

MIGUEL GIUSTI / PEPI PATRÓN (editores)

EL FUTURO DE LAS HUMANIDADES

Las humanidades del futuro



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

EL FUTURO DE LAS HUMANIDADES,
LAS HUMANIDADES DEL FUTURO

Miguel Giusti y Pepi Patrón
(editores)

EL FUTURO DE LAS HUMANIDADES, LAS HUMANIDADES DEL FUTURO



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

El futuro de las humanidades, las humanidades del futuro
Miguel Giusti y Pepi Patrón (editores)

© Miguel Giusti y Pepi Patrón, 2010

De esta edición:

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Diseño, diagramación, corrección de estilo
y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Primera edición: agosto de 2010

Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2010-10828

ISBN: 978-9972-42-936-1

Registro del Proyecto Editorial: 31501361000410

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
EL IDEAL HUMANISTA EN LA CULTURA	
<i>Humanidad y emancipación de la humanidad: la responsabilidad de la historia</i> Michel Vovelle	17
<i>¿Quién es el prójimo?</i> Luis Jaime Cisneros	29
<i>El sentido de las humanidades</i> Miguel Giusti	37
<i>Humanismo a la letra</i> Mario Montalbetti	47
<i>Las humanidades: letras y sombras</i> Carlos Garatea Grau	55
<i>La humanidad y el sensus communis</i> Pepi Patrón	63
<i>Humanismo para la era planetaria</i> Nelson Vallejo-Gómez	71
CAMBIOS EN LA SOCIEDAD, DESAFÍOS PARA LAS HUMANIDADES	
<i>Humanismo y neoliberalismo en América Latina</i> Carlos Monsiváis	95
<i>El humanismo: necesidad y desafío de nuestra sociedad</i> Nicole Bernex	111
<i>Cultura, etnicidad y diversidad biológica</i> Joaquín García	121

<i>Las humanidades y la toma de la palabra por las diversidades</i>	129
José Ignacio López Soria	
<i>¿Un juez más humanista? Reflexiones sobre el juez y la justicia en el mundo moderno</i>	137
José de la Puente Brunke	
<i>De la torre de marfil al barrio global: crítica literaria, ética y política sexual en el siglo XXI</i>	149
Susana Reisz	
EL FUTURO DE LA FORMACIÓN HUMANISTA UNIVERSITARIA	
<i>Educación para una ciudadanía global: la importancia de las humanidades</i>	163
Martha Nussbaum	
<i>Sobre la importancia de las humanidades en la formación general</i>	183
Marcial Antonio Rubio Correa	
<i>Formación humanista para el desarrollo humano</i>	187
Fidel Tubino	
<i>Las humanidades en los talleres de creación literaria</i>	197
Pedro Granados	
<i>Humanidades y educación</i>	205
Constantino Carvallo Rey	
<i>Los desafíos del proyecto humanista en el mundo de hoy</i>	215
Gonzalo Portocarrero	
<i>En torno al hombre actual y el futuro de las humanidades</i>	223
Roberto Criado Alzamora	
RESEÑAS DE LOS AUTORES	231
ÍNDICE ONOMÁSTICO	237

INTRODUCCIÓN

Sobre el futuro de las humanidades, tema al que dedicamos este libro, suelen plantearse muchas interrogantes, incluyendo aquellas que se refieren al significado mismo de la expresión. ¿De qué hablamos en realidad cuando decimos «humanidades»?; ¿por qué se supone que ciertas disciplinas puedan ser agrupadas bajo ese nombre? No es que el término nos resulte extraño, pues en alguna de sus variantes lo reconocemos fácilmente en nuestro entorno lingüístico: nos es familiar el empleo de palabras como «humanidad», «humanismo» o «humanitarismo», o incluso «crímenes contra la humanidad». Lo que nos es más difícil es precisar en qué sentido específico nos podemos referir a algunas disciplinas como si ellas representaran de modo privilegiado aquel significado o, más aun, a que ellas puedan ser relevantes para «el futuro». Tratemos, por lo pronto, de esclarecer brevemente cuál es el parentesco entre los términos que acabamos de mencionar, pues este no es arbitrario sino esencial, y puede llevarnos a entrar prontamente en materia.

«Humanidades» es, ante todo, el plural del sustantivo «humanidad», y este viene del latín *humanitas*. Esta referencia etimológica, que en muchos otros casos podría ser meramente azarosa, no lo es en el nuestro, porque encontramos aquí una pista muy interesante para echar luces sobre el tema. El término latino *humanitas* fue acuñado por Cicerón para referirse a un ideal de vida al que debería aspirarse en la cultura, un ideal que resumiera las cualidades de convivencia civilizada, bondad y buen trato entre los seres humanos que él echaba de menos en un momento determinado de la historia romana. El origen de ese ideal de vida «humana», Cicerón lo atribuye a los griegos, así como también les atribuye la idea de que para llegar a ese estadio es preciso cultivar el alma humana, sobre todo en la juventud, mediante el ejercicio de ciertas disciplinas tales como la música, la historia, el lenguaje, la filosofía. Ya en su primera aparición en la lengua latina, «humanidad» es pues al mismo tiempo un ideal moral de vida y un modelo de educación que se propone cultivar en el alma aquel ideal de un modo muy específico.

La referencia etimológica no es tampoco azarosa porque para nosotros es evidente un uso análogo de la palabra «humanidad». Al margen de los avatares por los que haya podido pasar la noción de «humanidad» o de «humanismo» a lo largo de la historia, también en nuestra época parece ampliamente deseable un ideal de vida que consagre el trato humanitario entre los individuos y las culturas, que considere como valor fundamental la dignidad de la persona «humana», que promueva el desarrollo «humano» integral y que censure todas las formas de crueldad como acciones en contra de la «humanidad», tal como lo establece, por ejemplo, el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional. Volvemos pues a emplear el término en un sentido moral general, queriendo dar a entender que consideramos esencial respetar un ideal moral de convivencia humana y sobreentendiendo que requerimos de un modelo educativo que fomente y cultive entre los seres humanos la aspiración a ese ideal. Y ello ocurre incluso en el marco del derecho internacional actual, es decir, en el marco de acuerdos jurídicos vinculantes que obtienen la adhesión de la gran mayoría de los países del mundo, lo que le otorga al significado del término un considerable consenso intercultural.

A pesar, pues, de la distancia de siglos que media entre Cicerón y la cultura humanitaria de nuestros días, vemos que hay una coincidencia de fondo entre los dos planteamientos con respecto al significado del término «humanidad» y al papel que este cumple en relación con nuestros sistemas educativos. Es evidente que en esos largos siglos ha corrido mucha agua bajo el puente, por la que han navegado múltiples y heterogéneos ideales humanísticos, así como numerosos proyectos educativos que les eran concomitantes. Además de ello, el propio «humanismo» como ideal moral ha sido más de una vez puesto en cuestión aduciendo que se trataría de una ideología culturalmente determinada, un paradigma occidental, pero que pretendía erigirse en modelo de conducta humana universal vinculante. Debemos tomar muy en cuenta estas consideraciones y entender que ellas nos obligan a matizar y a diferenciar con más cuidado el vínculo fuerte que hemos señalado entre el origen del término y el uso que le damos en nuestros días.

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, es decir, de aquel ideal de vida moral que hemos llamado, con Cicerón y con el derecho internacional contemporáneo, «humana» o «humanitaria». Para cultivar el alma de modo que se orientara hacia aquel ideal, era preciso que los jóvenes, sea cual fuere el destino último de su formación, pasaran por una etapa de reflexión

primera y fundamental dedicada al estudio de la lengua, la historia, la filosofía, las artes. La formación universitaria básica se fue diseñando, pues, con el propósito de ofrecer una cultura humanitaria integral que sirviese de marco al adiestramiento posterior en los diferentes oficios de la vida social.

En la actualidad, sin embargo, las «humanidades» se ven confrontadas a otro tipo de peligros. La paulatina fragmentación de las disciplinas y la creciente tendencia a privatizar y mercantilizar la educación superior han llevado a imaginar que es posible, incluso deseable, aislar los conocimientos profesionales de su trasfondo humanístico y ofrecer una formación universitaria exclusivamente destinada a la inmersión en el mercado laboral. Los estudios de humanidades son considerados, en tal sentido, como una ocupación anticuada y superflua, en resumidas cuentas como una pérdida de tiempo. Pero se comete así un triple error: en primer lugar, se priva a la formación profesional de los jóvenes de las bases culturales de orientación que son las que permiten contextualizar y dar sentido a aquella formación profesional. En segundo lugar, se cae en la ilusión de creer que sería posible prescindir de toda interpretación sobre lo que es la «humanidad»; muy por el contrario, como siempre necesitamos de una interpretación de la vida humana, lo que se estará transmitiendo indirectamente a los jóvenes es que la mercantilización es el valor «humano» esencial. Por ello mismo, en tercer lugar, se pone en marcha una política educativa que tiene consecuencias éticas negativas para los jóvenes, pues no teniendo ya una formación sobre los fundamentos de su cultura, no sabrán reconocer las necesidades y las metas humanitarias que les plantea su entorno social.

En cualquier caso, la cuestión relativa a la naturaleza y el papel de las humanidades en nuestra época es una cuestión compleja que, como vemos, involucra una serie de interrogantes de carácter educativo, científico, ético, social y cultural y que tiene consecuencias muy serias sobre la formación universitaria y la vida humana en general. Con el convencimiento de que sería indispensable y provechoso generar un debate nacional sobre estos temas, el Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú acordó organizar un coloquio interdisciplinario sobre el tema «El futuro de las humanidades, las humanidades del futuro», en los días 27, 28 y 29 de agosto de 2007. El volumen que aquí entregamos al público contiene las actas de dicho coloquio. El evento se llevó a cabo en el marco de las actividades celebratorias del nonagésimo aniversario de la universidad y se inscribió en la tradición de los coloquios de Humanidades que el Departamento ha venido realizando anualmente desde hace ya casi una década. En esta ocasión, la coordinación del coloquio fue encargada a la Sección de Filosofía.

La comisión organizadora del coloquio estuvo conformada por los profesores Pepi Patrón, jefa del Departamento de Humanidades, Krzysztof Makowski, decano

de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Fidel Tubino, decano de la Facultad de Estudios Generales Letras, Idilio Santillana por la sección de Arqueología, Aurora de la Vega por la sección de Bibliotecología, Miguel Giusti por la sección de Filosofía, Nicole Bernex por la sección de Geografía, Iván Hinojosa por la sección de Historia, Jorge Iván Pérez y Carmela Zanelli por la sección de Lingüística y Literatura, y Marcela Chueca por la sección de Trabajo Social. La coordinación general del coloquio estuvo a cargo de Miguel Giusti, en representación de la sección de Filosofía.

Nos animaba, como se ha dicho, promover una reflexión sobre el papel que le corresponde jugar a las humanidades en el proceso de cambios a que se halla sujeta la sociedad nacional y, en un sentido más amplio, sobre el papel de la educación superior en el contexto de la globalización. A fin de preparar un material de reflexión que pudiera servir de insumo para los debates del coloquio, la comisión organizadora encargó a los profesores Miguel Giusti e Iván Hinojosa diseñar un documento de trabajo que explorase tres fuentes distintas de información y opinión relevantes para nuestro tema: un breve balance sobre el estado en que se encuentra la enseñanza y la investigación en el campo de las humanidades en el Perú; una síntesis de la amplia reflexión llevada a cabo en los documentos internacionales sobre educación superior en lo que respecta al papel que allí se asigna a las humanidades; y una serie de entrevistas a personalidades peruanas comprometidas con el papel de la educación superior. Como guía de esa investigación y como material de reflexión para todos los participantes se elaboró la siguiente lista de preguntas motivadoras: ¿considera que tiene vigencia el ideal humanista de la cultura?; ¿cree que es posible hablar de un ideal humanista en la historia de la cultura peruana?; ¿está reñido el ideal humanista con el respeto de la interculturalidad?; ¿qué tipo de cambios en la sociedad representan, en su opinión, un desafío para las humanidades, tanto en el Perú como en el mundo?; ¿qué papel juegan las humanidades en la sociedad actual?; ¿qué rol han jugado las humanidades en la transformación de la idea de universidad en los últimos años?; ¿debe haber cambios en la formación humanística en el futuro?; ¿cuál sería la relevancia del estudio de las humanidades en el marco de un plan de desarrollo del país? El documento fue elaborado con la ayuda de los jóvenes profesores Gianfranco Casuso y Jorge Valdez. Por tratarse de un documento de trabajo de circulación interna, cuyos resultados han sido ampliamente debatidos e incorporados a las diferentes ponencias del coloquio, hemos considerado que no era ya indispensable su inclusión en este libro.

En todo caso, luego de realizar un primer balance sobre los resultados del documento de trabajo, la comisión organizadora decidió ordenar los debates del coloquio en torno a tres temas centrales, que son ahora las partes en las que se ha dividido el presente volumen: «El ideal humanista en la cultura», «Cambios en la sociedad,

desafíos para las humanidades» y «El futuro de la formación humanista». Y se pensó asimismo que convenía invitar a tres intelectuales o personalidades de prestigio internacional que participaran con una conferencia magistral en cada uno de estos tres bloques: al escritor mexicano Carlos Monsiváis, a la filósofa norteamericana Martha Nussbaum y al historiador francés Michel Vovelle. Vaya a ellos nuestro agradecimiento por su valiosa contribución a los debates del encuentro.

Para la realización del coloquio y para la preparación de esta publicación hemos contado con la colaboración de muchas personas y unidades de nuestra universidad, a las que expresamos nuestro agradecimiento de modo general. Un reconocimiento especial le debemos al personal del Departamento de Humanidades y del Centro de Estudios Filosóficos, principalmente a Mariana Hare, Magdalena Dávila y Marilú Forero, quienes tuvieron a su cargo la mayor parte del trabajo organizativo, así como a Susana Cabanillas, egresada de la Especialidad de Filosofía, quien se ha ocupado de la edición de los textos de este volumen.

Finalmente, en nombre de la comisión organizadora deseamos reiterar nuestro agradecimiento a los profesores e intelectuales peruanos que aceptaron generosamente participar en el coloquio y enriquecerlo con la solidez y la originalidad de sus ideas.

Los editores

EL IDEAL HUMANISTA EN LA CULTURA

HUMANIDAD Y EMANCIPACIÓN DE LA HUMANIDAD: LA RESPONSABILIDAD DE LA HISTORIA

Michel Vovelle
Universidad de La Sorbona-París I

Me encuentro interpelado por el título que ustedes han dado a este encuentro: *El futuro de las humanidades, las humanidades del futuro*, cuyo equívoco ha exigido ser develado, en cuanto refleja una postura de gran amplitud. Sin querer eludir mi responsabilidad, pero consciente de los límites de mi competencia, voy a adaptar el discurso a mi formación de historiador, aunque quizá no sea la aproximación más adecuada.

Hablé de equívoco, pero sin querer tomar la vía de la broma, porque es la ambigüedad del término «humanidades» lo que está en juego. El plural nos remite a una herencia pedagógica en las sociedades occidentales donde las raíces se sumergirían hasta la Edad Media, pero más aún se remontarían al Renacimiento, para abrirse a la época clásica como el fundamento de una cultura que está en la base de la formación de las elites. Esta cultura, impregnada de una herencia grecolatina, hizo prevalecer las disciplinas literarias —como se diría hoy en día—, la gramática, la retórica, etcétera. En ella, el latín quedará por largo tiempo como la lengua común de los intercambios, aspecto erudito que se recuperó a través de la religión como un elemento unificador de una cultura compartida por las elites. El colegio era el lugar del aprendizaje de las humanidades y se afirmó como el pasaje obligado en la formación del hombre honesto.

Simplifiqué demasiado con el riesgo de caricaturizar —se trata de una cultura aristocrática o caballeresca que pasó por otras jerarquías—; pero decimos que en el Siglo de las Luces, es decir, en cierta manera en el apogeo de la época moderna, las humanidades se abrieron modestamente a los recientes conocimientos científicos y a las nuevas curiosidades para el conocimiento del mundo, fieles, después de todo, a una tradición donde las congregaciones dedicadas a la enseñanza, jesuitas, oratorianos y otros, aseguraron su transmisión. Sin retroceder frente a un atajo, es justo decir que las grandes innovaciones se abrieron paso en tiempos de la Revolución Francesa: la parte laica y la secularización progresiva de las estructuras de enseñanza, según los países, así como de la sociedad, la proliferación de nuevos proyectos pedagógicos,

incluso experiencias efímeras (entre 1789 y 1799), que no abolieron el concepto ni la realidad de las «humanidades».

En las estructuras de enseñanza media —llamadas también secundaria—, liceos y colegios, acompaña al siglo XIX una parte no desdeñable de la herencia de las humanidades, si bien las ciencias modernas y parcialmente las técnicas se hicieron de un lugar. El escolar Jules Vallès —*Le bachelier* mientras tanto se volvió *L'Insurgé* en 1871— aplicó todavía en los años 1860 la versificación latina, pero en 1906, una vez más, la tesis del historiador Philippe Sagnac sobre *La venta de los bienes nacionales por la Revolución* fue redactada en latín. Como estudiante del liceo, a fines de los años 1940 seguí el orden jerárquico de la enseñanza clásica con el latín, aquel de los buenos alumnos; esta era mejor considerada que la moderna. Y mis profesores se sorprendían de que los gemelos Vovelle no aprendieran también el griego, siguiendo el ejemplo de su hermano mayor, cinco años antes. ¿Las cosas habían cambiado? Nosotros —es decir, mi familia— somos la confirmación, cuando seis años más tarde en la clase final nos comprometimos a preferir la sección de Matemáticas Elementales a la de Filosofía: la escala de los valores no era más la misma y nosotros debimos conformarnos con este nuevo código, que produjo en nuestra persona un biólogo y un historiador al servicio de la universidad.

No pretendo extrapolar, a partir de esta fugitiva secuencia de «egohistoria», más que una ilustración banal de un fenómeno general, que en nuestras civilizaciones occidentales se inscribe en los decenios posteriores a la Segunda Guerra Mundial, con variantes en el espacio y en el tiempo. Mi yerno italiano se sorprendía treinta años más tarde de que yo no supiera griego, pero no me avergüenzo más a mi edad de confesar hoy que mi aversión para el tema latín fue la que me hizo preferir la Escuela Normal Superior de San Cloud, en la prestigiosa calle de Ulm en los años cincuenta.

Es esta imagen de las humanidades, en su acepción restringida, la que ha tenido una longevidad impresionante en el modelo cultural, y las trazas visibles y ocultas subsisten como las nostalgias de más de uno por el atractivo de un mundo que hemos perdido; es evidente que el primer reflejo es inquietarse sobre su futuro.

Sin embargo, también al examinar la segunda hoja del programa que hemos propuesto, podemos preguntarnos qué entendemos por las humanidades del futuro: ¿imitación de las precedentes o realidad enteramente nueva, incluso las diferentes facetas de la humanidad? Entre las dos se interpone la emergencia de la «humanidad» en singular, en el sentido de la totalidad del género humano. Se dirá que ella, con o sin el nombre, tiene sus raíces en la herencia judeo-cristiana, su formulación en el Renacimiento que la asocia al concepto de humanismo. Sin embargo, en mi prejuicio hay un gran punto a tallar —como decían nuestras abuelas—, me place elegir un indicio del origen emblemático en Molière, cuando Don Juan justifica la limosna

que da al pobre diciendo: «yo te la dono por el amor a la humanidad». Abstracción falaz dirán los unos o concepto de porvenir cargado de promesas, en tiempos en que el mundo comenzó a cambiar de Las Luces a la Revolución Francesa, con su sueño de universalidad y de regeneración. Desde luego, nosotros conocemos los límites de Las Luces en el alargamiento de las fronteras, todavía planteados a sus descubrimientos: en esta «Europa francesa» tentada por la anglomanía, pero con Alemania que se emancipa; en la prospección de nuevos mundos que se interrogan sobre el salvaje bueno o malo. Sobre todo esta Ilustración todavía es privilegiada por una cultura de elites brillante, en contrapunto con la masa de excluidos del festín de la cultura. Estas conquistas no se realizaron de un día para otro. Uno de mis héroes fetiches, Anarcharsis Cluots, utópico autoproclamado «ciudadano del mundo» en 1790, no concebía aún que su república universal se extendía más allá del Oural, y conservaría París como capital.

Sin embargo, la humanidad tal como la encontramos en el siglo XIX y aún en el XX, en la polisemia de sus sentidos queda una abstracción temible de materializar: ella puso a nuestras puertas a los pobres y a los excluidos que la filantropía descubrió a través del deber de humanidad. Ella hizo hincharse a la tierra entera, cuando los movimientos revolucionarios soñaron con la emancipación del género humano. ¿Ella pudo ser para los detentores del poder económico, social y político cuando se impuso al capitalismo y a la humanidad el descubrir, conquistar, civilizar, colonizar? Sin duda, nosotros salimos a costa de desventuras, a veces terroríficas, del trágico siglo XX que evoca Eric Hobsbawm, de una visión totalizante de la comunidad humana que fue, a veces, totalitaria. Al mismo tiempo que la mundialización impuso una visión global de posturas colectivas, nosotros experimentamos, al contacto con otras civilizaciones portadoras de identidades diferentes y al interior mismo de nuestra burbuja neo-liberal, tanto la pluralidad como los conflictos internos que afectaron a nuestro modelo cultural. ¿En qué se han convertido hoy en día las «humanidades»? y ¿tiene todavía el término un sentido en cuya acepción estrecha somos la suma de las partes?

Un proceso de utopía razonada se impone al erudito, al investigador y al mismo historiador, no obstante la prudencia frente a toda anticipación prospectiva, para intentar medir en qué se convierten las humanidades heredadas y qué es lo que queda de ellas, pero, más aún, qué pueden llegar a ser mañana.

Ustedes comprenderán que me limito a la disciplina histórica, sin la presunción de proponer una síntesis general, para evitar la trampa de las banalidades y los lugares comunes. A estas alturas del partido, ya no es demasiado fácil, pues por mi parte vengo de afrontar en el dominio de la historia de la Revolución Francesa, en mi más reciente producción *1789. La herencia y la memoria*, la meditación sobre los avatares

de una cultura en conflicto con el tiempo presente¹. Esto me lleva a hacer un esfuerzo en las reflexiones que quiero seguir, no tanto sobre un evento fundador sino más bien sobre un cuadro más ambicioso, solicitando por adelantado que perdonen los recursos acrobáticos que me van a ver librar. Como quiero evocar el lugar de la historia en las humanidades de antaño, evocaré de buenas a primeras a Jean Jaurès, quien en el prefacio de la *Historia Socialista de la Revolución Francesa* (1900)² presenta su método enumerando sus tres mayores fuentes de inspiración: Marx, Michelet y Plutarco. Y el lector novato se podrá asombrar: qué se esperaba de Marx. Todavía no era banal que, en el horizonte de los años 1900, en esta profesión de fe, sea él quien funde una nueva aproximación a la historia, donde lo social y lo económico se afirmaran. La referencia a Michelet, cierta simpatía con Jaurès por sus intuiciones, su sensibilidad a la participación de la tribuna; sin embargo ¿toma sus distancias con una historia romántica, sus exageraciones y sus exclusivismos? Es Plutarco, a primera vista, el que más sorprendió en esta apuesta triple, pero Jaurès asumió la parte, se diría, más cándida de la herencia de las humanidades enseñada en la escuela —que no se limita a la cultura humanista—. Nosotros decimos qué esperar de *Las vidas de los hombres ilustres*: relatos de vidas, de personalidades, la medida de las individualidades en la historia; mientras él mismo abre la puerta a esas masas anónimas. Plutarco es el autor más representativo de la longevidad de esta historia puesta en forma nueva por el Renacimiento; teniendo un lugar singular en la enseñanza con Tácito y otros maestros de la historia romana —más que la griega—, emite juicios sobre los grandes hombres, los acontecimientos, las virtudes y los vicios. Las crónicas reales, los textos religiosos de los *exempla* cristianizaron sus discursos en los que no había lugar para enumerar con condescendencia la parcialidad, las lagunas, los errores y los prejuicios. Voltaire lo hizo en *El Siglo de Luis XIV*, en el *Ensayo sobre las costumbres*, inaugurando todavía más una nueva manera de escribir la historia fabricada a partir de las fuentes.

De ella se esperó bajo la Revolución Francesa y por largo tiempo aún ofreció lecciones, ejemplos, modelos: es lo que cruelmente Marx evocará al hablar de los héroes del 89 y el 93 que hicieron su revolución de «harapos de los romanos», como escribían las traducciones francesas de mi juventud. No tengo la ambición ni la intención de relatar cómo se elaboró, en el transcurso del siglo XIX, una nueva versión del lugar de la historia en las humanidades, en el siglo que separó Saint Just o Desmoulins de Jaurès. La historia tuvo un lugar no desdeñable en el lenguaje clásico del escolar o del estudiante de liceo, a merced de reestructuraciones institucionales hicieron

¹ Vovelle, Michel. *1789. L'héritage et la mémoire*. Toulouse: Éditions Privat, 2007.

² Jaurès, Jean. *Historie socialiste de la Révolution française*. Réed. revue par Albert Soboul, Préface Ernest Labrousse. París: Éditions Sociales, 1969.

volverse la Universidad en Francia, a partir del Primer Imperio, a favor de regímenes políticos sucesivos de la Restauración a la Tercera República. No nos atañe seguir el detalle de las peripecias de la enseñanza. A pesar de la fuerza de la propia inercia del discurso académico, este no puede ser insensible a las grandes ondas que afectaron a la Escuela histórica francesa, entrando gradualmente a la modernidad al salir del estremecimiento fundador de la Revolución y del Imperio. La historia sistema de Guizot y de los doctrinarios de la escuela «abstracta», de la historia romántica, de Thiers y Mignet, antes de 1830. He aquí que luego de la revolución, del enardecido discurso de Michelet, esa leyenda del pueblo a través de las edades y las revoluciones abrió la carrera de los maestros de la historiografía revolucionaria: Edgar Quinet, Louis Blanc, Henri Martin adaptaron al uso de un público más popular, el sueño de la revolución en el transcurso de un fresco plurisecular, donde la novela histórica bajo la pluma de Alejandro Dumas y de otros autores, desarrollaron los episodios de la Edad Media o las grandes horas de la Monarquía. ¿Brotan aquí las razonables fronteras de las «humanidades»? La historia erudita que sienta las bases de su método en Francia como en Alemania, entonces a partir de las fuentes y de las inscripciones, vuelve a los períodos clásicos y conserva sus posiciones constitucionales y académicas.

Tanto es así que a fines del siglo XIX nos confrontamos en Francia, bajo la naciente Tercera República, a esta simbiosis paradójica de dos elementos contradictorios: una ciencia histórica que tiene como meta la objetividad científica de la escuela positivista, tal como Langlois y Seignobos dictaron las normas. La historia se escribe con los textos y el investigador aspira, en la compilación de los documentos, a minimizar su propia intervención. Al mismo tiempo, esta historia quedó atada a lo que se denominará *événementiel* o «acontecimental», y estrictamente política, salvo neutra: contrarrevolucionaria con Hyppolyte Taine, y en otros autores como Alphonse Aulard, historiador radical, primer profesor en 1889 de la cátedra de historia de la Revolución Francesa en La Sorbona, portadora de un mensaje al servicio de la República y de sus instituciones.

En este cuadro, las humanidades cambian de estilo y, al mismo tiempo, la sociedad se compromete con una vía democrática: en la nueva pedagogía, la enseñanza primaria toma un lugar no desdeñable, inspirando la escritura de manuales que difundieron los valores republicanos que se apoyaron en las lecciones de una historia donde la vuelta de la Revolución Francesa tiene un lugar capital. Se considera hoy este catecismo republicano con una condescendiente retirada, o por lo menos toma sus distancias frente a una pedagogía directiva, prescriptiva, chauvinista, apologista de la vocación civilizadora de la colonización. Esta formó generaciones de ciudadanos, desde los grados más modestos de la escuela primaria hasta el elitismo todavía riguroso de los estudios clásicos en los liceos.

En el horizonte de 1900 es que encontramos a Jaurès con su historia socialista de vocación popular, pero esta se fundó, por sus ambiciones metodológicas, sobre una historia diferente, de la cual el siglo XX ha sido el directo heredero. Si algunos han apelado a él, es bajo la influencia de las transformaciones de la civilización contemporánea en el horizonte de 1900, así como de sus conmociones, donde la gran carnicería de 1914-1918 abrió el abismo, pero más directamente al contacto con las nuevas ciencias humanas como la sociología emergente después del fin de siglo, es que se produjo el gran viraje de los años 1930 en las ciencias históricas.

Marc Bloch y Lucien Febvre, fundadores de la revista *Annales*, dieron vida a la escuela en Francia, que enseguida se difundió a través del mundo. A partir de los años treinta hasta los años setenta al menos, dieron un nuevo impulso a los estudios históricos. Sus promotores rechazaron la historia «acontecimental» o «batalla» en nombre de una apertura a canteras nuevas de la economía, de la sociedad y de las civilizaciones, siguiendo la trilogía del título de la revista. No tengo la ambición de seguir los avatares de la aventura historiográfica del siglo XX. Bajo la influencia de notables personalidades, Fernand Braudel inscribe en la larga duración el espacio de las civilizaciones. Ernest Labrousse abrió las canteras de la historia económica y social, y todos los otros, de Robert Mandrou a Georges Duby o Jacques Le Goff, sentaron las bases y prospectaron los territorios en los que se apoyó, en la década de 1970, lo que se consideró como la nueva historia. Ello no fue hecho todo en un bloque, ni fue desde el comienzo triunfante, se esforzaría por establecer una hegemonía largamente contestada, en especial por el otro Atlántico, y ella ha conocido fases sucesivas, de la primacía de la historia económica, de precios y de beneficios, a la historia social cuantitativa que cuenta, mide y pesa según la expresión de François Siniand, objetivo común con la historia demográfica que nacía en esos años. En los años sesenta, siendo un joven historiador, tomé el tren en marcha en buena compañía y contribuí con Robert Mandrou, Georges Duby, a dar vida a la historia de las mentalidades, cuya reputación en los años setenta tendió a reemplazar aquella de la historia social y económica.

Todo esto me parece ahora lejano, efecto de la edad, ya sea que nuestros descubrimientos se hayan banalizado perdiendo su efecto de provocación, ya sea que ellos fueron a su turno discutidos en su vocación. La crisis y el eclipse de la Escuela de los *Annales*, y su desarrollo hacia aquello que es hoy en día, es a lo que quiero volver sin más tardanza, a fin de calcular lo que podemos esperar de las disciplinas históricas como contribución a las humanidades del futuro.

La historia de nuestros días, cómo se fabrica, cuáles son sus territorios, cómo se enseña y, sobretudo, qué es lo que le espera: sobre esto solo pretendo dar una apreciación, planteando más los problemas que las respuestas.

Se le ha llamado triunfante en los buenos tiempos de *Annales*, otros hablan hoy día de su crisis. Los unos y los otros tienen una parte de la verdad. No se puede hacer la historia sin escapar a la renovación revolucionaria de los medios de prospección, de tratamiento, de comunicación. Con alguna nostalgia me desembaracé hace poco de veinte mil fichas hechas a mano, en las que recogí hace cuarenta años las últimas voluntades de los provenzales de los siglos XVII y XVIII según las cláusulas de sus testamentos, para tratar de sondear su representación de la muerte. Esta cuantificación escandalizaría, entonces, a los buenos apóstoles como un atentado a la historia religiosa clásica. Pero hoy en día, cuando los investigadores franceses e ingleses van a los archivos con las máquinas fotonuméricas para hacer una colección, donde la computadora les facilita el tratamiento estadístico, la cuantificación a mano de los años; 1950 puede aparecer como un souvenir, al límite conmovedor. Más aún que las técnicas, es la mirada del historiador lo que ha cambiado.

La historia tal como la he visto practicada por la generación de mis discípulos y sucesores, pone de relieve un cierto número de cuestiones profundas.

Mi generación, en la escuela de Ernest Labrousse mucho más que la de Fernand Braudel, se fundó en la idea de la primacía de lo social, él mismo fijó en el cuadro de estructuras económicas, el ritmo para los movimientos de la coyuntura. Lectura marxista o marxiana, dirán más o menos, clasista en todo caso, que nos lleva hacia las fuentes masivas de lo fiscal, lo notarial, el registro. Antes de volverse arcaica bajo la mirada denigrante de las críticas actuales, ella abrió perspectivas inmensas. Sin embargo, nosotros hemos pasado del todo social al todo político de acuerdo con el desarrollo de varios procesos, como eco de una misma causa: la crisis de las ideologías de fines del siglo XX.

Se trata de lo que designé como el relevo de la historia de las mentalidades, que fue esa necesidad sentida por toda una generación de salir de los puntos muertos de una sociografía descriptiva para interrogarse sobre las motivaciones, las actitudes y las representaciones frente a la vida, el amor, la sexualidad, la muerte, aquello que con alguna imprudencia Philippe Ariès nombró como el inconsciente colectivo. Nosotros no vamos más allá, la historia de las representaciones, que no puede ser sino una vicisitud de la historia de las mentalidades, manifiesta la hegemonía actual de la historia cultural en su diversidad.

El regreso de la política —que de hecho jamás se olvidó— está ilustrado en el cuadro del debate en torno a la Revolución Francesa, por François Furet, Mona Ozouf y los representantes de la escuela «crítica», en referencia a aquella que llaman clásica, incluso jacobina, o jacobino marxista, en la tradición jauresiana. Aproximación reflexiva que se apoya en los discursos de asamblea, así como en la herencia historiográfica; ella es portadora de una ideología que tiende a disipar la ilusión de

la vulgata jacobino marxista, abandonarla y sustituirla por otra de acuerdo con el pensamiento liberal actual. Sin embargo, hay otras formas de recuperar la política sin renunciar a lo social, y yo intenté experimentar esas vías en mi obra *El descubrimiento de la política. Geopolítica de la Revolución Francesa*³.

Nuestra historia, a pesar de la vitalidad de las investigaciones del pasado lejano en la arqueología de los estudios medievales, ilustrados por maestros como Georges Duby, tienden a convertirse cada vez más en la historia —más— contemporánea o del tiempo presente, lo que es un bien en referencia a aquella del ayer que en mi juventud todavía se interrumpía casi en la Primera Guerra Mundial. Ella se asemeja a la larga duración braudeliana, pero al mismo tiempo ha redescubierto el acontecimiento, sea fundador o sea trauma. Al interés que alcanzaron ayer las clases sociales y las aproximaciones macroscópicas, lo substituyó la valorización de los casos de estudio en el cuadro de la microhistoria, donde italianos e ingleses abrieron la vía. Luego, se inclina por los «excluidos» de la historia, a favor de la historia de las mujeres, de las esclavas, de los desviados o considerados como tales. La historia reforzó sus lazos con las otras ciencias sociales, un fondo de atractivo ya sensible se vislumbraba a inicios de siglo frente a la sociología. Después, se pudo temer en tiempos de Emmanuel Le Roy Ladurie, que se convirtió en el campeón de la historia inmóvil, que ella se perdería en la antropología histórica.

¿Se puede ver en esta dinámica una prueba de salud o un índice de crisis? De la historia que se escribe a la historia que se enseña o la que es recibida, se puede comenzar a percibir algunos rasgos. En el sistema pedagógico actual, me refiero a Francia, pero se puede extrapolar, ella parece una disciplina en peligro, más allá de las recriminaciones descontadas a la enseñanza. Frente a la atención creciente que llevó a las disciplinas científicas, ella no se puede marginar y tampoco puede pretender sobrevivir sin modernizarse para responder a las demandas actuales. Ella no es más prescriptiva y se rechazó el fracaso del catecismo republicano a nombre de una disciplina de apertura y reflexión. Nuestros manuales, con un cierto tiempo de latencia, después de decenios puestos al ritmo de la larga duración braudeliana, grandes espacios de civilización valorizan la economía, las sociedades, las culturas y se expanden progresivamente en el mundo. El acontecimiento, tal como la Revolución Francesa, pastel de esta historia —casi— sin fechas, sin batallas o sin los héroes de antaño es devuelto a su lugar, ¿es inevitable el rescate? El escolar pierde la continuidad del hilo histórico y quienes están convencidos de ello, lo plantean como un elemento central en el retroceso de la cultura histórica.

³ Vovelle, Michel, *La Découverte de la politique. Géopolitique de la Révolution Française*, Paris: La Découverte, 1993.

Sin embargo, aquí el atestado innegable, pero ambiguo, es la división entre la apertura de una pedagogía de la historia más fácil de abordar, más amable por el recurso al documento y a la imagen, y la revelación del declive de una cultura histórica entre los jóvenes que no es más que el reflejo de un fenómeno social más general. La paradoja es más notoria todavía. Actualmente, en una librería ¿quién no está asombrado por la proliferación —es cierto que en el seno de una oleada más general, algún día incontrolable— de títulos históricos? Se encuentran títulos eruditos, fruto de investigaciones actuales, estos no han hecho suya una prima, con una tasa media de ochocientas ventas estimadas por un ensayo de ciencias sociales, los editores no sacan más; pero, los ensayos hechos de prisa, sobre los héroes del momento y los temas de moda, las novelas y ficciones históricas, con frecuencia se hacen objeto de un éxito creciente. Este es inseparable de la imagen televisiva, más que de una película que marca el paso o se pone de moda como en la reciente *María Antonieta*, ilustración de los estereotipos y clichés de la civilización americana del siglo XXI.

¿Una sociedad del momento presente que se proyecta habitualmente más en el futuro con el gusto apocalíptico de la ciencia ficción, con el soporte de los medios de comunicación masivos para el uso de pequeños y grandes, que necesitan de la historia para alimentar sus fantasmas? He aquí que nos ubicamos ya no en los alrededores, sino en el corazón de la crisis de la historia en nuestro sistema cultural. Sé que no es de buen gusto expresar el hastío con respecto a un tema también agotado, que en la época de mi juventud era el ascenso de la burguesía. No obstante, no quisiera negar la evidencia y remito a los orígenes.

El proclamado fin de las ideologías, al ser oficializado por la implosión de los sistemas del socialismo llamado real en los años noventa, llevó a un golpe, estimado como definitivo, de la idea de la transformación voluntaria del mundo donde la Revolución Francesa fue la demostración discutida; pero más aún, de la idea del sentido de la historia hacia un progreso de Las Luces, cuyas perspectivas trazó Condorcet. El marxismo se reapropió de esta finalidad, sin que fuera su monopolio. Mi maestro, Ernest Labrousse, evocaba todavía para nosotros las «anticipaciones» de la Revolución.

Puedo decir que estas no están más de moda. De la izquierda social demócrata a la casi totalidad de las extremas izquierdas europeas, el tema de la toma violenta del poder hoy en día es rechazada en beneficio del juego de las instituciones democráticas, que el pensamiento neoliberal creó, en mi opinión, en ausencia de un proyecto alternativo creíble.

Denunciando en su última obra *El pasado de una ilusión. Ensayo sobre la idea comunista en el siglo XX* y lanzando el eslogan —aquel que reduce caricaturizando

su reflexión— «la Revolución se terminó»⁴, François Furet parece haber dado fin a la palabra historia. Delegando a Vittorio Strada, su colaborador en la obra que coordinó en 1989 sobre *La herencia de la Revolución*, el cuidado de evocar el porvenir, fue él quien puso un punto final al ciclo de revoluciones de los siglos XIX y XX, exponiendo que no habría en adelante más que las revoluciones de la tecnología y, sobre todo, de la comunicación. Las conmociones de los años noventa pueden aparecer como una confirmación estrepitosa dejada sobre un balance mucho más matizado, comprensivo y amargo. Las revoluciones existen todavía, aunque estas han cambiado de ideología, sustituyendo al progreso de Las Luces el oscurantismo de los integristas.

Decretar el fin de la historia de forma imprudente, como afirmó Fukuyama, chantre del optimismo liberal, nos confronta a las realidades trágicas de un nuevo orden mundial impuesto por la fuerza. En este contexto trágico, ¿la historia todavía puede aspirar en nuestros días a tener un carácter moral, cívico, universal?

Mi obra sobre la herencia y la memoria no tendrá algún suceso, porque está en desacuerdo con la versión furetista y con la brisa de los tiempos, reúne las lecciones de mi experiencia durante el bicentenario de la Revolución. Justamente, detallando las vías de la erosión de la memoria de la Revolución Francesa, se puede abrir la vía para algunas consideraciones.

En la crisis actual francesa y europea de lo político, conmueve no solo el descrédito de la clase dirigente, más todavía el desinterés de la ciudadanía, el rechazo de la juventud, aunque este es todavía de buen tono, a la urgencia de defender los valores, como dije y repetí de forma un poco encantatoria. Y es ahí que la herencia legada por la Revolución, enriquecida de nuevas demandas, guarda todo su lugar.

La historia se abre a la consciencia democrática. Sin embargo, tuvo candidez —o hipocresía— al apoyarse sobre el pseudo-consenso en torno de los derechos del hombre, como se hizo en tiempos del bicentenario. Pero también parece que su enunciado está lejos de lograr la unanimidad. La grandeza del mensaje de la Revolución Francesa fue, a la vez, su universalidad y, a lo que apelaré, su flexibilidad, de un término que apenas me gusta: lo entiendo como esa actitud, después de dos siglos, de abrirse a nuevas necesidades, a nuevas exigencias. Hoy son dos herencias que están, en cierto modo, en proceso. La parte laica, entendida como la separación del Estado y de lo espiritual garante de la libertad de pensamiento, de práctica y de expresión, no hizo la unanimidad en el cuadro europeo o mundial. El peso de la religión, invocado como sustituto de la idea de progreso humano heredado del humanismo y de Las Luces, influyó la emergencia actual de la reivindicación de las identidades

⁴ Furet, François. *Le Passé d'une Illusion. Essai sur l'idée communiste au XX siècle*. París: Robert Laffont et Calmann-Lévy, 1995.

colectivas. Este es el ingrediente de los integristos de tipo islámico, por ejemplo, así como de las democracias que utilizan el argumento «Sobre Dios» para justificar sus iniciativas aventuradas. La reivindicación de las identidades, emergentes después de los años setenta sobre bases más antiguas, ha sido acogida algunas veces con presunción —incluso escarnio—, y frecuentemente con simpatía, como la reivindicación de una personalidad cultural y lingüística oprimida en un cuadro regional o nacional. Ella tomó una amplitud inédita después de la explosión de los antiguos imperios o confederaciones. Pero, se observa también con espanto el regreso, en los Balcanes —por poner solo un ejemplo—, de los conflictos de nacionalidades en su forma arcaica, tal como se dieron en el siglo XIX.

La reivindicación identitaria pasó también por aquella de comunidades al interior de entidades espaciales, en el mismo seno de la ciudad. Después de los años setenta, en Estados Unidos el suceso de *Roots* parecía desencadenar una toma de consciencia que se podía muy rápidamente alargar a otros grupos.

Se asiste al ascenso de la reivindicación feminista, donde la *gender history* o historia de género es la versión científica, pero también tenemos a las minorías homosexuales. Tantas conquistas no solo legítimas, sino que se inscriben en la línea de un progreso histórico de humanización. Pero no se puede evitar ser sensible a los peligros del comunitarismo, tal como se manifestó en todos los planos.

La historia está llamada a participar en este debate por la importancia que ha cobrado la memoria o las memorias. Al lanzarse, en los años ochenta, al descubrimiento de los lugares de la memoria, Pierre Nora sin duda no sospechaba la amplitud tomada por este tema. Este estuvo, no obstante presente, pero se ocultaba, como se dice con alguna exageración, en la memoria de la Shoah que explotó en esos años, al mismo tiempo que la memoria revelada del Goulag y de las masacres del estalinismo. Memoria obstinada, pero que ha tenido al margen aquella del genocidio armenio. Es así que todas las memorias hoy en día reivindican el derecho al reconocimiento o a la reparación. El año 2005 en Francia se afrontó el conflicto de memorias: «la memoria positiva de la colonización» fue votada por el derecho parlamentario al mismo tiempo que aquella de la esclavitud y maldecida bajo la presión de una corriente de opinión. Estos antagonismos dividieron la opinión, al mismo tiempo que la historia y los historiadores fueron interpelados, incluso agredidos. La memoria retocada con algún autor, no es la historia, ella está cargada de herencias afectivas, de fantasmas eventualmente mortificados. Y, sea como fuere, no se sabe, a nombre de la memoria, prescribir una verdad histórica oficial, a menos que, conceden algunos, ella no repose sobre hechos materiales verificados —como la realidad de los campos de exterminación—. Y de derecha como de izquierda, las personalidades toman sus distancias con respecto al concepto, lanzado con algún éxito, de «arrepentimiento».

El ciudadano más que el historiador no puede sumergirse en el pasado, le resulta indispensable no ignorarlo en una medida a determinar: la historia. Esta historia a pérdida de indicios, ¿estará luego a la desbandada? Esto de la mundialización, donde la cuestión de Europa no es más que una etapa o una provincia según lo que se quiera.

Hay que decir de la política del gobierno, de la ciudadanía, de la nación, que se adelantó por el contrario a defender, pero también fundamentalmente esto de la integración en un mundo de mezcla generalizada. Reforzamiento del Estado o, por el contrario, comunitarismo identitario, con el fondo del problema religioso. Sin embargo, ¿no es este todavía uno de los aspectos de un porvenir por construir, o cuestiones que se inscriben en el cuadro de un equilibrio mundial que reposa sobre el equilibrio provisorio de una potencia, Estados Unidos, expresión de una relación de fuerza que se ejerce en base a la presión de los excluidos de la prosperidad mundial, donde se plantea el problema del equilibrio natural y energético del planeta? Y decimos sin tergiversar, ¿dónde está la legitimidad y la viabilidad del sistema de liberalismo fundado sobre el beneficio?, eso es lo que está en cuestión. A esta descarga final de perspectivas, pero sobretodo de aprensiones del futuro —esto sería muy sencillo de retocar—, retomando la vieja canción de Paul Valery, y bien de otros, las lecciones de la historia no son de ninguna ayuda, pues ellas jamás servirán de nada.

Esto es dicho demasiado de prisa y la historia puede y debe permanecer en el seno de las «humanidades» del futuro como un polo de reflexión, de análisis, pero también de irrealidad. En la conclusión de mi obra sobre la herencia y la memoria perdida, ubiqué el desarrollo de los retornos de la *Utopía*, revisitada en tiempos positivos por toda una literatura actual. No más aquella de la imaginación cándida de los padres fundadores, ni aquella que se decía científica, pero tampoco la «utopía negra» de la evocación de un futuro totalitario. Al contrario, se debe permitir modestamente y en razón de hacer madurar las «utopías útiles», como se dice, al fijarse en una línea de pensamiento que podría ser la de la emancipación de la humanidad en nombre de un concepto de justicia, aquel al que Jaurès se referiría como una aspiración constante de la humanidad, en el prefacio de su *Historia Socialista*. Es sobre estas bases que quisiera, a mi vez, esperar que la historia encuentre su lugar como un componente de las humanidades del futuro.

(Traducción del francés de Claudia Rosas Lauro)

¿QUIÉN ES EL PRÓJIMO?

Luis Jaime Cisneros
Pontificia Universidad Católica del Perú

*No es el ojo el que se ve a sí mismo [...] sino el espíritu,
que es lo único que conoce al ojo y a él mismo.*

René Descartes

En los últimos veinte años, y gracias a severos estudios interdisciplinarios, hemos reconocido importantes avances relacionados con el hombre, con sus actividades y su personalidad. El diálogo ha permitido el acceso de los lingüistas al inconsciente, y ahora nos resulta provechoso sobre las varias perspectivas a que el *ego* puede recurrir. Este ir y venir ha contribuido a perturbar un aspecto no desdeñable del circuito de la comunicación: la relación con el prójimo. Esta relación, respaldo imprescindible de toda comunicación comunitaria, supone afirmada conciencia de que emisor y receptor estamos rigurosamente enlazados en la estructuración y en los fines del discurso. Pero, fuera del discurso, está la tercera persona. No nos une solo la lengua heredada, sino la tradición y la historia compartidas. En esa tradición se halla asegurado que si el emisor no logra modelar el *érgon*, no habrá ofrecido realmente texto alguno para que sea comprendido. El texto solo *dice* a quien logra descifrar el código respectivo. Consagrarse al gozoso ejercicio de la *enérgeia* aristotélica, prescindiendo del texto, es conformarse con la entelequia; es ignorar al mundo, es oírse y regocijarse vanamente con el propio monólogo. No diríamos que el emisor haya desistido del discurso, porque es consciente de su propósito de *decir*. Toca preguntarnos si eso implica también aludir a su propósito de significar. La afectada sería, en rigor, la *Sprachtätigkeit* de Humboldt. La segunda afectada —la negada— sería la significación. A partir de esta evidencia, comienza a visitarnos una inquietud. Puesto que no se logra el *érgon*, cifra de toda comunicación, el realmente dañado es el que queda incapaz de vincularse con el referente, que no tiene a qué asirse ni en qué creer, pues es muy claro que: «Cuando las palabras expresan meramente una creencia que es sobre lo que las palabras significan, la ciencia indicada por las palabras carece de precisión en el grado en que el significado de las palabras carece de precisión»¹.

¹ Russell, Bertrand, *El conocimiento humano*, Madrid: Revista de Occidente, 3 v., 1950, p. 184.

En esta hora del mundo, en que el prestigio de lo aparente está resultando victorioso y hay un claro desdén por todo lo que sea la verdad, resulta encarnizadamente urgente preguntarse qué sentido tiene hablar del prójimo. El tema tiene que convocarnos en nuestra doble condición de *homo loquens* y *homo dialogicus*.

En los mapas antiguos solía tropezarse con una inscripción latina: *Hic sunt leonis*. Señalaba el límite de la civilización. Más allá, «los otros», «las fieras». Dicho de un modo breve y tosco: del otro lado, quienes no son como nosotros, los bárbaros, los que no creen como nosotros. Lo que allá ocurra nos tiene sin cuidado. El anuncio era claramente descriptivo, y no tenía viso alguno de calificación. Los otros eran «distintos»: nos eran ajenos, en verdad. Nuestros sentimientos y nuestras preocupaciones solo tienen que ver con nuestro entorno, aquí donde estamos cómodos, confiados, enteros. Los otros constituyen, así, un mundo aparte. Pero ocurre que no eran bárbaros ni fieras, sino seres humanos; y como todos nosotros, hablan lenguas distintas, y hasta tienen distinto color y adoran a dioses diversos. Han corrido siglos de aventuras, guerras, aciertos y fracasos. El progreso y la ciencia se hallan ahora compitiendo con el dinero. La ciencia ha colocado a la inteligencia del hombre en la tabla de ofertas y demandas. Góngora ya anunciaba en el XVII: «hasta la sabiduría vende la universidad».

Nosotros, los inteligentes, los puros, los sabios, no hemos ofrecido testimonio de haber tomado conciencia de lo trascendente de esta realidad. Acabamos de inaugurar el siglo XXI, y seguimos actuando como si esos mapas tuvieran vigencia. Como si pudiéramos ignorar que el hombre ha llegado a la Luna; que los viajes espaciales son una realidad; que en los quirófanos se avecina el posible trasplante de cerebro; y que acá en Lima se practica el trasplante de células madres. El mundo vivido nos permite pensar la ciencia desde una perspectiva singular. Ya nos habían advertido: «Si queremos pensar la ciencia con rigor, apreciar exactamente su sentido y alcance, tendremos primero que despertar esta experiencia del mundo del que ella es expresión»².

Cómo educa, cuánto enseña esta experiencia del prójimo. No supimos aprovechar la extraordinaria experiencia a que nos convocó la CVR. Yo todavía recuerdo con vigente estupor aquel instante de 1994 en que el periodista que recibiría el premio Pulitzer aguardó pacientemente que el buitre esperase, alerta, la muerte de aquella niña de Sudán y tomó, la fotografía del triunfo. Sin duda, por eso no nos tembló la voz al enterarnos, meses después, de que el fotógrafo se había suicidado. ¡Ah, debemos reconocer que, ya iniciado el siglo, somos más carne que espíritu! Hemos perfeccionado hasta el hartazgo el conocimiento del cuerpo —y no me deja mentir la publicidad televisiva—, y hemos dejado que se fuera debilitando nuestra

² Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, París: Hallimard, 1983, p. 3.

certeza del espíritu. Los hechos han resultado más importantes y más decisivos que los valores. Necesitamos concordar con el filósofo cuando afirmaba: «Lo propio de nuestro tiempo es quizá dissociar el humanismo y la idea de humanidad de pleno derecho y [...] tener como algo inseparable la conciencia de los valores humanos y de las infraestructuras que los llevan en la existencia»³.

Me pregunto en qué medida el celebrado progreso tecnológico —el espacio, el ADN, el genoma— nos ha ayudado a ir modificando la idea que tenemos del «otro». Y pregunto en seguida si podríamos afirmar, sin avergonzarnos, que cuando hablamos del «prójimo» estamos hablando conscientemente del «otro». Cuando hablo de mi experiencia personal, ¿estoy desconociendo la interpersonal, tal vez causa o estímulo propicio de la mía? Lo que pienso en estos momentos, ¿acaso, antes que un efecto de mis propias preocupaciones, no será, de repente, una inesperada respuesta a acontecimientos externos? Claro se está que soy consciente de que mucho de lo que pienso y digo y realizo está vinculado con lo que hacen, piensan y dicen los de mi obligado entorno. Y no voy a negar, por cierto, que «un hombre no puede recibir una herencia de ideas sin transformarlas por el mismo hecho de conocerlas, inyectarles su manera de ser propia, e siempre diferente»⁴. Y no es que estemos obligados a coincidir solo con nosotros mismos, sino que debo admitir que puedo competir también con los otros y, entonces, compartir las oportunidades, aunque no necesariamente las ideas.

Nos inquieta carecer de información precisa sobre cuánto y cómo se ha ido desfigurando la imagen del prójimo; y me angustia ignorar si en verdad nunca he tenido clara idea de lo que el prójimo significaba. ¿Tienen razón quienes se preguntaron si el lenguaje crea el mundo del sentido, o es que encontramos un mundo de sentidos pre-idiomáticos que busca envoltura léxica?, ¿estamos ante un tema que debe ser aclarado por la lógica? Por algo se ha llegado a defender que la lógica «debe ser conocimiento de sentidos como tales, de sus especies esenciales y de sus diferencias»⁵.

Quizá no hemos sido bien entrenados en lo concerniente a la percepción sensorial, que supone un conocimiento anterior al lenguaje, puesto que el sentido de las cosas es anterior al sentido de las palabras. Pero, ¿cuál es la verdad del prójimo? Los griegos enseñaron que la verdad consiste en la adecuación entre el pensamiento y las cosas. Se dice fácilmente, pero no nos han acostumbrado a preguntarnos qué significa eso de la «adecuación entre el espíritu y las cosas»: «Mientras la noción de ser no esté ligada a la experiencia [...] no nos será posible rebasar en la teoría de la intuición

³ *Ibid.*, p. 286.

⁴ *Ibid.*, p. 283.

⁵ Russell, Bertrand, *o. c.*, p. 1.

el nivel de una nueva “psicología descriptiva”⁶. Convendría, tal vez, analizar cuál ha sido nuestra experiencia al respecto. ¿Qué ha significado servirnos de la palabra que nombra al prójimo, si es que deba explicármela en términos de *ser*? Lo que sí tenemos aprendido es que «una palabra no podría significar una cosa si no hubiera, por lo menos, una identidad parcial entre las cosas. La conexión entre el símbolo y su objeto debe ser natural y no meramente convencional»⁷.

Aquí comienza la desorientación en que vemos incurrir a tantos. Hay quienes toman el significado de la palabra como si fueran ideas en el sentido kantiano. Cada vez que hemos aludido al prójimo, deberíamos haber analizado si hemos expresado «todo», o si apenas hemos logrado una partícula que no alcanzaba precisamente a la esencia. ¿Hay o no hay un sobreentendido —necesario y urgente— cuando se alude al prójimo, o yo sobreentiendo que no todos se hallan en condición de apreciarlo o comprenderlo? O debo admitir que cada vez que oigo esa alusión no me doy por aludido en ninguna situación, ni si quiera como tercero en discordia. Debería admitir, entonces, que cuando menciono al *prójimo*, no me expreso en tanto que no tomo consciencia. Lo digo para que los demás oigan, pero me siento al margen del discurso. Soy, ciertamente, el emisor, pero lo soy solo porque de mis labios brota el discurso, pero no de mi conciencia.

Cuando por vez primera descubro y aprecio la manzana, esa fruta se me impone como una realidad y como un determinado sabor. Y todo eso lo recibo y asimilo encarnado en una palabra. *Manzana* no es el nombre que le impongo al descubrirla, sino el nombre con que ella se me muestra y se impone. Cada vez que la veo, la nombro. Cada vez que oigo su nombre, reproduzco en la memoria y en la imaginación su forma, su sabor. Queda así asegurado que: «Cada uno de los objetos es experimentado, a la vez que como único, como portador de un sentido que los trasciende, que puede ser expresado mediante el lenguaje, pero que en el momento de la percepción parece no necesitar del concurso de la palabra para construirse, sino que se configura como tal, en los propios objetos, no es sino un modo de ser objeto»⁸.

Mi experiencia perceptiva alimenta y respalda, así, mi experiencia lingüística, puesto que me asiste la certeza de que con el lenguaje asumo la posesión de la verdad aparente, y con ello voy perfeccionando mi laborioso saber elocutivo. Claro es que —para mí— no tiene por qué haber coincidencia entre la palabra y el referente. Bien puede existir o no, en el mundo concreto, un objeto o una persona que coincida con el prójimo. Y debo, entonces, cuestionarme si se trata de una experiencia lingüística

⁶ Levinas, Emmanuel, *La teoría fenomenológica de la intuición*, Salamanca: Sígueme, 2004, p. 123.

⁷ Cassirer, Ernest, *Antropología Filosófica*, México D. F.: FCE, 1945, p. 212.

⁸ Vázquez, Juan, *Lenguaje, verdad y mundo*, Barcelona: Anthropos, 1986, p. 74.

sin contenido de conciencia. También podría preguntarme si el hecho de percibir algo es la obligada manera de comunicarme con el entorno. Si reparo en la posibilidad de separar completamente la percepción «del sujeto y el enunciado que la piensa y expresa por medio del juicio», siento la obligación de cuestionarme si el prójimo se nos da en carne y hueso, en persona, y es, por tanto, un «fulano de tal» cualquiera. Si todos somos humanos, somos interlocutores válidos. Erasmo se sentía avergonzado por la existencia de quienes «solamente piensan que es el hombre esto que acá fuera ven o sienten, y aun no piensan que hay más de las cosas que ellas alcanzan con sus sentidos»⁹.

Qué queremos decir y qué llamamos, cuando aludimos al prójimo. Poco me ayuda el diccionario. Leo en *Autoridades* que, si uso la palabra como sustantivo: «se toma por cualquiera criatura capaz de gozar las Bienaventuranzas». Aprendo también que si oigo que alguien no tiene próximo a alguien, están expresando que «alguien es muy duro de corazón» y parece «no se lastima del mal ajeno». Y aunque puedo creer que voy aprendiendo el significado, debo reconocer que el lenguaje no sirve para compartir la verdad con el hombre, en tanto que es un ejemplar de la comunidad lingüística y en cuanto, como individuo, está hecho imagen y semejanza del Creador. Si soy hombre de fe, no puedo negarme a esta realidad. Desde San Jerónimo nos queda claro: estamos hechos para comprender el lenguaje. Verdad es también que ha ido variando la significación primera. Para algunos vocabularios antiguos, prójimo era «el vecino», «el cercano». Luego fue «el de otra nacionalidad». Más tarde, «el enemigo». Pero el prójimo de que habla la Biblia está hecho a nuestra imagen y semejanza, y en él pensaban los académicos de *Autoridades*: no es «el otro», sino el que ofrece una repetida imagen de mí mismo: de carne y espíritu. Ante esta variante de opciones léxicas se comprende que tengo derecho a preguntarme si acaso convenga hoy considerar al prójimo como un concepto científico, teniendo presente que «toda la ciencia empírica, por abstracta que nos sea, debe contener en algún vocabulario mínimo palabras descriptivas de nuestra experiencia»¹⁰.

Si así se presentan las cosas, ¿quién me asegura el verdadero significado de prójimo?, ¿cómo debo comprender la palabra?, ¿qué riesgos corro de ser comprendido de modo distinto del que me anima cuando la formulo?, ¿debo, acaso, preguntarme cómo piensan los miembros de mi comunidad cuando la oyen o cuando la pronuncian?, ¿refleja algún pensamiento común? Si la manera como la imaginan debe estar relacionada con su comprensión, ¿podemos intuir la imagen (o la significación) de esa palabra? El hecho de que yo piense en el prójimo ni si quiera garantiza su

⁹ Erasmo, *Enchiridion*, ed. Dámaso Alonso, Madrid: RFE, 1932, VI.

¹⁰ Russell, Bertrand, *o. c.*, p. 301.

existencia. Tengo presente, por supuesto, esta rotunda afirmación: «El pensamiento, comprendido como juego mental que acompaña la comprensión de las palabras, también es intencional: tiende hacia el objeto que significa sin que esto implique que dicho objeto existe»¹¹. Levinas caracteriza al pensamiento puramente significativo como «otro modo de la representación en el que los objetos son significados sin ser dados». La evidencia no sería necesaria para asegurar la significación. ¿Estamos, entonces, inventando al prójimo como un ser cuando, en realidad, es inexistente?

Y vuelvo a buscar auxilio en mi filología. Ocurre que el prójimo no es un nombre propio, a pesar de que son muchas las personas que quieren ocupar mi imaginación. Tampoco acertaríamos a reconocerlo —ni a justificarlo— como nombre común. Tal vez consintiéramos en admitir que es «otra cosa», aun cuando sé de muchos que se resistirían a reconocerlo como «persona», sería, digamos, una cosa innominada. Pero, aunque la manzana no es durazno, como tampoco es higo, estamos de acuerdo en reconocerlas como fruta. Siguiendo a Russell, diríamos que el prójimo no es nombre propio porque no es fantasma de sustancia. Pero no sé si nos atreveríamos a afirmar que no es sustancia.

Afirmemos, por lo menos, nuestra condición humana. Si buscamos recobrar el valor de las humanidades, debemos revalorar esta imagen del prójimo. Fue signo auspicioso de la mejor hora renacentista. Erasmo tuvo siempre incluido al otro en su imagen antropológica del mundo. Nada puede autorizarnos hoy a desconocer esa inclusión, por más infatuado que el hombre haya llegado a considerarse. Ni si quiera el extraordinario progreso de la ciencia nos invitaría a considerar como superhombres a los responsables de tanto triunfo y adelanto científico. Porque debemos tener presente esta advertencia:

Todo lo “superhumano” es solo engañosa ilusión, constituye una arrogancia injustificada de un individuo ansioso de separarse de la comunidad humana y de renunciar a su humanidad. Nadie puede ser más que hombre. A todos y cada uno les corresponde sentirse como *uno* de estos hombres innumerables, y adquirir conciencia de esta condición humana común¹².

Estamos asignando hoy más importancia a la vida individual del hombre y postergando, y hasta anulando, a veces, su vida política y social. Y nos cuesta mencionar al espíritu. Naturalmente, la figura del prójimo se desvanece y los derechos humanos carecen de vigencia porque no percibimos con nitidez quién es el obligado referente. Si el hombre es un ser dialogante y pensante, no puede conformarse con opinar para

¹¹ Levinas, Emmanuel, *o. c.*, p. 93.

¹² Groethuysen, Bernard, *Antropología Filosófica*, Buenos Aires: Losada, 1951, p. 341.

sí mismo lo que piensa, lo que siente, lo que sabe. Necesita averiguar con los otros lo que ignora y compartir lo que conoce. Necesita, así, confirmar la existencia del prójimo para transformar sus opiniones y sus inquietudes en discurso. Debe, por lo tanto, articular su pensamiento, porque no en balde es *homo loquens*. Los que hemos visitado, en Weimar, un campo de concentración, hemos logrado interpretar, más tarde, la exposición con que la CVR quiso ilustrarnos, en Chorrillos, lo que habíamos vivido. Seguro estoy de que quienes pudimos reconocer lo vivido tal vez indolentemente, aquellas horribles jornadas europeas, no pudimos dudar del horror compartido —el horror vivido— por quienes resultaban aislados y oscuros modelos del prójimo, al que debíamos haber aprendido a amar como a nosotros mismos. Todavía se oyen voces que postulan desacuerdos. Es bueno que vayamos advirtiendo cómo se va enquistando en nuestra sociedad la vanagloria del dinero, el viejo prestigio de lo tuyo y lo mío —tan condenado en el discurso de la Edad de Oro, del *Quijote*—; y cómo se va oscureciendo el mundo de lo ajeno, que resulta ser, al fin de cuentas, el mundo de los demás, el mundo de todos, de aquellos que Guaman Poma llegó a llamar «los pobres de Jesucristo». Y hay, por supuesto, quienes dicen no comprender nuestra manera de ser, porque no comprenden nuestros símbolos. Ya quedó establecido que «no es cierto que comprender un símbolo verbal sea solo saber a qué se refiere»¹³. No pedimos que comprendan palabras. Pedimos que reconozcan los hechos. Los hechos, como las cosas, se conocen por sensación o por memoria: «Cuando tengo un examen —recuerdo de algún acontecimiento— lo que significo llamándola “verdadera” no es en ningún grado convencional. Es “verdadera” en la medida en que tiene el parecido que una imagen tiene con su prototipo»¹⁴.

Nos queda una triste revelación. No hemos experimentado al prójimo. Nos hemos limitado a observarlo. No lo hemos puesto a prueba. Cuando creímos ocuparnos de él, se nos deslizaron por un resquicio nuestras rabietas. Todavía para nosotros es cuestión de ahondar en nuestra condición humana. Y también es un problema de fe. Y esta fe de que hablo no es la de los golpes en el pecho y las genuflexiones. Es la de las obras, la que está actuando sin esperar respuestas, esa de aquella hermosa persona de Juan XXIII.

¹³ Urban, Wilber Marshall, *Lenguaje y realidad*, México D. F.: FCE, 1952, p. 97.

¹⁴ Russell, Bertrand, *o. c.*, p. 506.

EL SENTIDO DE LAS HUMANIDADES

Miguel Giusti
Pontificia Universidad Católica del Perú

En el principio de la historia de las humanidades se halla la voz *humanitas*. La palabra es latina, romana, y no posee un equivalente exacto en griego, aunque también desde el principio se aluda con ella a dos aspectos vitales de la cultura helénica. Cicerón es la fuente más importante a la que nos remite la investigación filológica. Y es muy revelador el sentido y el contexto en el que el término hace su aparición. La primera referencia que se conoce es de un alegato del joven abogado Cicerón, en el año 80 a. C., en defensa de Sextus Roscius, un ciudadano romano del que la sangrienta dictadura de Sila quiere deshacerse y despojar de sus bienes, como lo ha hecho ya con miles de opositores al gobierno. Son tiempos de una cruenta guerra civil en Roma, que ha costado muchas muertes y que ha terminado con la instauración de una dictadura, famosa en la historia por su crueldad y su violencia despiadada. Finalizando su alegato, dice Cicerón:

Ustedes saben muy bien, señores miembros del jurado, que el pueblo romano, que en otras épocas ha mostrado piedad incluso frente a sus enemigos, actualmente está padeciendo las consecuencias de una impiedad interna. Libren al pueblo de ella, no permitan que la crueldad se siga enseñoreando sobre el país. Ella no solo lleva el estigma de haber sido causante de la desaparición sanguinaria de miles de conciudadanos. No. Además, ella ha privado hasta a los hombres más sensibles del sentimiento de la compasión [...] Viendo y escuchando constantemente que ocurren acontecimientos terribles, corremos el riesgo, todos, hasta los más sensibles, habituados ya al sufrimiento, de perder el sentimiento de humanidad (el *sensum humanitatis*) de nuestro corazón¹.

¹ Cf. Cicerón, *Discours pour Sextus Roscius*, París: Les Belles Lettres, 2006. Una interesante discusión sobre el origen del término en la cultura latina puede hallarse en: Stroh, Wilfried, «Der Ursprung des Humanitätsdenkens in der römischen Antike», <http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00001273/01/senior_stud_2006_11_01.pdf>, 1989.

Sensus humanitatis. Así aparece por vez primera el término *humanitas*: como evocación de un sentimiento de piedad y de compasión hacia los otros, por el solo hecho de ser humanos, como un ideal de conducta moral culturalmente delineado. De este término hay un referente griego, un pariente etimológicamente cercano, que es la *philanthropía*.

¡Cómo no pensar, en este contexto, en el sentido de la palabra «humanitas» que se ha impuesto recientemente, en la cultura ética y jurídica de nuestro tiempo, a través del empleo de la expresión «crímenes contra la humanidad»! El significado que se atribuye aquí al término «humanidad» (*humanitas*) no dista mucho, ni en su empleo ni en el contexto de su surgimiento, del que acabamos de reseñar como su primera acepción en los discursos del joven Cicerón. También para nosotros la palabra aparece vinculada a la experiencia amarga del terror, de la transgresión de las normas de la convivencia y el respeto del otro. Con sorprendente insistencia, se sigue nombrando de manera muy simple el ideal ético que debería regir como moral mínima de los seres humanos: «la humanidad». En el caso que ahora comento, ha sido un código jurídico, el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, el que define y «tipifica», como se dice, este conjunto de crímenes: como «actos inhumanos que causan graves sufrimientos o atacan contra la salud mental o física de quien los sufre, siempre que se cometan como parte de un ataque generalizado o sistemático contra una población civil»². La definición es bastante más detallada, lo que no condice muy bien, en realidad, con la gravedad de la materia, pero no puede pasarnos desapercibido el parentesco de esta definición con la que hemos visto aparecer por primera vez en latín.

Pero, si ya estamos comentando los crímenes que, en Roma o en el presente, se cometen contra la humanidad, no podemos dejar de mencionar la delgada línea que separa, en la historia de la ética, a los crímenes de las fatalidades que sufren los seres humanos. La ética misma puede definirse como el intento de determinar, cada vez con más precisión, y cada vez con mayor sensibilidad, la diferencia que existe entre una «fatalidad» y una «injusticia» —o un «crimen»— con respecto a lo que llamamos «humano» o «humanidad». Atribuimos «fatalidad» a las situaciones dolorosas o trágicas que ocurren sin intervención de la voluntad humana, sin responsabilidad en sentido estricto, y las diferenciamos por eso mismo de aquellas otras que, por tener una causa voluntaria, por ser producto de la libertad, las consideramos una «injusticia». Pero esa delgada línea entre una y otra se va modificando con el tiempo, conforme se va afinando nuestro juicio y nuestra sensibilidad moral. Así, por ejem-

² Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, artículo 7. El Estatuto es fácilmente accesible a través de la web. Véase en: <<http://www.derechos.net/doc/tpi.html>>.

plo, hemos aprendido a considerar que la esclavitud no es una fatalidad, sino una injusticia, un crimen contra la humanidad. Con respecto a la pobreza mundial, o a la pobreza en el Perú, las cosas parecen menos claras, porque existen aún resistencias éticas para admitir que ella es resultado de la injusticia estructural que reina en la sociedad. Y mayor confusión existe, en fin, frente a la ocurrencia de una desgracia natural, como un terremoto. Parecería, a primera vista, evidente que un terremoto es una fatalidad que produce daños inmensos que no podríamos atribuir a voluntad o libertad alguna. Pero, ¿puede considerarse una fatalidad el que las víctimas de estas desgracias naturales sean siempre los ciudadanos más pobres, los más vulnerables económica y socialmente? No lo creo. A través de ellas se expresa más bien, me parece, una injusticia que es obra humana, un crimen, metafóricamente hablando, contra la humanidad en el sentido simple y éticamente denso en el que vemos aparecer la palabra *humanitas*.

Ahora bien, esta primera acepción del término *humanitas* se ve complementada, también desde los inicios, con una segunda que nos acercará aun más al sentido de las humanidades, a saber, con la idea de que el ideal de humanidad es fruto de un proceso de educación o de formación en las ciencias y en las artes, correspondiente a lo que los griegos llamaban la *paideia*. La *humanitas* es, pues, *philanthropía* y *paideia*. En una carta a su hermano Quintus, nombrado gobernador de la provincia romana de Grecia, escribe Cicerón, en el invierno del año 60 a. C.:

Si el destino te hubiese hecho gobernador de los africanos, los españoles o los galos, es decir, de pueblos incultos y bárbaros, tu misión habría consistido seguramente en practicar la humanidad (*humanitas*) en beneficio de aquellos pueblos. Pero como te ha tocado en suerte gobernar sobre un tipo de hombres [sobre los griegos] que no solo poseen *humanitas*, sino que parecen ser además quienes la han difundido a otros, nuestra misión no podrá consistir sino en tratar con humanidad a aquellos de quienes la hemos heredado.

Y, líneas más adelante, acentuando el matiz del proceso formativo por el que se accede a semejante ideal, añade: «No tengo reparo alguno en admitir [...] que lo que he logrado en la vida, se lo debo a los estudios y a las artes que nos han sido transmitidos por los escritos y por las ciencias de los griegos»³. Cicerón está empleando la palabra *humanitas* con dos matices distintos, y parece serle natural su complementación. Su razonamiento podría ser el siguiente: dado que la *humanitas*, es decir, la formación en las ciencias y en las artes —la *paideia*—, procede de Grecia, se debe mostrar especial esmero en tratar a los griegos con *humanitas*, es decir, con los sentimientos humanitarios que aquella formación ha logrado plasmar como ideal moral.

³ Cicerón, *Epistulae ad Quintum fratrem*, 1,1; y § 27.

En ambos casos emplea Cicerón la misma palabra, *humanitas*, pero para referirla a dos dimensiones distintas y, al parecer, igualmente constitutivas, de la experiencia que quiere caracterizar.

La *humanitas* romana lleva consigo, pues, una doble raíz semántica, que va a hacerse visible con insistencia en la historia de las interpretaciones sobre las humanidades y sobre el humanismo en la cultura occidental. Se trata, desde el principio, de dar nombre a una combinación peculiar, a una síntesis anhelada, entre el ideal de la vida humana y el proceso formativo que debería conducir a hacer propio dicho ideal, o también, por supuesto, a repensar cómo este debería ser concebido o, mejor aun, moldeado. Es el cultivo de la humanidad lo que así se expresa, como ha sido formulado por Martha Nussbaum en el título de uno de sus libros⁴. La *paideia* debe servir para el cultivo de la *philanthropía*; o acaso al revés, el ideal de la *philanthropía* conduce a imaginar una forma de *paideia* que permita cultivarla. Que se trate de una *paideia*, no debería sernos irrelevante, porque así se está aludiendo a una concepción muy griega que consistía en imaginar al ser humano como un animal capaz de experiencias vitales extraordinarias. Se suele citar con frecuencia que Aristóteles define al hombre como un «animal racional». Pero lo que él y muchos otros pensadores griegos dicen, más exactamente, es que es un animal que posee *logos*, «palabra», en todos los sentidos que ello implica: el de la razón, por cierto, pero también el de la conversación, o el de la poesía, o el de la fabulación, o el de la narración de historias. Por eso, el estudio de la palabra, del *logos*, en la pluralidad de sus dimensiones, va a ser tan importante en la definición del papel de las humanidades. Ahora bien, Aristóteles no solo caracteriza al hombre como un animal hablante. Otros rasgos le son también propios, por los que se aprecia con igual claridad que es un animal de costumbres, uno capaz de aprender a través de su experiencia. El hombre se distingue de los otros animales, por ejemplo, porque «desea saber»; no porque sepa, sino porque desea saber. Es el papel del deseo el que se debe aquí subrayar. Por eso nos dirá luego, en la *Ética a Nicómaco*, que la ética no es otra cosa sino el «deseo inteligente»⁵. Que deseamos saber, nos lo demuestran, para empezar, nuestros ojos, porque en la vista se expresa el deleite que hallamos en la contemplación de las cosas, la curiosidad por descifrar sus secretos, el ingenio para representarlos de otros modos. Pero la vista no es suficiente para aprender, nos aclara Aristóteles en la *Metafísica*⁶. Para eso, para poder aprender, el animal humano, a diferencia por ejemplo de las abejas,

⁴ Cf. Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona: Paidós, 2005.

⁵ Aristóteles, *Ética nicomáquea*, traducción de Julio Pallí Bonet, Madrid: Gredos, 1985, p. 270, 1139b6.

⁶ Estas reflexiones de Aristóteles se hallan, como es sabido, en las primeras páginas de su *Metafísica*.

necesita el oído. Además de poseedor de *logos*, el animal humano es poseedor de oído. Solo quien sabe escuchar está en condiciones de retener lo que ve, de contrastarlo, de recordar su variedad, de imaginar su unidad, de saber. Otro de los rasgos que demuestran la peculiaridad del animal humano, nos explica en el *De anima*⁷, es que el hombre es un animal que tiene párpados, y membranas que cubren sus ojos, lo que significa que debe poder cerrarlos, abrirlos y cerrarlos, para ser capaz de ver. Otros animales tienen los ojos siempre abiertos, pero a fuerza de ver no alcanzan a ver o, como diríamos quizá nosotros, ven pero «no la ven». El hombre, en cambio, necesita dejar de ver para ver, y en ambos casos puede, o acaso debe, escuchar, y hablar, y por cierto también reír. Es así como se manifiesta el deseo de saber.

Esta suerte de fenomenología de la animalidad humana es un componente indispensable de la concepción griega de la *paideia*, que es, como hemos visto, la base de 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, *philanthropía*. Para que esta relación dialéctica, complementaria, entre ambos sentidos de la *humanitas* adquiriese la forma de un canon educativo en la historia de la vida universitaria hizo falta, naturalmente, una serie de transformaciones y peripecias culturales, y no pocos traspies o equívocos. Se atribuye a Francesco Petrarca y a Coluccio Salutati, retóricos y latinistas del siglo XIV, el haber acuñado la expresión *studia humanitatis* para definir el 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. Por cierto, ya desde ese momento, la expresión va a ser objeto de interpretaciones muy diversas, porque, para empezar, la humanidad puede ser contrastada no solo con la animalidad, sino también con la divinidad. Y es sabido que las artes liberales, que conforman los estudios de humanidades, fueron por mucho tiempo la antesala para el estudio de la teología, considerada como *studia divinitatis*. Más adelante volveré sobre esto. Es claro, en todo caso, que el ideal de la *humanitas* sirvió para inspirar diversos tipos de renacimiento, de retorno a los clásicos y de humanismos que han existido en la historia de Occidente, desde Petrarca hasta Jean-Paul Sartre, desde Leonardo da Vinci hasta Hans-Georg Gadamer. El propio pensamiento cristiano, que en algún momento sirvió de blanco de las críticas de los humanistas, hizo suyo en el tiempo este ideal y lo reinterpretó a la luz de su doctrina.

⁷ Cf. *De anima*, 421a-b.

La pluralidad de interpretaciones sobre el humanismo o sobre el sentido de la humanidad debía inducir, más bien, tarde o temprano, a desconfiar de la pretensión misma de concebir un ideal ético de esa naturaleza. Uno de los primeros filósofos en expresar su desconfianza, en una legendaria polémica con Jean-Paul Sartre, fue Martin Heidegger. En su *Carta sobre el humanismo* se declara contrario al humanismo por considerarlo expresión de una visión sesgada, dependiente de presuposiciones ontológicas o de proyecciones culturales, filosóficamente ingenua y contraproducente. El humanismo, en su opinión, es siempre una mentalidad restringida, provinciana, que presupone una esencia del ser humano e interpreta, sobre esa base ilusoria, la realidad entera de las cosas. Y eso es precisamente lo que se llama una visión *metafísica*.

Todo humanismo se basa en una metafísica, o se vuelve él mismo el fundamento de tal metafísica. Toda definición de la esencia del hombre, que, sabiéndolo o no, presupone ya una interpretación del ente sin plantearse la pregunta por la verdad del ser, es metafísica. Por eso, es propio de la metafísica el ser “humanista”, lo que se revela precisamente a través del modo en que se define en ella la esencia del hombre. Todo humanismo es, pues, metafísico⁸.

Esta mirada despectiva sobre la metafísica, lo que quiere poner en relieve es la tendencia persistente del animal humano a concebirse a sí mismo como el centro del universo, a proyectar una imagen utilitarista o ideológica sobre su entorno, o simplemente a ignorar las posibilidades que le ofrece la vida, o el ser, si tan solo se preguntara genuinamente por su verdad. Particularmente revelador es, en ese sentido, el humanismo de la modernidad, sobre el cual Heidegger ha escrito páginas que marcaron época y que se han convertido ya casi en lugares comunes de la reflexión filosófica y cultural posterior⁹. Lo más saltante de este humanismo no es que haya concebido una civilización tecnológica instrumentalista, o mercantilista, o depredadora de la naturaleza, como se suele afirmar, sino que se haya tendido, él mismo, una trampa perversa y autodestructiva, consistente en inventar una técnica utilitaria que se ha independizado de su inventor e impuesto sobre él, en crear una civilización de medios que han terminado por contradecir los fines que le servían de inspiración y le daban sentido. De esta contradicción performativa de la modernidad hay diversas caracterizaciones: Heidegger mismo la considera una «metafísica de la subjetividad» que todo lo instrumentaliza o cosifica, Habermas la llama «colonización del mundo de la vida» por obra del «sistema», Lyotard la concibe como un «Gran Relato» legiti-

⁸ Heidegger, Martin, «Brief über den Humanismus», en: *Wegmarken*, Frankfurt: Klostermann, 2006, p. 321.

⁹ Cf. especialmente su ensayo «La época de la imagen del mundo», en *Sendas perdidas*, Buenos Aires: Losada, 1960.

mador autocontradictorio. Y así sucesivamente. La idea central, en todos estos casos, es que el humanismo se ha convertido en uno de esos sueños de la razón que producen monstruos, en fuente de inspiración de una civilización que parece haber perdido de vista el sentido de la existencia.

La desconfianza frente al humanismo no equivale, sin embargo, ni siquiera en Heidegger, a una desautorización de sus fuentes de inspiración. Haciendo él mismo uso de la contraposición entre *humanitas* y *barbarie*, propia de la constelación latina que analizamos hace un momento, sostiene que su crítica al humanismo no debe llevar a pensar que él esté desconociendo el papel humanizador del ideal ético de los latinos ni, menos aun, que esté optando por la barbarie. Su preocupación es más bien que, por lo que vemos del caso de la modernidad, con mucha facilidad se concibe el humanismo como una forma velada de metafísica, que encubre múltiples rostros de la voluntad de poder, del utilitarismo, de la instrumentalización de las relaciones con la naturaleza o con los otros. Por más paradójico que parezca, su rechazo del humanismo se debe a que este «no permite apreciar suficientemente la verdadera esencia del hombre». Necesitamos un nuevo humanismo, uno, dice Heidegger, que en sentido estricto equivale a un *lucus a non lucendo*¹⁰. Se llama así, en retórica, a aquel tipo de etimologías que encierran un contrasentido, pues remiten el origen de un término —como *lucus*, arbusto— a otro que se le parece —como *lucere*, brillar—, pero con el que no tiene nada que ver. El sentido del nuevo humanismo que necesitamos no podrá obtenerse, pues, siguiendo la figura retórica, del concepto de «hombre», pues, pese a la apariencia de similitud, ese concepto nos haría caer en alguna de las desviaciones a que dado lugar en la historia de la metafísica.

Si nos decidimos a conservar esta palabra, “humanismo” significa ahora que la esencia del hombre es esencial para la verdad del ser, de tal modo que lo que importa ya no es precisamente el hombre simplemente como tal. De esta manera, pensamos un “humanismo” de un género extraño. La palabra nos acaba proporcionando un rótulo que es un “*lucus a non lucendo*”¹¹.

Preservar el sentido de la humanidad frente a la barbarie, rescatar al humanismo de las tergiversaciones que padece, incluso de aquellas que él mismo produce, ofrecer resistencia ante las múltiples formas de instrumentalización a las que se ve sometido, todo ello solo se podrá lograr si el cultivo de la humanidad se ve garantizado por la libertad y la autonomía en el cultivo de las humanidades. El ejercicio de esta libertad es el que hace posible el desarrollo del espíritu crítico, el florecimiento de la creati-

¹⁰ Cf. *Ibid.*, p. 345.

¹¹ *Ibid.*

vidad, la revisión continua de las verdades establecidas. A esta conclusión llega, por ejemplo, Jacques Derrida, en la línea de lo dicho por Heidegger, en un ensayo que lleva el revelador título «La universidad sin condición (gracias a las humanidades)». «A la universidad moderna 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 aun si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la *verdad*»¹². Es a eso, añade, a lo que debería referirse aquella insignia simbólica tan característica de muchas universidades, que recurre a la imagen de la luz en asociación con la verdad. *Et lux in tenebris lucet*.

En más de una ocasión, Derrida ilustra su tesis sobre la incondicionalidad de las humanidades para la universidad con la ayuda de un sugerente texto de Kant titulado *El conflicto de las facultades*. A él voy a referirme a continuación para cerrar esta breve, y un tanto descosida, presentación. Kant se había visto afectado por la censura luego de la aparición de su libro *La religión dentro de los límites de la mera razón*, y por ese motivo su ensayo sobre *El conflicto de las facultades*, publicado algunos años más tarde, tiene un carácter reivindicativo y programático. Las «facultades» a las que Kant se refiere son cuatro: las tres facultades 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. 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 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. Las facultades superiores, comenta Kant, no solo están sujetas a la autoridad directa del poder político; además, ellas dependen de la intervención de los funcionarios de la educación, de diferentes tipos, que él llama literalmente «hombres de negocios de la ciencia» («*Geschäftsleute der Gelehrtsamkeit*»)¹³, cuya función consiste en uniformizar y reglamentar el estudio de las disciplinas a fin de que respondan a los requerimien-

¹² Derrida, Jacques, *Universidad sin condición*, Madrid: Trotta, 2002.

¹³ Kant, Immanuel, *Der Streit der Fakultäten*, en: *Werke in sechs Bänden*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998, tomo VI, p. 280. Edición castellana: *El conflicto de las facultades*, Buenos Aires: Losada, 1963, p. 20.

tos sociales o pedagógicos del momento. Es sobre todo de estos funcionarios de los que debe protegerse la facultad de humanidades, piensa Kant, porque, aun habiendo pasado por la universidad, han olvidado por completo lo que significa la libertad de la creación o de la investigación, y tienden a simplificar su ordenamiento, imaginando formas estereotipadas de implementación.

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 órdenes sino de cuestionar todas las órdenes que se dan, y de interesarse por la verdad; una facultad en la que la razón pueda hablar con franqueza, pues sin esta libertad la verdad no podría manifestarse, ya que la razón es libre por naturaleza [...] ¹⁴.

Si, por ocuparse de los estudios llamados básicos, o generales, la facultad de humanidades es considerada «sierva» («ancilla») de las otras facultades, ello no debería preocuparnos, piensa Kant, porque el papel de «sierva» no solo es imaginable en el sentido de andar detrás de su señora sosteniéndole el vestido, sino también en andar por delante, llevando la lámpara e indicándole el camino por el que debe dirigirse.

Entre las facultades superiores y la facultad inferior, siempre según Kant, puede haber dos tipos de conflictos, uno ilegítimo y otro legítimo. Considera «ilegítimo» el conflicto que surge cuando los funcionarios de la educación, estos hombres de negocios de la ciencia, se dejan llevar por criterios mercantilistas y demagógicos, y pretenden ridiculizar el papel de las humanidades, como si fuera una pérdida de tiempo el ocuparse de ellas. Kant cita un par de ejemplos de reacciones demagógicas, que se parecen mucho, en el tono, a los avisos publicitarios radiales de algunas universidades empresariales del Perú. Ese conflicto sería abiertamente «ilegítimo», en su opinión, porque desconoce la razón de ser de una facultad como la de humanidades, y porque desconoce, naturalmente, también el sentido del cultivo del ideal de humanidad. Pero hay, además, un conflicto «legítimo» entre la facultad de humanidades y las facultades profesionalizantes o superiores. Su legitimidad consiste en que se trata, esta vez, de un conflicto entre profesores, y ya no entre profesores y funcionarios. Es legítimo que los profesores de todas las facultades debatan entre sí acerca de lo que constituye la esencia misma de las humanidades, es decir, acerca de lo que es la verdad y de lo que contribuiría de mejor manera al cultivo del ideal humanitario que se busca en la universidad. Ese conflicto es, o debería ser, productivo; debería fomentar el debate interno entre los profesores, y no podría, además, considerarse nunca terminado, porque la verdad, y el ideal de humanidad, están siempre sujetos a cambios y

¹⁴ *Ibid.*, p. 282, edición castellana, pp. 22-23.

reinterpretaciones. En cierto modo, el conflicto legítimo entre las facultades, y entre los profesores de la universidad, sostiene Kant, podría compararse al que se produce entre los grupos políticos de un gobierno democrático.

El grupo de las facultades superiores —escribe— 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 humanidades, 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 perjudicial¹⁵.

¹⁵ Kant, Immanuel, *o. c.*, p. 299, edición castellana pp. 43-44. He modificado ligeramente la traducción.

HUMANISMO A LA LETRA

Mario Montalbetti
Pontificia Universidad Católica del Perú

El poeta mexicano Alberto Blanco cuenta que hace unos años un cierto monje Zen fue invitado al D. F. a dar una conferencia. Luego de la misma se abrió la sala a intervenciones del público. Fue entonces que un individuo levantó la mano y preguntó: «¿Existe la vida después de la muerte?». El monje estalló en una gran carcajada y luego dijo: «Me disculpo por reírme pero es que *esta* es la vida después de la muerte».

Creo que algo similar ocurre con la respuesta a la pregunta por el futuro de las humanidades: gran carcajada + *este* es el futuro de las humanidades.

Pero creo también que hay una consecuencia significativa que podemos rescatar más allá de la anécdota y esa es la idea de que la pregunta por el futuro de las humanidades pueda siquiera plantearse. Y si empujamos esto hasta el límite, creo que lo que esta consecuencia anuncia es que aquello otro que no son las humanidades —o si se quiere, aquello otro que las humanidades excluyen para poder, las humanidades, constituirse como tales— aquello otro no tiene futuro.

¿Qué es aquello otro?, ¿por qué no decirlo directamente? El número. Sinecdoqueando liberalmente: la letra se opone al número. Y, aunque no se note en estos días, el futuro siempre es de la letra. El número no tiene futuro.

Propongo entonces comenzar con un pequeño experimento. El 9 de agosto de este año, en la página a12 del diario *El Comercio*, apareció un artículo del psicólogo Fernando Loyola en el que se lee: «Imagine un centro educativo en el que los cursos se encuentran enfocados hacia la formación de esas competencias que luego se consolidarán en la etapa universitaria, y que son las mismas que exigen las principales empresas de nuestro competitivo mundo laboral. ¿No sería acaso este un colegio de vanguardia?» —se pregunta—. Apreciemos en cabalidad lo que el psicólogo Loyola propone, que aquello que las principales empresas exigen para llevar a cabo sus metas en el competitivo mundo laboral sea, mágicamente, lo mismo que lo que las universidades ofrecen. Esa magia es digna de Mickey Mouse y viene con un sabroso cheque bajo la manga.

Pero supongo que para muchos, despojada de cinismos, esta utopía pedagógica propuesta por el psicólogo Loyola resulta natural y deseable. ¿Qué mejor que exista un continuo que vaya desde las coloridas mesitas del nido hasta los uniformes cubículos de las empresas?

La respuesta a la pregunta es, entonces, una gran divisoria de aguas. Si ustedes responden que sí, que qué gran cosa sería que la empresa privada estableciera lo que se enseña en los colegios y las universidades, si ustedes están de acuerdo con esta forma de «vanguardia» propuesta por el psicólogo Loyola, entonces ustedes están del lado del número. De lo contrario, ustedes no se oponen a la letra. Pero como todo maniqueísmo resulta de suyo sospechoso, exploremos el asunto.

¿Qué hay detrás del número? Lo primero que debemos hacer es desechar la idea fácil de que detrás del número hay ingenieros y detrás de la letra humanistas. No, tanto detrás del número como detrás de la letra hay tanto ingenieros como humanistas. El corte debemos hacerlo de otra forma.

Es posible identificar cuatro momentos urbanos en la historia de la Universidad. En un primer momento, esta no contaba con arquitectura propia pero sí con gran circulación urbana. Es un dato que suele repetirse con frecuencia que los griegos antiguos no tenían propiamente universidad. Había, eso sí, un grupo de sofistas peripatéticos que paseaba por las calles como taxistas en busca de clientes, solo que estos deseaban ser conducidos a la verdad y no al supermercado. Por una suma convenida los sofistas ofrecían datos, mediciones, argumentos, aforismos. Cuanto mayor la cifra convenida, mayor los conocimientos transmitidos. Nótese que esta no era una universidad solo en el sentido técnico de que no contaba con administradores. A mi juicio, esta era la mejor universidad, la que no cuenta con ese peculiar grupo de personas que racionaliza su alejamiento de las aulas y la investigación con la necesidad de confeccionar horarios y presupuestos o con la necesidad de liderar la transmisión de conocimientos. Soy duro con mis amigos pero si no con quién. La universidad, tal como la conocemos hoy en día, aparece cuando los administradores se hicieron indispensables, es decir, en la Edad Media. Y la forma más eficaz de hacerse indispensables fue construyendo paredes, amurallarse, y hacerse arquitectura; es decir, hacerse casa/templo del saber. Pero alguien debía organizar la casa.

¿De qué se defendía la Universidad al constituirse como casa amurallada? De un afuera necesario para justificar el adentro, de conocimientos que no eran juzgados propios o serios o reales. La universidad solo es posible si excluye un grupo de «saberes» que crecen como hierba mala a su alrededor y que muchas veces se flocculan en forma de Academias o Institutos o Colegios. Un ejemplo saltante es el caso del Psicoanálisis, que nunca cruzó oficialmente los muros de la universidad para asentarse como ciudadano pleno en sus claustros. Es decir, la universidad solo es posible si no es «universal».

Este elitismo original es consustancial con la idea de universidad y se basa en trazar una línea entre adentro/afuera. Por ello se dice que esta es una «casa de estudios», es un templo, es un objeto arquitectónico que establece límites territoriales y con ellos epistemológicos.

El correctivo que se le impuso a este elitismo, siglos después, fue del signo opuesto. De la Universidad como fortaleza amurallada pasamos a la idea de la «ciudad universitaria». Es decir, a la idea de que la universidad es parte de la ciudad. O, más bien, de que la Universidad es una ciudad dentro de la ciudad, es una ciudad que mantiene conexiones culturales, políticas, económicas, sociales, con la gran ciudad, dentro de la cual ha dejado de ser propiamente una isla. La ciudad universitaria participa de los planes urbanos de la gran ciudad: tiene paradas de autobús en las puertas de sus facultades y agencias de bancos en su interior. El resultado es que los administradores reforzaron su posición de indispensables: dado este encamamiento, como dicen los periodistas ahora, de la universidad en la ciudad, la ciudad universitaria debe replicar la burocratización del manejo urbano. La metástasis de oficinas administrativas —de desarrollo, de proyección, de estudios, de organización, de relaciones, de...— dentro de la ciudad universitaria rivaliza con la misma burocratización del Estado. Y la consecuencia en ambos casos es exactamente la misma: la Universidad, así como el Estado, se hacen cada vez más y más opacos a las comunidades que los constituyen.

De los peripatéticos sin casa de estudios a la ciudad amurallada a la ciudad universitaria pasamos a lo que llamaré la Universidad trivial. El sentido común del adjetivo «trivial» —el sentido de banal, superficial— debe entenderse en su acepción etimológica original. El *tri-vium* era un «cruce de caminos»; el lugar en el que tres vías se encuentran. Las conversaciones que los viajeros tienen en un cruce de caminos son sobre cosas pasajeras como el tiempo, la temperatura, el lugar al que uno se dirige, etcétera. Esta conversación es «trivial», es la conversación propia de un encuentro fortuito en un cruce de caminos. Este sentido de cruce caminos es el que quiero rescatar para describir este cuarto momento de la Universidad: esta se ha vuelto —en algunos lugares más que en otros— un cruce de caminos: un lugar en el que tres grandes instituciones se encuentran, se dan la mano y deciden: el Estado, la Iglesia, la empresa privada. Y entonces, ahora más que nunca, la administración de la Universidad es tarea indispensable. Los administradores se convierten en los guardagujas de este *trivium*. Son los que permiten el paso ordenado de estos tres trenes por lo que antiguamente era una ciudad universitaria y que ahora no es sino una estación ferroviaria.

Estos tres trenes imponen exigencias a la Universidad: de parte del Estado, el producir una cierta ingeniería social que asegure la sofocación de cualquier intento serio de agitación o cuestionamiento teóricos y políticos. De parte de la Iglesia, la

exigencia de ciertos «valores» que deben regir toda la enseñanza por encima y por debajo de la verdad de la misma. De parte de la empresa privada, la exigencia de la eficiencia en producir el tipo de conocimiento que será útil para que el capitalismo desarrolle sus tareas de producción y consumo.

No toda universidad es trivial en este sentido. Al menos, no toda universidad lo es todavía. Quiero creer, por ejemplo, que esta universidad hace esfuerzos serios por no serlo; por mantener su autonomía frente a estas exigencias, sobre todo frente a las del tren eclesiástico. En otros lugares, sin embargo, la Universidad ya es trivial y ya ha cumplido la utopía pedagógica del psicólogo Loyola. Por ejemplo, en la Universidad de Arizona, pero en muchas otras también, las donaciones de dinero vienen acompañadas de requerimientos curriculares. Y, por supuesto, cuanto más trivial la universidad más indispensables se vuelven los administradores. Al punto que los profesores se han vuelto un estorbo. Ya hay universidades, en Estados Unidos por ejemplo, en las que en lugar de que el profesor X dicte su clase de análisis lingüístico, compran una colección de DVD con clases del eminente profesor Y se la pasan a los estudiantes. La Universidad trivial no requiere, propiamente, de profesores. En eso se empeñan los administradores.

Lo que está detrás de la universidad trivial son los números. Es decir, lo predecible, lo mensurable, lo controlable sin resto.

Las formas más específicas en las que el número invade la Universidad son dignas de mención. Algunos ejemplos concretos pueden ser ilustrativos. El siguiente es especialmente curioso como una especie de *acting out* del número. Este semestre dicto dos cursos en la Facultad de Lingüística. Un par de semanas antes de comenzar el dictado la administración me pide que presente el sílabo de cada uno de los cursos. Pero ahora hay una exigencia adicional a la tradicional. No solo debo indicar el tema de mi curso, el método de calificación y la bibliografía; ahora debo indicar qué es lo que voy a enseñar en cada una de las 34 sesiones. Por ejemplo, debo indicar qué es lo que voy a tratar en la sesión del 13 de noviembre de mi seminario. O en la sesión del 12 de mi curso de Análisis lingüístico. Probablemente quien haya decidido implementar esta orden jamás haya dictado un semestre de clases en su vida. Es imposible —a menos que uno sea un irresponsable— decir qué es lo que uno va a tratar en una clase determinada. Un irresponsable porque debo decidir en agosto que no importa qué ocurra en el curso, yo decido que el 13 de noviembre voy a tratar la cuestión de por qué el significado es una ilusión del significante en la teoría lacaniana. Esta es una exigencia típica del número y típica del administrador. Eso hace aparentar que todo el semestre está en orden. El administrador puede regocijarse en saber qué está haciendo el doctor Montalbetti en estos momentos en su clase de Análisis lingüístico. Es decir, el contenido de las clases que se dictan a lo largo de un semestre se debería

establecer con el mismo celo con el que se confecciona el *fixture* del Torneo Clausura de fútbol. Por supuesto, no es así si uno quiere hacer un trabajo responsable y si a uno le importa la suerte intelectual de sus alumnos. Pero este tipo de disposiciones pasan como normales, deseables, reales. Y son obra del número. Y nadie las objeta.

El segundo ejemplo es más perverso porque, en cierta forma, es más sutil: se trata de la popularización de las presentaciones en Power Point. No dudo de que existan casos en los que el empleo de este programa de Microsoft sea conveniente y apropiado. Es decir, todo aquello que requiere una enumeración. Así, si usted quiere presentar los doce pasos para bajar de peso o dejar de fumar o ser un ejecutivo de éxito o ganar amigos, entonces por favor, use el Power Point e ilustre su punto. Pero si usted quiere presentar, digamos, el Romanticismo peruano en una conferencia, si usted emplea el Power Point se verá obligado a mencionar «las doce características» del Romanticismo peruano. Y, por favor, ninguna de ellas puede ser muy larga porque no entra en la pantalla. La maravillosa perversidad de este invento es que equipara todo por su denominador más común y más bruto: la enumeración da la ilusión de completión, de que no se nos escapa nada. Equipara en ese sentido en el que solo el número puede equiparar. Así como $2+1 = 3$, así también Romanticismo peruano = doce características. Ni una más ni una menos.

Otras propiedades del uso del Power Point son también evidentes pero no vale la pena explorarlas aquí. Baste mencionar que el Power Point participa de la exaltada virtualización de la realidad, de la necesidad de exhibir el dato en una pantalla, de vivir en lo que tan adecuadamente el mundo virtual llama «el tiempo real». Si hay algo de lo que la administración puede jactarse es de la modernización del aula que no es otra cosa que colocar un monitor de televisión en cada una de ellas. Esta virtualización viene de la mano con los programas que se emplean y que le imponen una forma al conocimiento transmitido o producido, ejecutando por lo tanto final y fielmente las exigencias de la empresa de la que provino.

La idea de que el Power Point es simplemente una herramienta y uno puede hacer lo que quiere con ella debe ponderarse a la luz de esta otra: que si tu única herramienta es un martillo todos tus problemas tendrán la forma de clavos. Puesto en *powerpointés*: todas tus presentaciones, desde aquellas que informan del último programa para bajar de peso hasta aquellas que tratan de dilucidar la naturaleza de los parámetros innatos en la adquisición del lenguaje, tendrán la misma forma: flechitas y doce pasos + unos diseños geométricos más bien huachafos.

Decía al inicio que el número no tiene futuro. Que el futuro es siempre de la letra. Pero todo lo que he dicho hasta ahora parecería confirmar la idea opuesta. En realidad no es así: el número nunca cambia y por ello no tiene futuro. Acabamos de mencionarlo hace un momento: la gran operación del número es la equivalencia.

Y es una equivalencia sin resto. Por lo tanto, sin interpretación ni sorpresa ni novedad. En otras palabras, estéril. De ahí su radical infinitud: solo puede crecer por adición. Cuando el número se transforma en otra cosa, cuando trata de cambiar, requiere siempre de la letra; así no sea sino esa *x* minúscula que representa el enigma que trata de resolver.

La letra es de naturaleza distinta. Con letras no hay equivalencias sino transformaciones, metamorfosis, procesos metabólicos y desplazamientos. Y es de estos exactamente que surgen las ideas. La razón es muy simple y ya la había adivinado Baudrillard hace unos años: la transmisión del número es viral, se hace por contagio; la transmisión de la letra se hace por interpretación. Ambas son formas de comunicación esencialmente distintas. El número contamina, se expande con una promiscuidad que traiciona su propia fama de asepsia y limpieza. La letra es menos promiscua porque su transmisión requiere de la interpretación.

Y ahora quiero liberarme de lo que tal vez sea el último malentendido. El número tiene un lugar y el lugar del número no debe ser cambiado por nada, ni por la letra. Por supuesto, si vamos a construir un puente recurramos al número, al cálculo, a la medición. Pero si vamos a pensar para qué queremos el puente recurramos a la letra. El número no nos lo va a decir porque los números no piensan. A veces nos dan la impresión que lo hacen y los seguimos radicalmente. Pero ese es el pequeño *facho* que todos llevamos dentro: el deseo del orden, de que alguien o algo sepa de qué se trata, la ilusión de que en algún momento todo se aclarará, todo significado será entendido y no habrá nada más que hacer. Eso, digo, es un buen deseo. Pero eso es exactamente lo que el número encarna: la posibilidad de dejar de pensar. Y ese es también el ideal de la Universidad trivial: que los profesores y alumnos estén ahí como reserva permanente de las fuerzas productivas de una sociedad.

Este es entonces el futuro del humanismo. Pensar lo que no sirve, lo que no es útil, lo que no puede transformarse en insumo. Pensar lo que nos exigen los objetos y no lo que nos exigen los gerentes o los curas o los gobernantes. Y si alguno de ustedes no ha sentido la exigencia del objeto a ser pensado entonces se están perdiendo de algo importante. Esto suena a escándalo porque precisamente «ser útil a la sociedad» es una de esas máximas que nadie debería discutir. Como «ser democrático» o «ser solidario». Pero ninguna de estas máximas es inocente; siempre vienen con la forma de ser útil o democrático o solidario bajo la manga. Un ejemplo rápido: ante el terremoto de Pisco se nos pide ser solidarios. Bueno, supongamos que lanzo la siguiente idea: en el balneario de Asia hay cuarenta mil casas vacías. ¿Por qué no se las damos a los que lo perdieron todo en Pisco?, ¿por qué no se las damos al menos hasta que comience la temporada de verano? Ah, no. Eso ya no es ser solidario sino ser comunista. Es decir, el límite superior de la noción de solidaridad está establecido

por la propiedad privada. Una vez más «ser bueno» y «tener bienes» coinciden. ¿No es esto lo que Levinas sugería cuando dijo que lo más fácil que podemos hacer con el prójimo es abrirle nuestros corazones? Es más difícil abrirle nuestras billeteras. Y más difícil aún abrirle las puertas de nuestras casas. Tal vez sea por esto que el lema de la campaña de solidaridad de RPP se denomina «Unamos nuestros corazones» y no «Unamos nuestras billeteras» o «Unamos nuestras casas». Hay miles de estos ejemplos. Lo mismo ocurre con «ser útil a la sociedad», que es lo que los tres trenes —el Estado, la Iglesia, la empresa privada— reclaman y exigen de la Universidad.

Por eso es tan exacta la visión del humanismo que Lars von Trier transmite en su película *Epidemic*: el humanista es aquel que disemina el mal que trata de combatir. Esta es la versión del número. El humanista quiere ser útil pero tratando de serlo disemina inutilidad. ¿No es así como somos vistos los lingüistas, historiadores, filósofos, cuando pensamos aquellas cosas que no pueden transformarse en insumos de inmediata utilidad para la sociedad?, ¿pero no es así también como es visto el ingeniero, el físico, el arquitecto, cuando piensa demandado por los objetos y no como eslabón indispensable en la cadena de producción?

El humanismo requiere pensar, tarea cada vez más difícil cuanto más se trivializa la Universidad. Ese es el futuro actual del humanismo. Pero pensar no es un futuro que sea privilegio del Departamento de Humanidades ni de la Facultad de Letras, sino de toda la Universidad. Pensar con la letra y al margen de la exigencia ferroviaria.

Creo que por fin sé qué es lo que voy a dictar el 13 de noviembre en mi seminario. Voy a dictar algo que no sirve para nada.

LAS HUMANIDADES: LETRAS Y SOMBRAS

Carlos Garatea Grau
Pontificia Universidad Católica del Perú

Una pregunta me ronda la cabeza desde hace semanas: ¿debo agradecer esta invitación?, ¿debo dar las gracias por el problema en el que generosamente me han metido? De ceñirme a las normas de cortesía o a las instrucciones del dedo meñique claro que sí, pero cuando lo pienso un poco, ingreso en un mar de dudas. Dudo porque el término «humanidades», identificarse con ellas o llamarse «humanista» no son asuntos que puedan resolverse de un plumazo ni que deban ser abstraídos del entorno que nos toca vivir ni que expresen algún consenso más allá de un grupo relativamente pequeño, aunque en el discurso tenga mayor aceptación la necesidad de atender a la persona de carne y hueso, a la cultura, a la educación, a los libros y tantas cosas más que podría dar la impresión de que las humanidades gozan de buena salud y son favorecidas por los vientos. No creo que antes haya sido muy distinto y no veo por qué pensar que lo será el futuro. Es suficiente recordar lo que pasó con un humanista de la talla de Erasmo o que la Europa de Leonardo, Dante, Shakespeare y Goethe fue la misma que colonizó y humilló al mundo árabe y que persiguió a los judíos hasta asesinar a miles de ellos en un genocidio sin precedentes o que el gobierno del país más rico del planeta hizo volar por los aires principios básicos de convivencia internacional o que primero se dispara, luego se pregunta y después se dice que todos eran talibanes. Basta reconocer que decir que todos somos iguales ante la ley es un auténtico eufemismo o que el ingenio de Bill Gates arrinconó las letras de Gutenberg o que un ministro de Economía confesó que no vale la pena mantener las escuelas de arte por la escasa posibilidad de que nazca un nuevo Picasso. Es suficiente tener en mente todo esto y lo que podríamos añadir para admitir que esta invitación trae consigo un problema o, si se prefiere, un dilema que ciertamente concierne a la Universidad pero que, en el fondo, alcanza al conjunto de la vida social y al porvenir de los pueblos. Visto de esta manera no me queda otra cosa que agradecer que me hayan invitado. No se trata, sin embargo, de enarbolar un desconsolado pesimismo, pues sería asumir la política del avestruz; tampoco se trata de optar por la política del toro que ingresa en casa para acabar con todo, pues sería convertirse en un fanático antifanático. Ni lo uno

ni lo otro. Se pueden esperar tiempos mejores, pero no huir de los presentes. Lo que quisiera razonar aquí es en torno a ese presente desde la perspectiva de quien cree en las humanidades y en la formación humanista y de quien piensa que las cosas impuestas pertenecen más al que las ordena que al que las obedece. Tal vez pensaba en esto Montaigne¹ cuando recuerda que, en cierto festín, un espontáneo decidió llenar con vino la copa que sostenía Diógenes. Una vez llena, el atento parroquiano le preguntó qué tipo de vino prefería. Y Diógenes respondió: «El de los demás».

«Los demás». «¿Quiénes son los demás?», mejor dicho, «¿quiénes son los otros?» podría ser la interrogante apropiada para encarar el problema que me trae aquí. Pero hay una cuestión previa: «¿quiénes son los otros?» supone el reconocimiento de que hay alguien distinto, sobre quien se hace la pregunta, es decir, alguien que también existe. Ninguna retórica hay aquí. Lo que está en juego es la diversidad y, con ella, el lugar de las humanidades en el siglo XXI. Volveré más adelante sobre este asunto. Por lo pronto, acaso no se arremete contra esto cuando se pregunta hoy a un muchacho o a alguno de nosotros por lo que quiere hacer o por lo que hacemos. Si la respuesta saca a relucir a la literatura, la filosofía, la lingüística, u alguna otra de nuestras disciplinas, puede despertar en el interlocutor cierto tono de institutriz victoriana con algo así como: «y no te da vergüenza [...]», para agregar luego en algún momento del sermón: «lo que se necesita hoy son gerentes, empresarios [...] la globalización recién empieza [...] o estás con ella o estás fuera [...] *good bye* humanidades».

Sin duda que la globalización marca el compás del mundo, pero no se puede ignorar que es una manera de nombrar un sistema de poder que ha logrado constituirse en un hecho innegable, sobre cualquier frontera política. Guste o no, ahí está. Tiene razón Carlos Fuentes² cuando equipara la globalización a las dos caras del dios latino Jano. La buena cara es la del impresionante avance de la tecnología y de la ciencia, la del libre comercio, la del acceso a la información y a las comunicaciones, la de la extensión del concepto de derechos humanos y el carácter imprescriptible de los crímenes contra la humanidad, que ojalá se vean fortalecidos, de una buena vez y pronto, en nuestro país. Para Fuentes, la cara menos atractiva es la de la desigualdad y el desenfadado consumismo que nos reduce a «alegres robots», con batería para divertirnos hasta la muerte. Es la cara en la que el veloz desarrollo de la tecnología abandona a quienes no están en condiciones de mantener el paso y en la que el libre comercio desdeña a la pequeña y mediana empresa en beneficio de las grandes corporaciones, que incrementan sus ventajas, acentuando la división entre ricos y pobres y, de paso, abonando el terreno para ideologías «violentistas» de origen y cariz

¹ Cf. Montaigne, Michel, *Ensayos completos I y II*, Buenos Aires: Ediciones Orbis, 1984.

² Fuentes, Carlos, *En esto creo*, Bogotá: Planeta, 2002, pp. 100-101.

distintos. Una conocida frase de R. Reagan lo resume todo: «el que es pobre es porque es holgazán». No hay aquí derechos del hombre, hay derechos del mercado; no hay valores, sino bolsa de valores.

Así las cosas ¿dónde quedan las humanidades? Pues, sencillamente, no están. ¿Podrían estarlo? No podrían, deberían. Y deberían contribuir a humanizar las dos caras del fenómeno descrito, incorporando, en realidad radicalizando, el lugar que le corresponde a todo ser humano en la vida social y política de cualquier comunidad. No sobre la base de modelos abstractos o idealizaciones, sino a partir de lo que somos: seres complejos, con necesidades, contradicciones, sentimientos e infinidad de aspectos en una fabulosa mezcla que desbarata cualquier reducción. Es cierto que el capitalismo propone las reglas y las razones de la economía, pero corresponde a la democracia afianzar y nutrirse del consenso político³, un consenso que no surge de la noche a la mañana, ni es instantáneo, como el *Nescafé*, sino que surge de un proceso cuyo fundamento está en el pleno reconocimiento de los derechos humanos, de la diversidad y de la libertad. Humanidades y democracia van de la mano. Ninguna primicia. Se sabe desde hace siglos. Hay que decir, sin embargo, que en los últimos años se ha discutido y reflexionado mucho en esta dirección para adaptar y reformular el vínculo a la luz del mundo contemporáneo. El concepto de desarrollo humano es buen ejemplo. Aunque se trata de una expresión incorporada ya en el vocabulario de distintos sectores, universitarios, políticos y empresarios incluidos, temo que su excesiva manipulación podría terminar desgastando, desinflando su contenido, porque, como se decía aún en el siglo XVII, según Correas⁴, «oien las bozes i no las razones». Ojalá me equivoque.

Y es aquí donde hay que darle la vuelta a la moneda para mirarnos a nosotros mismos. Poco favor nos hacemos llenando el libro de quejas con asuntos en los que estamos de acuerdo, si antes no ordenamos la casa, si antes no nos hemos dado lo que reclamamos al mundo. «La pereza no lava cabeza; i si la lava nunca la peina», registra también Correas. Así, es un lugar común afirmar que el hombre no es una isla. Entonces, ¿qué es? Sirviéndose de una metáfora del mismo calibre, Amos Oz propone una figura que me resulta pertinente para lo que diré después: «cada uno de nosotros —dice Oz— es una península, con una mitad unida a tierra firme y la otra mirando al océano. Una mitad conectada a la familia, a los amigos, a la cultura, a la tradición, al país, a la nación, al sexo y al lenguaje y otros muchos vínculos. Y la otra mitad deseando que la dejen sola contemplando el océano»⁵. Me resulta pertinente

³ Cf. *Ibid.*, p. 144.

⁴ Correas, Gonzalo, *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*, Bourdeaux: Institut d'études ibériques et ibéro-américaines, 1967.

⁵ Oz, Amos, *Contra el fanatismo*, Barcelona: Siruela, 2005, pp. 39-40.

esta figura porque todo sistema educativo, todo sistema político y social y toda ideología que nos conciba como islas o, en su defecto, como accidentes en el interior de un continente son una barbaridad. Hay vínculos que unen a un hombre con otros, y hay, al mismo tiempo, un ámbito de libertad. Conviene asumirlo antes de intentar que el vecino sea como nosotros o de modelarlo porque piensa, actúa o viste a su manera, no a la nuestra.

Tenemos un penoso ejemplo reciente. No hay duda de que los brutales atentados de Nueva York y Madrid fueron una infame tragedia. Con ellos nos dimos de golpe con que no había una sola historia, ni una sola cultura. Había varias y muy distintas. Pero habíamos hecho de la nuestra la única historia del planeta. Es cierto que contábamos con literatura suficiente para desbaratar la ilusión, tan cierto como que no hicimos caso, simplemente continuamos «así nomás, sin paltas». Tremenda soberbia de Occidente. Aunque con evidentes diferencias, algo parecido hemos hecho con los pueblos y culturas amerindios, y, por cierto, también con África. Una soberbia miope que en nuestro país salió de la trastienda, aunque en realidad estuvo siempre en primera fila, con la reacción que siguió al informe de la Comisión de la Verdad. Felizmente hay ejemplos en contrario que alimentan el ideal humanista como espacio de convivencia, de encuentro e intercambio culturales. Menciono al vuelo dos tomados de la antigüedad, justamente vinculados con el mundo árabe. El primero: la escuela de traductores de Toledo durante el reinado de Alfonso el Sabio. El segundo es menos conocido: el erudito de Basora, hoy Iraq, Ibn al-Haytam, conocido en Occidente como Alhacén, parece haber sido, a partir de sus lecturas de Aristóteles, el primero en postular una graduación en el acto de percibir, es decir, en el paso de «ver» a «descifrar» o a «leer»⁶. Alhacén murió en 1038, en el Cairo. Doscientos años después, cuando, como a veces ahora, la Iglesia reacciona negativamente ante la ciencia por creerla opuesta al dogma cristiano, el alegato del monje franciscano Roger Bacon a favor del estudio de la óptica, frente al papa Clemente IV, se respalda en los argumentos e hipótesis de al-Haytam, a quien cita y resume.

De los muchos ejemplos que podrían citarse, los dos apuntan a lo mismo. Las humanidades son mezclas, herencias, pero también innovaciones y cambios, sobre todo amplitud para comprender al hombre como península situada en el mundo. Humanidades y diversidad son, pues, los dos lados de la misma hoja. Se rompe uno, se rompe el otro. Aunque esto acompaña a las humanidades desde hace mucho, pienso que hay que remozar la unión. No digo renunciar. Pienso en la necesidad de darles nuevos aires desde adentro, algo muy distinto de los retoques cosmetológicos que, con más frecuencia de lo que se admite, traen consigo improvisación o dan pie

⁶ Cf. Manguel, Alberto, *Una historia de la lectura*, Madrid: Alianza Editorial, 2005, pp. 56-57.

a la trivialidad de las modas intelectuales pregonadas en nuestros días y que solo responden a ese malentendido que genera la supuesta obligación de ser originales a como dé lugar, aún cuando se tenga que celebrar el descubrimiento de la pólvora por enésima vez como si fuera la primera. El pasado, la historia, con todo lo que ella implica, resulta poco interesante en el juego de la oferta y la demanda. Ciertamente que no trato de afirmar que el futuro de las humanidades esté en el pasado. Lo que intento sostener es que el futuro de las humanidades implica el pasado pero no puede agotarse en él. Me parece algo tan evidente como que si ahora celebramos noventa años es porque antes se tuvo cuarenta y la salud de los cien dependerá de lo que se haga a los noventa y de lo que se hizo a los cuarenta. De ahí que la pregunta por el futuro sea también una pregunta por el pasado y, claro, por el presente, aunque la respuesta duela de lo lindo.

Por lo pronto, me parece que, a pesar de sus dos caras, la globalización es un fenómeno que, aunque suene contradictorio, favorece la globalización de la diversidad, si por esto entendemos una toma de conciencia de que vivimos en un mundo poblado por personas, culturas e historias distintas, que hay que estar dispuesto a comprender y asumir como tales, no obstante las similitudes o cruces que puedan identificarse en ellas. Claro que, cuando digo «comprender», pienso en algo muy alejado de un acercamiento tipo coleccionista de postales turísticas o del fácil paternalismo que vuelve insustancial las diferencias y que solo evidencia una actitud de superioridad respecto del otro. En lo que pienso es en penetrar, con tolerancia y seriedad, en aquello que da sentido y sustancia a la diferencia y que, al mismo tiempo, puede convertirse en punto de encuentro y de mutuo reconocimiento, con miras a una convivencia pacífica sobre la base de concesiones recíprocas y normas compartidas. Este es el ámbito en el que las humanidades implican a la diversidad y viceversa. Pero es también la razón por la que están enraizadas en lo que aspiramos lograr con la vida social este siglo y por lo que son impostergables en todo sistema educativo, sea en la etapa escolar o en la universitaria. Ellas contribuyen a formar ciudadanos. Obviamente que no se trata de volver a las humanidades en una suerte de vacuna universal contra todo mal. La panacea del siglo XXI. Pero sí creo que, con ellas, se inocula al menos contra esa tendencia tan común hoy de obligar a los demás a cambiar, de enmendar al vecino que no se ajusta al modelo de cultura, de fe y de prioridades que también trae la globalización y su vena mercantilista, arropada en un falso altruismo que exuda fanatismo e intolerancia y que propaga más fanatismo e intolerancia. Recuerdo una vieja historia que lo dice mejor que yo. Se me escapa dónde la leí por primera vez pero he vuelto a encontrarla en un ensayo de Amos Oz⁷, de donde la sigo en lo esencial.

⁷ Oz, Amos, *o. c.*, p. 89.

Una tarde cualquiera en Jerusalén, que para el caso podría ser Washington, Bagdad e incluso Lima, un joven coincide en la mesa de un bar con un anciano que llevaba anteojos o gafas. Conversan. Resulta que el anciano es el mismísimo Dios. El joven no se lo cree enseguida pero luego de unos minutos y de algunas señas inconfundibles admite que en efecto ese anciano es Dios. Como era de esperar, el muchacho tiene una pregunta urgente. Le dice: «Querido Dios, por favor, dime de una vez por todas: ¿qué fe es la correcta?, ¿la católica romana, la protestante, a lo mejor la judía o acaso la musulmana?, ¿qué fe es la correcta?». Y Dios sin pensarlo mucho, porque lo sabe todo, contesta: «si te digo la verdad, hijo mío, no soy religioso, nunca lo he sido, ni siquiera estoy interesado en la religión».

Pues bien, creo que es un error tomar la pluralidad de perspectivas como sinónimo de relativismo. La pluralidad expresa consensos y encuentros. Acabamos de oír a Dios, que no es relativo, pero podemos hallar algo semejante en la pluma de Borges, que no fue Dios, aunque en ocasiones lo parecía. Esa pluralidad es una de las características de la Universidad. La vida universitaria debe promover los encuentros, no el aislamiento; debe tener una memoria fresca, no una amnesia alborotadora y despistada; debe crear los espacios para que la cultura viva y no solo aquello que ha permanecido sino también aquello que está vivo o que escapa de la tradición. Ciertamente que estos propósitos corren el riesgo de quedar petrificados en fórmulas retóricas, esas que van bien con las ceremonias superficiales, cuando su declaración carece del respaldo efectivo que brinda el estudio, la reflexión, la crítica y la investigación, medios irremplazables para encarar el futuro con seriedad y para diseñar y encaminar a las humanidades en el siglo XXI. Sin ellos, no hay Universidad y las humanidades difícilmente podrán salvarse de engrosar la lista de artículos sancionados por el mercado o, en el mejor de los casos, serán una manera elegante de ocultar que uno se adhiere a la cultura del *fast food*. Y ya sabemos cuánto daña la salud. Que la reflexión, la crítica y la investigación exigen tiempo, constancia y paciencia, es tan cierto como que la homogeneidad empobrece, la falta de crítica impone un silencio cómplice, la ausencia de creatividad mata. Que ellas generan preguntas y originan respuestas incómodas a quienes prefieren la inercia o la neutralidad, es verdad, tanto como que Universidad y totalitarismo, Universidad y dogmatismo son incompatibles.

Pienso que hay dos asuntos de los que debemos hacernos cargo mirando el futuro de las disciplinas humanísticas. Uno es el de la investigación interdisciplinaria; el otro es el de la lectura y los libros, tema este que, como efecto del descalabro de la educación, ha penetrado lentamente en el ámbito de la vida universitaria hasta constituirse en tema de preocupación pedagógica. En cuanto a la investigación interdisciplinaria: me parece que es una ruta que vale la pena seguir y que, sin sacrificar el rigor y la seriedad, permitirá librarse en algo de los corsés que, en los últimos años,

se han impuesto esas disciplinas, llevadas por un afán de independencia y autonomía que, en algunos casos, por exceso de celo, ha parcelado los fenómenos, muchas veces idealizándolos o rodeándolos de un lenguaje hermético, incapaz de asimilar los resultados de alguna disciplina vecina y limitando el estudio a la confirmación de una teoría diseñada de antemano. Claro que no se trata de tirar todo por la ventana. Parte del trabajo consiste en pasar de la descripción a la explicación. Y es esta dimensión la que exige amplitud de horizontes, capacidad de integración y una permanente actitud crítica. Aunque suene trillado, el primer paso exige tener presente que se estudia fenómenos humanos, situados en el tiempo y en el espacio, e inmersos, por tanto, en una serie de vínculos y realidades —la península de hace un momento— que hay que estar dispuesto a admitir e integrar en la investigación, sin olvidar, por cierto, el campo que corresponde a la creatividad y a la libertad, ambos impulsos esenciales de lo que llamamos civilización y cultura.

Decía que el segundo asunto es el de los libros y la lectura, asunto anclado en lo que tradicionalmente define el trabajo humanista y a las humanidades en conjunto. Me resulta difícil imaginar el futuro de las humanidades sin libros o repitiendo, en ocasiones solo para ocultar una deficiencia personal o para mantener el ego a salvo, que hoy se lee menos que antes. No digo que se lea más, solo digo que también se lee. El problema está en lo que se lee y en el tipo de capacidades que ponen en juego esas lecturas, en contraste, por ejemplo, con las que exigen las lecturas universitarias. También se dice que la pérdida de lectores se debe a la invasión de lo audiovisual. Aunque parezca una herejía, no lo creo. A mi juicio, el problema es otro: nos hemos olvidado de formar lectores. El mundo audiovisual es también parte de la cultura y no hay razón para correr espantados ante esa realidad. ¿Acaso no podemos aplicar una crítica tan rigurosa y seria a una película o a una serie de TV como hacemos con una obra literaria o con un cuadro de Van Gogh o de nuestro Szyszlo? No hay nada que lo impida. Pero ambos exigen formación y ello no se adquiere de la noche a la mañana, sino con tiempo y con alguien que enseñe a ver o a leer. El individuo formado discierne. Él estará en mejores condiciones para valorar estética y técnicamente lo que se pone ante sus ojos o entre sus manos. En este sentido, ¿cuánta responsabilidad tiene la industria editorial que poca atención presta a la calidad y mucha a los réditos o el Estado que, con elevadas cargas tributarias, dispara los precios de los libros por las nubes?

A manera de autocrítica me permito un par de confidencias. Hace menos de un año, un estudiante del último semestre, cuya especialidad omito porque no creo que sea algo exclusivo de ella ni un hecho aislado, me dijo, muy suelto de huesos y sin que le tiemble la voz: «sabes, para ser un buen y exitoso profesional, no necesito leer *Cien años de soledad* ni interesarme por el *Quijote*, a lo mucho, el periódico de vez

en cuando». Claro que esta respuesta apenas alcanza la dureza del algodón cuando recuerdo haber oído, el pasado mes de julio, durante un examen, otra de un alumno que venía de una universidad «moderna». El muchacho, después de situar al Inca Garcilaso y a sus *Comentarios*, como antecedentes de Pachacutec, apretó el acelerador y dijo: «A Garcilaso lo recuerdo por el buen gobierno que hizo durante el Tahuantinsuyo». ¿Qué decir si el pobre muchacho, que, con toda razón, ostentaba orgulloso sus altas calificaciones y no dejaba duda alguna sobre sus sinceros conflictos vocacionales, respaldaba sus estudios, por ejemplo, del curso de lengua con un programa que incluía como primera lectura obligatoria a *El vendedor más grande del mundo?* Pura realidad, ni un ápice de ficción. Tengo testigos, por si acaso. Con ninguno de estos hechos pretendo alegar a favor de la erudición, ni en privilegiar la memoria sobre el razonamiento. Tan solo quiero llamar la atención sobre un espacio que concierne a las humanidades, a la educación. Con nuestra falta de atención en ellas ponemos en la cuerda floja tanto la continuidad de la cultura como de la sociedad, que es también un hecho cultural y no algo espurio, y nos acercamos a esos «robots alegres» que mencioné páginas atrás. Ya Alfonso el Sabio, en un momento de la *Segunda Partida*, refiriéndose a que, en tiempos de paz, los caballeros debían oír leer en voz alta, como remedio contra el insomnio, añadía que «esto era porque oyendolas les crecían los corazones [*sic*]». Y es que los libros enseñan, enseñan a entendernos a nosotros mismos, a que existen los demás, que no estamos solos; la lectura y los libros contribuyen a entender el mundo social y a hacernos una idea de lo que somos como personas inalienables que viven hermanas con un pasado y con un porvenir. Virginia Wolf tiene en este sentido una frase precisa: «a medida que sabemos más sobre la vida descubrimos que Shakespeare también habla de lo que acabamos de aprender».

Para concluir, no me resisto a una breve digresión final. Con la imagen del humanista se asocia en Occidente el uso de anteojos o gafas. Se tiene la pérdida de la vista como evidencia del tiempo que se dedica a la lectura y de una supuesta sabiduría adquirida en el compromiso con las letras, lo que confiere algún tipo de prestigio, aunque poca plata. Recuerden que el anciano del bar también usaba anteojos. Hay algunas pinturas medievales en las que las gafas han sido añadidas precisamente para lograr ese efecto. Lo que no se sabe a ciencia cierta es quién los inventó pero sí que entre los siglos XIII y XIV tuvieron alguna difusión⁸. Pues bien, el hecho es el siguiente: uno de los candidatos a inventor de ese artefacto, tan propio de los humanistas e intelectuales, es un tal Savino degli Armanti, cuya placa funeraria en la iglesia florentina Santa María Maggiore, además de indicar el año de 1317, dice: «inventor de los anteojos» pero añade: «Que Dios perdone sus pecados».

⁸ Cf. Manguel, Alberto, *o. c.*, pp. 403-404.

LA HUMANIDAD Y EL *SENSUS COMMUNIS*

Pepi Patrón
Pontificia Universidad Católica del Perú

Con ocasión de los noventa años de exitosa y fructífera vida institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la reflexión sobre el sentido y el futuro de las humanidades resulta particularmente pertinente. Sin atender a mi propia deformación profesional, la filosofía, creo que las humanidades han jugado y siguen jugando un papel determinante en la personalidad y en la imagen de nuestra casa de estudios. Ello incluso se hace evidente, de manera negativa y competitiva, en la publicidad de algunas universidades particulares que basan su especificidad en no hacer «perder el tiempo» a sus alumnos con cursos como Cosmología o Literatura.

Creo, por el contrario, que el énfasis que pone nuestra universidad en la formación humanística es lo que la hace diferente y, para usar la misma jerga de aquellos que tanto nos critican, le da un «valor agregado» a la formación que aquí se imparte.

La reflexión hermenéutica contemporánea, luego de más de veinte siglos transcurridos desde que Cicerón hablara del «sentimiento de humanidad», vincula claramente la especificidad de las humanidades, ciencias humanas o ciencias del espíritu, a la experiencia moral. Permítaseme una extensa cita de Gadamer al respecto:

[...] las ciencias del espíritu forman parte más bien del saber moral. Son “ciencias morales”. Su objeto es el hombre y lo que éste sabe de sí mismo. Ahora bien, éste se sabe a sí mismo como ser que actúa, y el saber que tiene de sí mismo no pretende comprobar lo que es. El que actúa trata más bien con cosas que no siempre son como son, sino que pueden ser también distintas¹.

La dimensión moral de las humanidades implica, así, una relación con la dimensión práctica de nuestras vidas, en aquel sentido de la aristotélica *praxis humana* en que están involucrados otros seres humanos, que también nos plantean exigencias morales. Praxis es acción y toda acción humana es interacción. Implica por tanto, nuestra capacidad de relacionarnos con otros, de ponernos de acuerdo en el lenguaje

¹ Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977, p. 386.

y de llevar a cabo acciones concertadas. Y dado que se trata de acciones humanas, no son del reino de la necesidad sino de la contingencia, de aquello que siempre puede ser de otra manera y que reclaman por lo tanto una responsabilidad moral respecto de sus opciones y consecuencias.

Nunca será suficientemente enfatizado que esta dimensión moral, práctica, de las humanidades, no son su debilidad, como quiso alguna vez el positivismo radical que oponía los valores a los hechos, como las emociones a la razón, sino precisamente su fortaleza, su relevancia para la vida de los seres humanos, hombres y mujeres que vivimos actuando, tomando decisiones que nos afectan a nosotros y a los demás. Por ello dice Gadamer: «Las ciencias del espíritu están muy lejos de sentirse simplemente inferiores a las ciencias naturales. En la herencia espiritual del clasicismo alemán desarrollaron más bien una orgullosa conciencia de ser los verdaderos administradores del humanismo»². Estos «administradores del humanismo», qué duda cabe, nos hacen recordar la imagen husserliana del filósofo como «funcionario de la humanidad».

Ese clasicismo alemán asoció el desarrollo de las humanidades con el concepto de la «formación del hombre» —la famosa *Bildung*—, que implica y «designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre»³. Resulta por ello, para pensar el valor de las humanidades hoy, bastante cercano, dice Gadamer, volverse a la tradición humanista e indagar qué se puede aprender de ella para la forma de conocimiento de las ciencias del espíritu.

Este autor sostiene que la idea básica que guía el concepto de formación sigue siendo correcta. «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»⁴. Reconocernos en todo otro, incluso en aquello que nos es ajeno, significa ese paso a la generalidad, a la humanidad de que hablaba Cicerón, y que nos distinguiría de cualquier otra especie.

Sin embargo, esta noción de formación se «completa» con otra que forma parte también de la tradición de las humanidades, aquella del «sentido común» —el famoso *sensus communis*—, pues según Vico, el tema de la formación estaría también referido a la formación de este sentido común que se nutre no de lo verdadero, sino de lo verosímil. Es decir, las humanidades nos confrontan también con esta tensión entre lo general, lo universal y lo particular, de esa humanidad que nos abarca a todos, pero que se realiza en diferentes formas de vida comunitaria. «Un sentido general y comunitario: bajo esta formulación la esencia de la formación se presenta

² Gadamer, *o. c.*, p. 37

³ *Ibid.*, p. 39.

⁴ *Ibid.*, p. 43.

con la resonancia de un amplio contexto histórico»⁵. Tensión, pues, entre lo universal y lo particular, tan propia hoy en día cuando se discute la idea de humanidad, de los derechos humanos o de lo propiamente humano del hombre.

El *sensus communis* nos remitiría, por ende, no «solo a cierta capacidad general sita en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que funda la comunidad». A decir de Gadamer, lo que orienta la voluntad humana no sería 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. La formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la vida.

Surge, así, con claridad, la idea de que las humanidades, al ser ellas mismas una experiencia moral, forman a los seres humanos y desarrollan ese «sentido común» que nos permite ser parte de determinadas comunidades o de la comunidad humana en general. Sentido que nos permite distinguir lo conveniente de lo inconveniente, lo que está bien y lo que está mal en determinadas circunstancias. Los ecos de la *phronesis* aristotélica —la prudencia, la elección del justo medio— son evidentes y reclamados por esta tradición que venimos presentando.

Según Hannah Arendt, ese *sensus communis* ya desde Santo Tomás es una suerte de sexto sentido que nos permite incorporar las sensaciones —privadas— de los cinco sentidos «en un mundo común compartido por otros». Este mundo común, intersubjetivo, nos remite a una común humanidad. «La intersubjetividad del mundo, más que la similitud de la apariencia física, convence a los hombres de que pertenecen a la misma especie»⁶. El sentido común nos permite orientarnos en un mundo común, compartido con otros seres humanos

Del sentido común emerge un «sentimiento», un sentido de realidad que es, entonces, una realidad común. Aunque podemos ver el mundo y las cosas desde distintas perspectivas, sabemos que es un mundo común. O mejor, porque lo vemos desde diferentes perspectivas, sentimos y sabemos que vemos «lo mismo», una realidad común a todos. Así, lo común está garantizado por la presencia de otros que ven y oyen lo mismo que nosotros. El sentido común ocuparía un rango muy alto en la jerarquía de las cualidades políticas, pues nos aproxima a este mundo que depende de la pluralidad de perspectivas, pluralidad que implica que somos muchos, iguales y diferentes, los que habitamos este mundo común.

El sentido común nos permite orientarnos para actuar en el mundo que compartimos y también juzgar los acontecimientos. Juzgar, es decir, la capacidad humana de decir bueno o malo, correcto e incorrecto, justo o injusto. Aquello que, por ejemplo,

⁵ *Ibid.*, p. 47.

⁶ Arendt, Hannah, *La vida del espíritu*, Barcelona: Buenos Aires/México D. F.: Paidós, 2002, p. 74.

el tristemente célebre Eichmann no hizo. Tomando en cuenta la distinción que Arendt propone y desarrolla entre pensar y juzgar, el juicio sería la capacidad de relacionar el pensamiento —que se aparta del mundo— con los objetos del sentido común.

El juzgar como «sub-producto del efecto liberador del pensar, realiza el pensamiento, lo hace manifiesto en el mundo de las apariencias donde nunca estoy sola. La manifestación del viento del pensar no es el conocimiento; es la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo. Y esto [...] puede prevenir catástrofes»⁷. El proceso de pensar que se actualiza en el juicio no es, como en el proceso del puro razonamiento, un puro diálogo de mi alma conmigo misma. Significa estar, anticipadamente, en relación con otro, tratando de lograr un acuerdo. Es de este acuerdo potencial que el juicio obtiene su validez específica.

Por ello Arendt trata del juicio como la verdadera actividad política del espíritu. ¿Curiosa mezcla de Aristóteles y Kant? Parece que sí. Escuchemos a Arendt:

[...] que el juicio pueda ser una de las facultades fundamentales del hombre como ser político en la medida en que lo hace capaz de orientarse en el espacio público, en el mundo común, estos son puntos de vista tan antiguos como la experiencia política articulada. Los griegos nombraban esta facultad *phronesis*, y la consideraban como la virtud principal o la excelencia del hombre de Estado por oposición a la sabiduría del filósofo⁸.

Volvemos, así, al terreno de la praxis humana, aquella cuyos resultados son siempre contingentes y que implica, allí sí con necesidad, la presencia de los otros. «Con palabras y actos nos insertamos en el mundo humano», dice Arendt⁹. Solo la acción es prerrogativa exclusiva del hombre; ni una bestia ni un dios son capaces de ella, como ya lo indicó Aristóteles. El hecho que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar incluso lo que es infinitamente improbable y ello «con» y «entre» los hombres, en un espacio de aparición y en un mundo común.

La pluralidad es la condición de la acción, puesto que todos somos lo mismo, es decir, humanos, pero de manera tal que somos todos diferentes: «Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse, planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el

⁷ *Ibid.*, p. 215.

⁸ Arendt, Hannah, «The Crisis in Culture», en: *Between Past and Future*, o. c., p. 221.

⁹ Arendt, Hannah, *La condición humana*, Barcelona: Seix Barral, 1974, p. 235.

discurso ni la acción para entenderse»¹⁰. En la idea misma de humanidad de las ciencias humanas, está implícita esta tensión entre la igualdad y la diferencia.

La acción, así, depende por entero de la constante presencia de los demás. La acción presupone e instaura un mundo común, de intereses comunes, y un espacio público de aparición y de discurso¹¹. La pluralidad humana supone —y se realiza en— el lenguaje, pues solo la acción revela al animal político y hablante que es el hombre.

Ya Kant vinculaba la posibilidad de una vida humana plena a la posibilidad de seguir el famoso *sapere aude*, es decir, «ten el valor de servirte de tu propia razón», de pensar por ti mismo. Y para ello, nos dice, no se requiere más que una cosa, libertad, «y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber, libertad de hacer *uso público* de su razón íntegramente».

Este uso público de la razón, ahora pensada como el ejercicio de la deliberación y el acuerdo entre ciudadanos, es lo que tratamos de inculcar en esta casa de estudios, formando personas que desarrollen esa cualidad también mentada en la filosofía, como capacidad de ponerse en el lugar del otro. El mismo Kant en la *Crítica del juicio* nos da la pauta de esta otra forma de pensar según la cual estar de acuerdo consigo mismo —fundamento de la moral desde Sócrates— sería insuficiente: se trata en esta tercera *Crítica* de ser capaz de tomar en cuenta el pensamiento de los demás, y por ello habla Kant de un «amplio» modo de pensar, de una amplitud de pensamiento que nos permite pensar en el lugar de cada otro.

Ponerse en el punto de vista de los demás significa asumir la pluralidad que somos y asumir también que el mundo común implica y supone una multiplicidad de perspectivas. La facultad de juzgar descansa en un acuerdo potencial con los otros, «comparando su juicio, dice Kant, con otros juicios no tanto reales, cuanto más bien meramente posibles»¹². En última instancia, el juicio se apoya en «la idea de humanidad presente en todo individuo»¹³.

Nuestro *sensus communis* revela, por ende, nuestra pertenencia a comunidades particulares y a la gran comunidad humana. «Uno juzga siempre en tanto que miembro de una comunidad, guiado por su sentido comunitario, su *sensus communis*. Pero en último análisis, se es miembro de una comunidad mundial por el simple hecho de ser humano; esta es nuestra existencia cosmopolita [...] como ciudadano del mundo»¹⁴.

¹⁰ *Ibid.*, p. 233.

¹¹ *Ibid.*, pp. 73-77.

¹² Kant, Immanuel, *Crítica del juicio*, México: Porrúa, 1981, p. 270.

¹³ Arendt, Hannah, *La vida del espíritu*, o. c., p. 468.

¹⁴ Arendt, Hannah, *Lectures on Kant's Political Philosophy*, Chicago: The University of Chicago Press, 1982, pp. 74-75.

Los tiempos que corren, sin embargo, han traído consigo una importante polémica respecto de estas pretensiones de universalidad del humanismo occidental, en el sentido en que lo supuestamente «universal» ha excluido muchas voces, muchas culturas, muchas tradiciones, incluidas las propias voces femeninas, que no se reconocen en tales pretensiones pues, paradójicamente, fueron reconocidas de manera peyorativa.

Polémica y críticas que, considero, solo pueden enriquecer el trabajo de las humanidades. Sin hacernos ecos de un exacerbado discurso de la diferencia, de lo particular, de lo pos-posmoderno, la propuesta de que nuestra capacidad humana de juzgar implica no —solo— este pensar en el lugar de «cualquier otro» ser humano, sino de otros concretos, resulta filosóficamente relevante. Esos otros concretos son iguales pero diferentes, tienen una historia propia y unas necesidades a las que hay que atender, y este es uno de los reclamos que se hace hoy al humanismo universalista en nombre de un «universalismo interactivo», atento y sensible a lo contextual y lo relacional, a lo dialógico¹⁵.

Por ello el examen, la crítica de los propios postulados humanistas es una tarea fundamental de nuestros días. Ponerse en el lugar de aquellos otros y otras que se siente, o son de facto, excluidos y excluidas del concepto de humanidad. Ya nos indicaba Sócrates la tarea humana vital de examinar nuestros propios presupuestos, nuestras certezas y convicciones, por supuesto que jamás de manera absoluta porque, ello diríamos hoy día, es hermenéuticamente imposible. Siempre criticamos desde algún lugar, porque siempre estamos en alguna tradición o vida comunitaria particular. *Sensus communis*, en efecto, particular y universal.

Así, la famosa mayéutica socrática, que saca a la luz las implicaciones de las opiniones no examinadas y por tanto las cuestiona, es también tarea de las humanidades desde sus inicios clásicos. Por eso decía el filósofo que una vida sin examen no era una vida digna de un ser humano.

Martha Nussbaum¹⁶, quien ha escrito mucho sobre este tema y lo ha relacionado con las exigencias de la educación universitaria en su propio país, señala que con el fin de cultivar las humanidades en el mundo actual, se requieren, al menos, cuatro habilidades: la primera es la habilidad para un examen crítico de uno/una misma y de las propias tradiciones, en la perspectiva abierta por Sócrates. La segunda es la capacidad de vernos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo,

¹⁵ Benhabib, Seyla, «El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista», en Giusti, Miguel y Fidel Tubino (editores), *Debates de la ética contemporánea*, Lima: PUCP, EEGLL, Colección Intertextos, 2007, pp. 286-302.

¹⁶ Cf. Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona: Paidós, 2005.

sino también como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. Temas como los derechos humanos, el calentamiento global o un comercio mundial justo, serían prueba fehaciente de estas comunes preocupaciones, pero atendiendo también a las diferentes necesidades de cada grupo humano. La tercera habilidad consiste en lo que ella llama «imaginación narrativa», que es la posibilidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, estar atentos a su propia historia, emociones y deseos: eso precisamente que la ética contemporánea llama el «otro concreto», con una historia e identidad propias. Y, en cuarto lugar, una buena formación en el saber científico, tan determinante hoy de nuestras vidas.

No se trata, pues, de sostener el valor de las humanidades y del sentido común en desmedro de la ciencia, la técnica o la competitividad. Se trata más bien de retomar su papel en nuestra formación humana, ciudadana; en el desarrollo de nuestro espíritu crítico y al mismo tiempo compasivo, capaz de tomar en cuenta a esa humanidad que implica ser iguales y distintos.

HUMANISMO PARA LA ERA PLANETARIA

Nelson Vallejo-Gómez
Responsable de la Cooperación Universitaria, Embajada de Francia en el Perú

Cada hombre lleva la forma entera de la humana condición.
Montaigne

*¿Qué quimera es pues el hombre?
¿Qué novedad, qué monstruo, qué caos,
qué sujeto de contradicción, qué prodigio?
Juez de todas las cosas, imbécil gusano de tierra;
Depositario de lo verdadero,
cloaca de incertidumbre y de error;
gloria y desecho del universo.
¿Quién desenredará este embrollo?*
Pascal

Nuestra herencia no la sustenta ningún testamento.
René Char

*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y,
dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente
los unos con los otros.*

Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo I

Todos los hombres son iguales bajo el cielo.
Proverbio chino

Si nos preguntamos por las «humanidades del futuro», por el tema educativo de la herencia o patrimonio inmaterial de la humanidad, reiteramos entonces la pregunta por el Hombre, en el sentido de una antropología filosófica. De hecho, es una pregunta por el humanismo, cuyo interés plantea los principios educativos de la generación del relevo; en particular aquellos relativos al conocimiento, a la verdad, a la autoridad, al Bien y al Mal, al individuo, a la especie y a la sociedad. Vemos entonces que el tema tiene muchas aristas, entre las que se juega también lo moral, lo estético, lo ético y lo político, es decir, lo referente al manejo del poder y del saber, en cuanto a su interpretación, su práctica, su forma placentera y feliz, su jurídica y su

transmisión. Este tema, se supone, debe estar expuesto con claridad, amén de abiertamente cuestionado, es decir, sin ideología cerrada, en la profesión de fe, misiones y objetivos de todo departamento de Humanidades.

Intuimos que el tema conlleva un cambio de paradigma; es decir, las humanidades del mañana conllevarán un cambio semántico, lógico e ideológico y no enseñarán la misma concepción del hombre tal cual se entiende hoy, en relación con la especie, la sociedad, el individuo, el planeta y el universo. Igual, no la retomarán tal cual del pasado. Toda revolución nos lo recuerda: la copernicana en ciencias, la kantiana en filosofía, la francesa en sociales y política, la genética y numérica del siglo XX. Lo cual implica un tratamiento histórico, literario y filosófico del tema. Pues, ¿qué significa «humanidades» en la era de la ingeniería genética, en la era de la «Guerra Santa» o el atentado S-11 con que debuta el siglo XXI, en la era de la clonación, de la tecnología numérica y del mundo virtual con amoríos, desvaríos e «hipotecas basura» por Internet, en la era del *zapping* de valores y principios o «ética de bolsillo»? En fin: ¿qué significa pues «el futuro de las humanidades y la humanidades del futuro» en la era planetaria? Era en donde el ideal humanista no puede ser únicamente aquel de simples técnicas del conocimiento del yo reducidas al lema delfico «conócete a ti mismo», es decir, al individuo en su laberinto, o a un ideal jurídico, de costumbre o jurisprudencia al servicio de tal o cual comunismo alienador, o un delirio identitario de una especie ideal que busque ligar el hombre a la sangre y a la tierra para forjar una Nación orgullosa de sí misma y presta a levantar armas contra «bárbaros» de ayer o «mestizos» de hoy.

¿Qué significa entonces «humanidades» en una era en donde la humanidad está en rodaje? (la imagen es de Edgar Morin). Es decir, se pregunta el pensador de la Complejidad al terminar el quinto volumen de su obra magna, *El Método*, cuyo tema es la identidad humana: «¿Existe la posibilidad de reprimir la barbarie y civilizar verdaderamente a los humanos? ¿Podrá proseguir la hominización como humanización? ¿Será posible salvar la humanidad realizándola? ¿Nada está seguro, tampoco lo peor?».

Sabemos que el tema del «futuro de las humanidades» tiene que ver no solo con la administración, la economía y la política educativa, es decir, con la planeación rectoral de una universidad, instituto, academia o ministerio. El tema tiene que ver pues con intereses diversos, pero también con algo que, fuente de cuestionamiento del valor de un interés, es como tal desprovisto de interés específico propio; ya que es algo intemporal, ligado con el embrollo de la humana condición, en tanto va de su supervivencia, de la relación que se tiene con el gobierno de sí mismo y de los otros, con el medio ambiente, la vida, la muerte y el amor. En otras palabras, la relación con lo que trasciende la humana condición.

Además, intuimos también que el tema de las «humanidades del futuro» implica una relación a la temporalidad en donde el hombre se juega su mortalidad, su imperfección, su olvido y su memoria, así como su pretensión a construir un avenir que sea mejor que el presente y el pasado. La noción de «progreso humano» o de «mejoramiento» del hombre que se atisba en la sucesión temporal o en el tema de las humanidades vistas desde el futuro —sin caer en «humanidades ficción»—, lo abordaremos en filigrana, como una de las sendas más que buscamos explorar aquí, sin detenernos en los «orejones de los resultados» («*Ne l'attarde pas aux orinières des résultats*», René Char).

Entonces, consideraremos las «humanidades del futuro» confiados en que cada hombre representa a todos los hombres, en el sentido original del verbo en tanto dar respuesta y palabra memoriosa; atentos a que en cada hombre está como encarnada la totalidad de la humana condición, en el sentido clásico grecorromano de que «nada de lo humano me es ajeno», es decir, que en lo humano me siento propio, como lo pensaba Terencio, noble esclavo romano de Cartago, un siglo antes de la era cristiana. Es decir que en el «territorio» de lo humano tengo mis «fronteras», mi sangre y mi identidad, mi familia y mis antepasados; atentos, sin embargo, a no caer en proselitismos para otra iglesia.

Esa «totalidad» no es la de un todo en tanto todo, sino la de una parte que expresa en relación compleja, es decir interrelacionada, la totalidad. Es la totalidad del individuo en tanto ser global y local, ser «glocal». En palabras aristotélico-hegelianas, solo el individuo expresa lo general. Quiere decir que solo en la persona emerge la humanidad de la humana condición contextualizada. Y esa forma o matriz de la humana condición o identidad planetaria, de la totalidad de lo general expresado en lo individual particular de un yo y un tú, en una cara con los ojos vivos, hace también parte del legado evangélico del Nuevo Testamento, y se llama «dignidad humana».

Pero, igual, así el tema humanista por venir conlleve necesariamente una dimensión optimista o de «progreso», se requerirá un estudio sobre qué tipo de progreso y en qué campo, para no caer en la estupidez de creer que el hombre de hoy es «mejor» o «más bueno» que el hombre de ayer. Al respecto no dejaremos de lado ni la sabiduría semita que ya nos prevenía: no aumentarás la talla de un cabello a tu «altura»; ni tampoco la vieja sabiduría popular que le hacía contrapeso a tan generoso optimismo, aquella cristalizada en la sentencia cínica: «cuanto más conozco a los hombres, más amo mi perro».

Pero, de igual manera, el tema está circunscrito a una tradición europea que va del legado grecorromano hasta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, retomada en la ONU, al salir de la Segunda Guerra Mundial, considerando que también Oriente, en particular el Budismo, tiene su antropología y su educación humanista.

En la difícil exploración de cómo educan los pueblos a su generación del relevo, habrá que buscar la dimensión metafórico-educativa de escenas rituales en culturas ancestrales como la Azteca, la Mochica, la China o la Hindú, en donde la sabiduría popular saca del animismo lecciones humanistas de carácter tradicional.

Concluiremos en lo filosófico del tema porque las humanidades de ayer, de hoy y de mañana conllevan un «ideal humanista» o, como lo dijera Montaigne en un tono clásico grecorromano: «cada hombre lleva la forma entera de la humana condición». Y esto no solo entendiéndose históricamente en el sentido de que cada hombre, al «ser ciudadano del mundo», lo sea concretamente *in facto* del Imperio romano, ni que Roma-sociedad esté en todas partes donde estén sus ciudadanos-individuos. Se trata de una forma o matriz fundamental en sentido más espiritual que político. Lo que llamaremos en nuestro texto la identidad planetaria de la humana condición, inspirados por el pensamiento complejo de Edgar Morin.

Los apuntes de conclusión conllevaran el planteamiento del pensador Edgar Morin sobre unas humanidades o una educación en base a siete propuestas. Fueron las que elaboramos conjuntamente por pedido de la UNESCO durante 1999 y que llevan por título: «Los siete saberes necesarios a la educación del futuro» Teniendo todo esto por finalidad: contribuir a generar una conciencia humana planetaria, una identidad planetaria, complementaria a la identidad nacional del ciudadano, a la identidad cultural de los pueblos y a la identidad personal del individuo.

Atisbo histórico de la noción de humanismo

Se denomina humanismo, históricamente consensuado, la corriente intelectual europea, complementaria al Renacimiento grecolatino, entre los siglos XV y XVI, repercutiendo en las letras y en las artes primero, en la revolución científica con Copérnico y Galileo, para culminar en el ámbito político al concluirse el siglo XVIII o siglo de la Ilustración, tanto con la Enciclopedia y la Revolución Francesa, como con la máxima kantiana relativa al empleo de la Razón, en tanto arma fundamental para toda revolución, liberación y libertad, a saber: «*Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración» (en «*Was ist Aufklärung?*», 1784). Coraje y capacidad de «servirse de su inteligencia sin la guía de otro», «servirse por si mismo de ella sin la tutela de otro». Se trata, por supuesto, de una sugestión, consejo o interjección; como en el caso del lema délfico: «conócete a ti mismo». Igual, queda pendiente las condiciones y contexto de dicho empleo-actitud y, sobre todo, la preparación y manejo pertinente de tan valiosa arma mental. Pues la razón sola produce monstruos —la imagen es el título de una famosa pintura de Goya—. Recuérdese además que el Régimen del Terror, que tan atrocemente subsiguio a la

Revolución Francesa, tuvo a la «Razón» por diosa y soberana. Lo que fue una especie de deformación del Positivismo de Augusto Comte. Igual, la «Razón» enceguecida por maquinaria mental fue lema del Nacionalsocialismo hitleriano.

La corriente humanista buscaba de entrada recuperar la fuente grecolatina de la civilización europea. Un acto de rebeldía contra la glosa escolástica que durante siglos de Medioevo se la había apropiado, interpretado y deformado. Se denominó *humanitas*, a partir del siglo XVII, a los que buscaban liberar las artes y las letras de la tutela teológica y valorar el arte por fuera de las órdenes monásticas. Se presuponía existente también un arte y una sabiduría paganos. El poeta Petrarca (1304-1374) decía buscar en los textos de Cicerón y Séneca la «sabiduría de los paganos». Denominación indebida para estos grandes escritores, educadores y pensadores romanos que nacieron y vivieron un siglo antes del Cristianismo.

Dicho humanismo europeo se fragua cerca de Florencia, donde Marcelo Ficini (1433-1499), sostenido por el mecenazgo genial de Cosme de Médicis, crea una Academia platónica. Allí acoge a sabios emigrados de Constantinopla, antes y después de la toma de la misma en 1453 por los turcos, quienes ponen fin a diez siglos de hegemonía del Imperio Romano en Oriente. Lo cual hizo felices también en Occidente, en Roma sobre todo, algunos conspiradores, hartos que estaban los católicos de ese incongruente bicefalismo. La conquista de Constantinopla y el fin del Imperio Romano en Oriente es un hito histórico tan importante que los historiadores lo tienen en Occidente por el final del Medioevo y, con el Descubrimiento de América años más tarde, en el comienzo de la era moderna.

Erasmus de Róterdam (1467-1536) es otra figura central de la corriente humanista europea. No acepta ni la propuesta de cardenal del Papa León X, ni la de profesor en el *Collège de France* que le hace el Rey gallo Francisco I. Erasmus prefiere consagrarse a sus estudios, en particular a la traducción del griego de una versión del Nuevo Testamento, publicada con el texto original en paralelo, sin ningún comentario escolástico para que «todo el mundo pueda comparar los textos». En otras palabras, para que cada uno, sirviéndose de su propia razón, lea e interprete sin tutela ni guía, es decir sin maestro ni cura. Erasmus, uno de los padres del Humanismo y del Renacimiento europeo, precisa en dicha traducción: «cuando buscamos la verdad no debemos estar bajo la autoridad de alguien».

Tanto la invención de la imprenta como el tema educativo e idiomático segundan la preocupación humanista. El poeta francés Du Bellay dirá que la «imprenta es hermana de las Musas», además de redactar un famoso informe en 1549 sobre la «Defensa e Ilustración del Idioma francés». Se trata de un alegato abierto contra el latín como único idioma del poder y del saber. Descartes escribió su famoso *Discurso del Método* —«para llegar al conocimiento verdadero y encontrar la verdad»— en

idioma vernáculo, el francés, en 1637, siendo el primer texto de relevancia filosófica no escrito en latín, considerado como el primer tratado de filosofía moderna.

Si bien Erasmo prona un humanismo cosmopolita y libre de autoridad real o eclesiástica, Lutero (1483-1546) lo asocia a la Reforma y Melanchthon (1497-1560), llamado el «preceptor germano», lo recupera como base educativa en busca de un identidad alemana liberada de la curia romana. Aparece entonces evidente que el tema en su renacimiento europeo no solo conlleva un pensamiento preocupado por el hombre como fin y valor, sino que también es ideológico.

En el siglo XX, Sartre recupera la dimensión filosófico-jurídica del término, en sentido grecolatino de gobierno de sí mismo, pero también en el sentido kantiano de darse a sí mismo reglas de comportamiento. En su libro *El existencialismo es un humanismo* precisa que habla de «humanismo para recordar al hombre que no hay otro legislador más que él mismo hombre». Otros, como el «filósofo cristiano» Jacques Maritain, consideran que humanismo es la prueba de la encarnación de lo divino en lo humano y que, como tal, el verdadero humanismo es integral, es decir cristiano.

Ya subrayamos que el tema emerge en un conflicto con la autoridad. El humanismo visto tanto como apropiación propia de la esencia humana, es decir, como valor-medida del hombre en tanto hombre, por un lado, y la subordinación de la naturaleza humana a lo divino, por el otro. En sus Ensayo, Montaigne precisa: «oso no solo hablar de mi, sino solamente de mi», es decir, «del hombre únicamente, sin apoyo extranjero, armado de sus propias armas, desprovisto de la gracia y el conocimiento divino, que es todo su honor, fuerza y fundamento de su ser».

Sin embargo, ¿qué es pues ese «hombre» desprovisto de «honor, fuerza y fundamento de su ser», es decir, despojado de divinidad? Es el hombre moderno enfrentado al embrollo paradigmático de su humana condición. Animal conciente de su animalidad y que tiene todo por delante por humanizar. Es decir, el hombre conciente de su determinación en tanto sometido a la ley natural, pero indeterminado en tanto libre de actuar libremente, es decir, legislador moral de su propia condición, educador en el sentido noble del término.

La obertura metafísica al tema de las humanidades del futuro

El siglo XX y XXI nos exponen horrores hasta impensables como los de la «solución final» del nazismo hitleriano y del atentado S-11. ¿Cómo repensar el humanismo en tales condiciones? Heidegger constata la imposibilidad de los tratados de moral, educación y política sobre el mejoramiento de la condición humana. Retoma entonces el antiguo método epistolario de los romanos y del apóstol Pablo. Los nazis buscaron «mejorar» la raza humana de manera racional y genética. En oposición a ese

deliro que pretendía retomar las fuentes de la «nobleza arya» en un Asia idealizado —«Arya» o «nuevo hombre», en sánscrito—, Heidegger escribe la *Carta sobre el humanismo*, en donde recupera los valores de la fuente grecorromana. Se trata de una carta escrita a su amigo francés Jean Beaufret, quien le pregunta al filósofo más importante de aquella entonces, al metafísico por excelencia, autor del monumental *Ser y Tiempo*: ¿cómo volver a creer y darle sentido a la palabra *humanisme*?, ¿cómo reconstruir un ideal humanista, lazos de amistad con valores de belleza, de verdad y de justicia, cuando estos valores yacían sin sentido en los cadáveres cremados de Hoswitz? La palabra «humanismo» debería entonces conservar las comillas antes de pasar por la prueba del ácido para saber si su nuevo significado tiene valor.

Preguntar por el «futuro de las humanidades» pone también el dedo en una crisis de las mismas. Y se espera responder de otra manera que metafórica o profética, sin recurrir a relatos apocalípticos, pues el horror lo tenemos conectado veinticuatro horas al «rosario moderno» que es el control remoto o el «clic».

Heidegger propone en *La carta sobre el humanismo* dejar en suspenso por el momento la pregunta, mientras se retoma la tarea del cuestionar desde la ontología el significado o la palabra (mitos/logos) por venir del *human-ismo*, porque el «ismo» de las *humanitas* se convirtió en una estructura racionalizada pervertida, en vista de que pueblos cultos y civilizados, cuna del Renacimiento humanista, causaran dos Guerras Mundiales atroces. Heidegger compartió sin duda ese Eros con Arendt o viceversa, a saber que el embrollo del mal radicaba en la «ausencia de palabra» o de «pensamiento», como por Levinas, en la ignorancia del rostro del «otro».

Heidegger revisita los tres «ismos terapéuticos» de los que se hecha mano durante la crisis europea de comienzos del siglo XX —el cristianismo, el marxismo, el existencialismo—, considerando que estos «fármacos» eluden la radicalidad última de la pregunta por la esencia del ser del hombre. ¿Y, en qué consiste pues pensar tal esencia? En cambiar el paradigma humanista de la metafísica europea que concibe semántica, lógica e ideológicamente el hombre como un «animal racional».

Heidegger extrapola, al decir que el hombre difiere del animal y del vegetal en modo ontológico, porque tiene mundo habitado de pensamiento, es decir, hablado y recreado por la cultura; pues no toma en cuenta que el hombre es una *Unita Multiplex compleja* —la imagen es de Morin—, que además de palabra y pensamiento, de mente y de cultura, tiene mucho de cerebro, es decir, de química, física y biología. En otras palabras, el hombre es un ser 100% cerebral —física, química y biológicamente— y 100% mental —espiritual, cultural y socialmente—. El conocimiento del hombre de manera transdisciplinaria, interdisciplinaria, transversal y diversa es fundamental para entender las humanidades del futuro.

Heidegger considera que el pensamiento a que apunta el humanismo emergente es tarea del hombre mismo en tanto «pastor del ser». Esto puede parecer bucólico y enigmático. Sin embargo, Heidegger aclara en su *Carta a Beaufret* que lo que importa repensar es el «fundamento» del Humanismo, es decir, el ser del hombre, o lo que se va a transmitir y enseñar en las humanidades para la generación del relevo: «no es el hombre lo esencial, sino el ser como la dimensión de los extático de la existencia», es decir, en términos presocráticos, pues Heidegger evoca a menudo a Heráclito, se trata de repensar lo que permanece y da sustento. El ser del hombre se entiende en sentido de algo más que el individuo o la sociedad; algo más que lo ético y lo moral. Pero ese «algo», sigo en suspenso.

El embrollo paradigmático de la humana condición

Si a un colega del departamento de «ciencias duras» se le ocurriera hablar del «futuro de las ciencias, las ciencias del futuro», le hubiesen pedido *illico presto* proseguir sus elucubraciones proféticas o su literatura de ciencia ficción en el departamento de letras y humanidades. Con lo cual, no solo quiero resaltar que halla en la academia varios espacios, congregaciones y medios en los cuales desarrollar el amplio espectro del conocimiento, sino también recordar una legendaria disputa por el saber y el poder entre ciencia, filosofía y teología.

Los técnicos del tema sacaran *in peto* el tarjetón de la metodología precisando que cada disciplina tiene su propio objeto de estudio y que no se puede confundir especular con experimentar. Sin embargo, siendo claro que las tres —ciencia, filosofía y teología— hacen parte del proceso educativo de Occidente y que el objeto del ideal humanista es el hombre, resulta evidente que hay conflicto de facultades por el estatuto de la verdad, la función de los escalafones, el rango y salario respectivo en los departamentos, centros y facultades que las abrigan. Las facultades de ciencia, filosofía y teología se han librado una terrible batalla, desde la antigüedad occidental, desde que se han institucionalizado en academias platónicas, liceos aristotélicos, conventos religiosos, laboratorios laicos. Y no solo han corrido ríos de tinta y argumentos, sino más grave y triste, ríos de sangre y espadas rotas. Por eso, es una propuesta visionaria del rey galo Francisco I, uno de los padres del Renacimiento humanista, cuando decide crear en 1530 el *Collège de France*. Una institución pública para poder hacer ciencia también en hebreo, griego y matemáticas, con libres pensadores, fuera e independientemente de la teológica y latinista *Sorbonne*.

Positivistas y estructurales pueden seguir taponando burocráticamente certificados y salvoconductos, argumentando que las fronteras y las soberanías conceptuales mantienen los muros disciplinarios por y para el orden y la claridad de los mismos

conocimientos, como diría Descartes, puesto que si bien el objeto puede ser el mismo —el hombre, por ejemplo, su estudio se aborda en diferentes facetas o disciplinas—. Tal ciencia se ocupa de la materia, tal otra del espíritu y, la «reina de todas», se encarga del alma y de dios. Sin embargo, Edgar Morin advierte que: «de este modo, todas las ciencias, todas las artes esclarecen cada una desde su ángulo el hecho humano. Pero estos esclarecimientos son separados por zonas de sombra profundas, y la unidad compleja de nuestra identidad se nos escapa. La necesaria convergencia de las ciencias y las humanidades para restituir la condición humana no se realiza. Ausente de las ciencias del mundo físico (aun cuando también es una maquina térmica), disjunto del mundo viviente (aun cuando también es un animal), el hombre es troceado en fragmentos aislados en las ciencias humanas» (Morin, 2001). Seguimos pues, siendo un misterio para nosotros mismos.

Uno se pregunta ¿por qué no reúnen entonces la diversidad de sus conocimientos respectivos y nos presentan, para bien del individuo y la sociedad, los mejores frutos que nos permitan entender en conjunto lo que es el hombre, de donde viene y a donde va?

La misma crítica heideggeriana a la concepción unidimensional del hombre en occidente como «animal racional», la hace Edgar Morin a lo que nombra el «paradigma de Occidente», es decir, al «principio de reducción y de disyunción» que ha reinado en las ciencias, incluidas las humanas —que de este modo se han vuelto «inhumanas»— y que impide pensar lo *Unita multiplex* de la identidad humana.

La principal razón o manzana de la discordia es que estuvo, está y estará siempre en juego una relación de saber y de poder, mientras no se redefinan en las humanidades del futuro los sentidos de conceptos claves como «ser», «saber», «verdad», «hombre», «sociedad», «mundo». No se puede negar que el saber conlleva y representa poder. Y cuando el saber es justo y verdadero, el poder que tiene es ilustrado. Hay poderes sin saber verdadero, fruto de retórica y simulacro. Quienes lo tienen, lo saben. Convierten su negocio en mercado para ingenuos. Abusan de la inocencia e ignorancia de las gentes. La relación interna y externa entre el poder, el saber y la verdad es muy compleja. La historia occidental entre Atenas, Roma y Jerusalén se puede interpretar desde esta tensa relación, teniendo por corolario la relación entre la teoría del conocimiento —la abstracción, la contemplación— y la práctica del conocimiento —la aplicación, la acción—. Bien sabido es que entre el «científico de laboratorio» y el «filósofo de biblioteca» se atiza la distinción clásica y moderna entre *praxis* y *doxa*.

Uno de los libros de referencia de la cultura occidental greco-hebraica-latina, la Biblia, cuenta el relato del conocimiento como «fruto de poder». Por consiguiente, la relación con él, en nuestro paradigma occidental, es una relación compleja, macerada

de apetito, tentación trasgresión, rapto, caída, reconciliación, ruptura radical y revolución paradigmática. Adán y Eva, arquetipos de la condición humana en la tradición que hemos, como tantas otras, heredado e integrado en nuestra concepción del hombre contemporáneo, no solo fueron expulsados del Jardín del Edén —del primer paraíso, como dijéramos el «primer amor» que nunca se olvida, sino que se aprende a vivir sin él—, por desobediencia, por tentación, por comer del fruto del conocimiento del bien y del mal, por gula y por ambición, por pretensión metafísica, sino que también fueron expulsados porque Yahvé Dios, en un gesto de curiosa prudencia —¿será la marca de posible incertidumbre, de fragilidad, contra lo cual se requiera, protección, ley o prohibición?— se hizo la siguiente reflexión: «No vaya ahora a tender su mano y tome del árbol de la vida, y comiendo de él viva para siempre». Por ello, pues, arrojó al hombre al desierto, fuera del paraíso, y puso delante del Jardín del Edén a los querubines y a la llama de la espada flameante para guardar el camino del árbol de la vida. Acto seguido, los padres del hombre terrenal fueron arrojados a la misma tierra de la que fueran creados. Dicha «expulsión» tenía por finalidad el que, desde ese instante mismo o nacimiento al mundo terrenal de la condición humana, el hombre arrancase de la misma tierra su subsistencia, cultivándola, así como el aprendizaje mismo de la agricultura, y también se percatase de su propia condición como ser cultural.

Que el hombre sea en su nacimiento original, en cuanto a sus raíces, el pastor del ser, un ser arrojado a la tierra, resuena ahí el tono heideggeriano relativo a la esencia del hombre como la de «un ser-en-el-mundo» (*Da-sein* como *A-λήθεια*) con el cual se termina la *Carta sobre el humanismo*. Un ser expuesto, arrojado y arroyado en el aquí y el ahora de su ineluctable e insostenible levedad de temporalidad, y cuya labor es sacar de la tierra, de la oscuridad, el fruto para el alimento del cuerpo y el saber para la luz del pensamiento.

Jesucristo es uno de los modelos o arquetipos del ideal humanista, pues es quien dice ser «el camino, la verdad y la vida». Pilatos, el representante de la norma oficial, señalándole frente a sus pares, lo tildo de *Ecce homo*. Ciertamente puede abrirse un expediente bien complicado con brillantes disputas bizantinas y modernas en cuanto a la naturaleza humana y/o divina del Mesías. Jesucristo es el profeta entre profetas, es decir, gran predicador del humanismo por venir, Nueva Alianza o Nuevo Testamento, y de cuyas parábolas y lecciones se alimentaron durante siglos «contentadores y mejoradores» de hombres, como lo dijera Nietzsche.

Otra vieja querella es la que surge del cuestionamiento del cristianismo como posible decadencia del humanismo greco-romano, o como agonía, es decir, una «lucha», en el sentido griego del verbo agonizar, nos lo recuerda Miguel de Unamuno en su magistral ensayo *La agonía del cristianismo* —escrito en París durante su

exilio, al ver las atrocidades de la Guerra Mundial—. Agoniza solo quien vive. Tal vez por eso, Santa Teresa de Jesús reza: «muero porque no muero». No es una doctrina. Por eso es tan difícil enseñar lo que esos indecibles transmiten, lo que no se aprende en silogismos ni ecuaciones experimentales. Tal vez hubiese sido para nosotros los mortales preferible que nuestro padre Adán comenzara comiéndose y procesando en carne y hueso el fruto de la vida y no empezara por el fruto del conocimiento, así hubiésemos tenido la inmortalidad como base del saber a ciencia cierta lo que de veras es el Bien y el Mal, sin perdernos en interpretaciones y modos históricos. Sin embargo, percibimos en la inclusión temporal la necesaria regulación para la dialógica del principio del Bien y del principio del Mal, las necesarias estaciones y conteos del conocimiento hecho realidad.

Arrojados en la tierra por linaje original, y sin embargo, Jesucristo, portador del renacimiento de la buena noticia, es decir, del *Evangelio*, empieza por decir que «no solo de pan vive el hombre», es decir, el ser humano no solo está enraizado en tierra sino también en cultura. Valga decir, dialogando con Heidegger, que el ser humano es ciertamente arrojado de tierra y pan, pero también recogimiento de espíritu y amor.

Volviendo al tema de la *humanitas*, de la cultura y de la agricultura. Los datos filológicos elementales enseñan que la palabra «cultura» proviene del latín *cultura*, que su aplicación al campo del espíritu o del alma se debe al filósofo Cicerón, ya que existe un texto (*Tusculanes*, II, 13), en donde el educador romano identifica el trabajo o el laborar de la filosofía al cultivo o «cultura del alma» (*cultura anima*). El texto de Cicerón hace la analogía entre el laborar agrícola y el pensar de la cultura, dice: «Llámesse filosofía el cultivo del alma, pues el filosofar extirpa radicalmente, es decir, desde la raíz, los vicios, poniendo así las almas en disposición para acoger las semillas. La filosofía les confía y, por decirlo así, les siembra lo que, al crecer, da cosechas abundantes». Tomando metafóricamente dicha *cultura animica*, la podemos entonces ligar con lo que el mismo Cicerón llama *humanitas* (en *Del Orador*, I, 71, II, 72). Este término tenía en la tradición romana una connotación moralista, en el sentido griego de filantropía, es decir, designaba el acto de «querer al hombre en tanto hombre». Por eso los cínicos de entonces, burlándose del filantropismo griego, decían que efectivamente entre más se conoce al hombre —querer y saber van juntos para un griego clásico— más se quiere a su perro. Lo que un poeta romano, como Cicerón, llamaba *humanitas*, un poeta griego, como Homero, lo llamaba *paideia*. Términos ligados a la manera de instruirse a sí mismo y a los demás, en general a la juventud, para que crezcan y maduren y se conviertan en hombres, es decir, realizarán el ideal humanista en tanto gobierno de sí —control sobre sus propias visiones y pasiones— y el gobierno de los demás —legislar y aplicar la justicia con justicia—.

A veces se dice con desprecio —dicho desde el ágora de la grandiosa civilización griega— que el pueblo romano era un simple montón de campesinos, agricultores-soldados, mientras que el pueblo griego antiguo era una elite de filósofos, sabios, legisladores y poetas. Excesiva y lapidaria apreciación. Pero tal vez es una de las razones por las cuales la palabra «cultura» se forjó en referencia al campo, a la tarea agraria, contrariamente al sentido griego en donde el culto del saber era de entrada algo relacionado con la más noble y difícil tarea que enfrenta un ser humano: filosofar, es decir, como decía Aristóteles, un «diálogo del alma con ella misma», o según Platón, un gozar de la verdad, del bien y de la belleza. La educación griega tenía también una dimensión pragmática. Se trataba de educar para ser buen padre y buen gobernante. Para los griegos de hace veinticuatro siglos, véase la *Politeia* de Aristóteles, el buen gobierno o buen manejo del dinero público empieza, tiene referencia de entrada en el buen manejo de la economía casera. Entre «buen gobernante» y «buen casero», entre el ágora y la cocina, los griegos de entonces no veían una diferencia de cualidad, sino de cantidad.

En los idiomas europeos, degeneración del latín mezclado con lo vernáculo, se tendrá que esperar hasta el siglo XVIII para tener textos en donde la palabra «cultura» tome rango propio, y no aparezca decorando las artes, el paladar y la vanidad, es decir, como algo superficial y, en suma, despreciable, amén de peligroso. Todavía reside en el término «cultura» la idea negativa de vanidad, en el sentido de insumos comparativos para posicionarse como mejor que los otros, en el sentido de un elitismo clasista de burgués de salón, preocupado por el origen de las porcelanas que exhibe, o en el sentido de una postura de dandi de casa de alta costura. Desde la Antigüedad, corría una sospecha sobre esta manera de entender la cultura, y según los israelitas, se tildaba a los que así la ejercían de fariseos y filisteos, es decir, de bárbaros y materialistas.

En *Crisis de la cultura*, Hannah Arendt escribe con humor y cierta tristeza: «el tedio con el filisteo cultivado, no es tanto que leía los clásicos, cuanto que lo hacía impulsado por el motivo secundario de perfección personal, sin tener la más mínima conciencia de que Shakespeare o Platón tengan otras cosas importantes que decir amén de cómo educarse uno a sí mismo». Aquí aparece otra lección, a saber, el ideal humanista en la cultura no puede ser únicamente la pedagogía del yo o autopedagogía. Se presiente que educar implica *Eros*, tanto a sí mismo como al prójimo. Pero, igual, se evidencia que la educación de sí pasa por otros caminos que la tarea pretenciosa o quimérica del «conocerse a sí mismo» o, en otras palabras, que el conocimiento de sí mismo no pasa por sí mismo, pues si así fuera, uno no necesitaría conocerse, pues uno fuera ya conocimiento de por sí, en el mejor de los casos, cuando no se vuelve simplemente una serpiente que se muerde la cola.

Lo interesante aquí no es tanto la figura moral de lo social o la ética individual cuanto la evidente relación de interdependencia entre la moral social y la ética individual, es decir, la relación complementaria y antagonista entre el individuo y la sociedad, la parte y el todo, cuando se trata de entender la nuestra condición humana, en cuanto a cultivarla o mejorarla.

Al absolutizarse la palabra «cultura» en su evolución europea, en particular en la Alemania del siglo XVIII y XIX, como proceso de estudio interno en la configuración disciplinaria de las ciencias sociales, en cuanto a la adquisición de un *corpus* para el mejoramiento del individuo en sí mismo y por sí mismo, independiente del contexto y del aspecto social, se establece entonces una disputa entre los socialistas franceses a la Rousseau, para quienes el verdadero valor de la cultura y del ideal humanista consiste en civilizar al hombre en el seno de la sociedad, es decir, hacer de él un ciudadano civilizado. Ya hoy, en el siglo XXI, aparece caduca la disputa por la oposición franco alemana entre lo que es cultura y lo que es civilización, a saber, la disputa por la preeminencia del individuo sobre la sociedad o viceversa. Ya que, si el objeto de la cultura es el mejoramiento o mantenimiento de las cualidades, artes y técnicas para el buen vivir del individuo, vale evidenciar que dicho proceso emerge en lo plural y lo heterogéneo. Se requiere la relación de alteridad para cultivarse. La figura platónico-aristotélica del saber o del filosofar como la de un «diálogo del alma consigo mismo» conlleva una dimensión metafórica. Es pues necesario en lo social que se culturice lo individual y, a través del comportamiento individual, se pueda ver la evolución o civilización de lo social.

Pensar que existe una relación interactiva, entre el individuo y la sociedad, entre la cultura y la civilización, para beneficio pues del mejoramiento del uno y del otro, es bastante optimista. Pues, si tal proceso busca mostrar por medio de la experiencia que el hombre ha mejorado —y hasta superado su condición animal y bárbara—, basta con dejar sin control la salida de un clásico futbolístico o el terror que genera un terremoto para que se nos desmorone la ilusión de creer que siglos de cultura y civilización han logrado que el hombre ya no sea el más peligroso depredador del planeta. Y, sin embargo, en los momentos de horror y de crisis surge un halo de esperanza en el gesto generoso y en la mirada de ternura de ciertos seres excepcionales que, preocupados por el otro, por el dolor del prójimo, generan energía de otra condición que la material, pero que informa la materia, la modela, la domina y la trasciende. Las acciones de estos hombres deben inspirar de toda evidencia las humanidades del futuro.

El siglo XIX, utilitarista y positivista, se burla del siglo XVIII, metafísico y desinteresado, haciendo de la cultura un motor o dinámica fetiche, una forma de expresión idealizada de los pueblos. Los escritores románticos, pensando que el proceso social

de una cultura civilizada olvidaba y sacrificaba al individuo en su fuero interno, en su genio propio y en su libre albedrío, individualizaron lo cultural y la cultura como la marca propia y propiedad de un pueblo. La cultura se puso entonces al servicio de una nación. Por medio de la cultura se educaba o civilizaba a un pueblo en valores para constituir una nación, alrededor de su idioma, su tierra y la sangre de los héroes muertos por la patria. Algunos pueblos agregaron al componente la palabra «dios». Ya cultura no era tanto, en el sentido grecolatino de humanidades, emancipación o liberación de la condición agria de la naturaleza humana, sino una expresión, forma o valor de tal o tal pueblo, nación o patria. Ya no era pues la idea *a priori* para hacer del hombre un individuo mejor en beneficio de la humanidad. Era la marca depositada de pueblos que han hecho país, que sabido estructurar sus instituciones, mantener, preservar y transmitir su pasado. Así, se hablaba entonces, en el siglo XIX y durante el siglo XX, del valor de la cultura griega, alemana, francesa. Así se llegó hasta a hablar del «genio de un pueblo».

El problema es que no hay pueblo aislado ni puro y que todas las formas culturales —lengua, mitos, creencias, cultos y ritos, artes y técnicas, economía, reglas sociales y familiares—, en una palabra, todo paradigma cultural esta atravesado, se quiera o no, por condición humana que hace que no exista genio sin artificio y que la autenticidad de raíz, la pretensión metafísica del origen sin fundamento, siendo tal origen lo original mismo, cuando de cultura se trata, es una ilusión o la máscara de un poder de clase sobre la ignorancia de algunos.

La globalización muestra hoy como en realidad desde siglos antes, desde que el homínido de las sabanas africanas se diversificara por cambios climáticos, que hay un juego interactivo y constante de formas propias y prestadas, en donde lo que se busca como sustento o trascendencia para un individuo o una sociedad no se reduce a una forma cultural específica. Con gran lucidez intuitiva, Cassirer decía que la primera tarea de la filosofía moderna, prosiguiendo la crítica kantiana de la razón pura, es la «crítica de la cultura».

Hacerle una crítica a la cultura, es decir, mostrar que la cultura está en crisis o que hay una crisis —un «malestar», como decía Freud— es constatar que los valores culturales son confiscados por poderes elitistas, egoístas y excluyentes; constatar que virtudes han sido expoliadas para justificar guerras.

El eslabón faltante de las humanidades del futuro

¿Cuál es pues el sentido, el camino, la verdad, la vida y la belleza del ideal humanista en la cultura que requiere la generación del relevo? La pregunta sigue pendiente, debido a que es una pregunta abierta, expuesta al porvenir. No es una cuestión

cultural. No basta con reunir un grupo de disciplinas sociales o naturales, reunir departamentos y facultades para encontrar la respuesta satisfactoria. Siempre queda un eslabón ausente. Y, sin embargo, se requiere también pasar de la crítica a la práctica, de la razón pura y su juego de antinomias a la razón práctica y sus acciones comprometidas y responsables.

¿Cómo hacer para retomar el ideal humanista en la cultura local, regional y planetaria?, ¿cómo hacer de lo que somos y de lo que tenemos algo que perdure para beneficio de otros por venir?, ¿cómo hacer pues para que, amén de laborar la tierra, ganar el pan honestamente, comer y cuidar el cuerpo de enfermedades, tener amor comprensión, belleza y dignidad?, ¿cómo infundir un ideal humanista en la cultura, es decir, elementos educativos para los manuales escolares de la generación del relevo, si lo que importa en estos es un simple equilibrio de poder entre disciplinas, si lo que en muchos países lo que importa para el poder en plaza es el «genio» o el «mal genio» de un pueblo idealizado, con sus fronteras, sus ricos y sus pobres, sus batallas, victorias y derrotas, en fin, para qué un ideal humanista en época de nacionalismos?

La pregunta la formuló Cristo cuando decía a sus discípulos que el ideal de la nueva alianza no pasaba ya —digamos no únicamente— por las formas o genios de familias, tribus, pueblos o naciones. El Antiguo Testamento es la historia humana de la ley terrenal, la ley de Moisés, arquetipo del príncipe, rey o padre. El ideal humanista que aporta Cristo no está en la idiosincrasia de las familias, tribus y naciones, sino en la dignidad del humilde, del abandonado, del pobre, del que carga con su cruz. Es así como me parece entender la misteriosa negación de la primeras instrucciones que da Cristo a sus discípulos, cuando les dices, según San Mateo (10, 34-36): «No penséis que vine a traer paz sobre la tierra; no vine a traer paz, sino espada. Porque vine a separar al hombre de su padre, a la hija de su madre, a la nuera de su suegra. Enemigos del hombre, los de su casa». Este mensaje considera al ser humano cosa y casa que requiere protección y salvación.

Humanidades para la era planetaria

El ideal humanista de las culturas en la era planetaria deberá ser el de una educación centrada en la condición humana, pues ya no es la simple supervivencia de una familia, una tribu, un pueblo o una nación lo que está en peligro, sino la vida del hombre mismo y la viabilidad porvenir de la nave espacial, esta Tierra, en el viaje intergaláctico a ninguna parte que nos lleva por el silencio del universo infinito.

Tenemos la suerte extraordinaria, gracias al manejo técnico-matemático he hemos hecho del tiempo, el espacio y la energía, de poder en el lapso sincrónico de un individuo retomar para beneficio del género humano como fin, en progreso constante

hace mejor, mitos, ritos, costumbres, ciencias, técnicas, artes, filosofía y religión, leyes, reglas y jurisprudencia, en fin, culturas diversas para ayudarnos en tan ardua tarea.

En tanto y cuando somos concientes de estar en la era planetaria, nos percatamos de ser a la vez sujetos y objetos de una aventura humana común. El primer desafío es el de reconocernos en dicha matriz e, *illico presto*, reconocer de manera complementaria y no excluyente la diversidad cultural inherente a todo individuo en su contexto local aclimatado. Tener conciencia planetaria es reconocerse a si mismo unidad y alteridad, homogeneidad y diversidad, localidad y globalidad.

Conocer lo humano es, principalmente, evidenciar su dimensión individual y global, contextual, multidimensional y compleja por antonomasia, es decir, es interdependencia o tensión vital constante, en sístole y diástole, con todas sus expresiones, sentimientos y sensaciones.

La primera pregunta que surge en el aprendizaje de las humanidades del futuro o humanidades de la era planetaria interroga nuestra condición en el mundo. ¿Cuál es la condición del ser humano hoy por hoy en el universo? Los últimos estudios de la física, la química, las ciencias de la tierra y del universo, la biología genética, la antropología y la prehistoria han modificado las ideas sobre qué es el universo, la tierra, la vida, el hombre. Estos aportes se han especializado y tecnificado. Tenemos mayor y más preciso conocimiento de lo que es la naturaleza, el hombre y la sociedad. El espectro entre lo micro y lo macro se ha hecho enorme. Y sin embargo, tomados en sus trincheras conceptuales y disciplinarias, esos conocimientos no aportan una visión conjunta, no nos dan la unidad compleja de lo humano. Cada disciplina enseña un dogma o, en el mejor caso, una hipótesis o propuesta. Y siempre queda pendiente el eslabón faltante del conjunto.

Edgar Morin considera que si lo humano es concebido de manera dividida y fragmentada, como un rompecabezas, es porque el tema se aborda con paradigma disyuntivo. De ahí pues la necesidad para las humanidades del futuro o de la era planetaria de establecer una religación de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de reubicar la condición humana la emergencia del universo y surgimiento de la Tierra, de las resultantes de las ciencias químicas y biológicas con el fin de reubicar al hombre en la historia de la vida en el planeta, de las resultantes de las ciencias humanas y sociales para aclarar la condición integral de la naturaleza humana y la complejidad del hombre en la triada natura-individuo-sociedad.

Las humanidades de la era planetaria deberán tener estudios sobre la condición cósmica del hombre, es decir, sobre el arraigo y desarraigo de la condición humana con respecto a la historia solar del universo. Enseñar esta condición es reconocer que el hombre es un ser que está a la vez dentro y fuera de la naturaleza. Constatemos el doble arraigamiento, tanto en el cosmos físico como en la esfera viviente,

pero también somos por necesidad vital nómadas, errantes, en constante proceso de arraigo y de desarraigo. Nuestra condición humana, cara a la naturaleza, es desarraigo, pero también cara a la tensión individuo-sociedad.

Los estudios recientes de la física cuántica nos muestran que nuestra condición cósmica es la de un universo en perpetua irradiación, en caos, en donde interactúan en alianza obligatoria, en lógicas y tiempos distintos, antagónicos y en el marco de un sistema de complementariedades, siguiendo una triada ilustrada por Edgar Morin de *Orden ↔ Desorden ↔ Organización*. Así pues, ha caducado la imagen de un universo ordenado y perfecto, funcionando como un reloj.

No es fácil enseñar a los niños que nuestra condición humana es la de estar y ser parte de un gigantesco cosmos en expansión, constituido por miles de millones de galaxias y miles de millones de estrellas —muchas de ellas muertas y sin embargo siguen brillando y las seguimos viendo y sintiendo, lo que contradice la experiencia natural de la muerte—. Difícil explicarles que esta tierra es un trompo minúsculo que gira alrededor de un astro errante en la periferia de una pequeña galaxia de suburbio, que las principales partículas de nuestro organismo —el oxígeno y el carbono— habrían aparecido desde los primeros segundos de emergencia del cosmos, hace, según cálculos de complicados logaritmos más de quince millones de años, que nuestros átomos de carbono se formaron en uno o varios soles anteriores al nuestro, que nuestras moléculas se agruparon en los primeros tiempos convulsivos de surgimiento del planeta Tierra, que estas macromoléculas se asociaron en torbellinos de los cuales uno de ellos —¿por qué razón?— cada vez más complejo y diverso en moléculas, se metamorfoseó —como una crisálida se transforma en mariposa— en una organización nueva y diferente de simples choques químicos, en una organización de vida, capaz de auto-organización.

Enseñar la condición humana desde su dimensión cósmica es no solo una lección de modestia, sino también un ejercicio de obertura mental.

Esta época cósmica de la organización, sujeta sin cesar a las fuerzas de desorganización y de dispersión, es también la epopeya de la religación ontológica de las constelaciones y galaxias que generan la posibilidad de interacciones generadoras de sistemas. Lo que impide al cosmos que se dispersara o desvaneciera tan pronto surgió el *bing-bang*.

En el centro de la aventura cósmica, en lo más complejo del desarrollo integrado prodigioso de una rama singular de la *auto↔evolución↔organización* del cosmos viviente, el que escribe o lee es holograma a su modo de tal aventura cósmica.

La condición humana es también la condición de un poco de sustancia física que se organizó en la Tierra de manera termodinámica, a través de un remojo marino, de una mezcla interactiva química, de descargas y choques electro nucleares,

y tomo vida. La vida es pues un componente físico de origen solar. Sus constituyentes han sido forjados en un sol, por un sol y para un sol. Esta transformación, dicen los biofísicos, es un destello fotónico resultante de los resplandecientes torbellinos solares. Somos pues, nuestro ser físico, la materia de la que estamos hechos, es pajilla de la diáspora cósmica, migas de la existencia solar, polvo de estrellas y polvo terrenal.

Igual se requiere enseñar la condición terrenal de la humana condición. Somos seres cósmicos y terrestres. El origen de nuestro sistema solar, el origen de la vida en la Tierra, está cifrado en la composición de nuestro cuerpo.

Las humanidades del futuro requieren también un importante capítulo de antropología. El proceso de hominización de la era de hierro planetaria en la humanidad muestra la cadena tanto continua y discontinúa que une a los *homo habilis*, *erectus neandertal*, *sapiens* y, como dice Morin, para que emerja finalmente el *homo sapiens* ↔ *demens* de condición humana, en el cual se entreteteje la triada constitutiva individuo ↔ sociedad ↔ especie, mediante el lenguaje, la cultura, el crecimiento del cerebro. Con la complejidad social aparece el lenguaje y se constituye la cultura, soporte de aprendizaje y transmisión de supervivencia primero y de supravivencia luego: mitos, técnicas, creencias, reglas, etcétera.

La hominización desemboca, gracias a la socialización y al lenguaje, en un proceso de emergencia de humanización, pues el homínido *erecto*, *sapiens sapiens*, se humaniza. La condición humana es pues doble: principio biofísico y psico-social-cultural. Entramos al cosmos por la sociedad y a la naturaleza por la cultura, llevamos íntimamente estas dimensiones. Somos 100% cerebro y 100% mente. Por eso nuestra conciencia accede al mundo interior y al exterior. Como si fuéramos un punto hologramático, llevamos en nuestra singularidad toda la condición humana, la cósmica, físico-terrestre y socio-cultural. Llevamos en la misma sangre el misterio de la vida, y en las moléculas de carbono de nuestro ADN, el misterio cosmos.

Siete conocimientos fundamentales deberán constituir el marco del sílabo correspondiente a las humanidades del futuro. Tuvimos el honor de haber participado a su elaboración, en la UNESCO, en París, en 1999. El texto final contó con el acuerdo de Edgar Morin. Estos son, resumidos, los siete ejes propuestos para forjar una generación del relevo en la era planetaria:

Siete conocimientos necesarios para la educación del futuro

Una educación que cure la ceguera del conocimiento

Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión. Las humanidades del futuro deben contar siempre con esa posibilidad. El conocimiento humano es frágil y está expuesto a alucinaciones, a errores de percepción o de juicio, a perturbaciones

y ruidos, a la influencia distorsionadora de los afectos, al imprinting de la propia cultura, al conformismo, a la selección meramente sociológica de nuestras ideas, etcétera.

Se podría pensar, por ejemplo, que despojando de afecto todo conocimiento, eliminamos el riesgo de error. Es cierto que el odio, la amistad o el amor pueden enneguercernos, pero también es cierto que el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad. La afectividad puede oscurecer el conocimiento pero también puede fortalecerlo.

Se podría también creer que el conocimiento científico garantiza la detección de errores y milita contra la ilusión perceptiva. Pero ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error. Incluso hay teorías y doctrinas que protegen con apariencia intelectual sus propios errores.

La primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Debemos enseñar a evitar la doble enajenación: la de nuestra mente por sus ideas y la de las propias ideas por nuestra mente. Los dioses se nutren de nuestras ideas sobre Dios, pero se tornan despiadadamente exigentes. Un Dios es insaciable. La búsqueda de la verdad exige reflexibilidad, crítica y corrección de errores. Pero, además, necesitamos una cierta convivencialidad con nuestras ideas y con nuestros mitos. El primer objetivo de la educación del futuro será dotar a los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas.

Una educación que garantice el conocimiento pertinente

Ante el aluvión de información es necesario discernir cuáles son las informaciones clave. Ante el número ingente de problemas es necesario diferenciar los que son problemas clave. Pero, ¿cómo seleccionar la información, los problemas y los significados pertinentes? Sin duda, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja.

Como consecuencia, la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica de los mismos. Su configuración fundamental es la capacidad de plantear y de resolver problemas. Para ello, la inteligencia utiliza y combina todas las habilidades particulares. El conocimiento pertinente es siempre y al mismo tiempo general y particular. En este punto, Morin introduce una «pertinente» distinción entre la racionalización —construcción mental que solo atiende a lo general— y la racionalidad, que atiende simultáneamente a lo general y a lo particular.

Enseñar la condición humana

Una aventura común ha embarcado a todos los humanos de nuestra era. Todos ellos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Conocer el ser humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: quiénes somos es una cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos.

Lo humano es y se desarrolla en bucles:

- a) cerebro↔mente↔cultura;
- b) razón↔afecto↔impulso;
- c) individuo↔sociedad↔especie.

Todo desarrollo humano significa comprender al hombre como conjunto de todos estos bucles y a la humanidad como una y diversa. La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables que son fundamentos de la educación. La cultura en general no existe sino a través de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Este será el núcleo esencial formativo del futuro.

Enseñar la identidad terrenal

La historia humana comenzó con una dispersión, una diáspora de todos los humanos hacia regiones que permanecieron durante milenios aisladas, produciendo una enorme diversidad de lenguas, religiones y culturas. En los tiempos modernos se ha producido la revolución tecnológica que permite volver a relacionar estas culturas, volver a unir lo disperso. El europeo medio se encuentra ya en un circuito mundial del confort, circuito que aún está vedado a tres cuartas partes de la humanidad. Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre.

La perspectiva planetaria es imprescindible en la educación. Pero, no solo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra considerada como última y primera patria. El término patria incluye referencias etimológicas y afectivas tanto paternas como maternas. En esta perspectiva de relación paterno↔materno↔filial es en la que se construirá a escala planetaria una misma conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual. «Hemos tardado demasiado tiempo en percibir nuestra identidad terrenal», dice Morin citando a Marx —«la historia ha progresado por el lado malo»—, quien también manifestó su esperanza citando en paralelo otra frase, en esta ocasión de Hegel: «La lechuza de la sabiduría siempre emprende su vuelo al atardecer».

Enfrentar las incertidumbres

Todas las sociedades creen que la perpetuación de sus modelos se producirá de forma natural. Los siglos pasados siempre creyeron que el futuro se conformaría de acuerdo con sus creencias e instituciones. El Imperio romano, tan dilatado en el tiempo, es el paradigma de esta seguridad. Sin embargo, cayeron, como todos los imperios anteriores y posteriores, el musulmán, el bizantino, el austrohúngaro y el soviético. La cultura occidental dedicó varios siglos a tratar de explicar la caída de Roma y continuó refiriéndose a la época romana como una época ideal que debíamos recuperar. El siglo XX ha derruido totalmente la predictividad del futuro como extrapolación del presente y ha introducido la incertidumbre sobre nuestro futuro. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre, tan válido para la evolución social como la formulación del mismo por Heisenberg para la Física. La historia avanza por atajos y desviaciones y, como pasa en la evolución biológica, todo cambio es fruto de una mutación, a veces de civilización y a veces de barbarie. Todo ello obedece en gran medida al azar o a factores impredecibles.

Pero la incertidumbre no versa solo sobre el futuro. Existe también la incertidumbre sobre la validez del conocimiento. Y existe sobre todo la incertidumbre derivada de nuestras propias decisiones. Una vez que tomamos una decisión, empieza a funcionar el concepto ecología de la acción, es decir, se desencadena una serie de acciones y reacciones que afectan al sistema global y que no podemos predecir. Nos hemos educado en un sistema de certezas, pero nuestra educación para la incertidumbre es deficiente. En el coloquio, respondiendo a un educador que pensaba que las certezas son absolutamente necesarias, Morin matiza y reafirma su pensamiento: «existen algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa».

Enseñar la comprensión

La comprensión se ha tornado una necesidad crucial para los humanos. Por eso la educación tiene que abordarla de manera directa y en los dos sentidos: a) la comprensión interpersonal e intergrupala y b) la comprensión a escala planetaria. Morin constató que comunicación no implica comprensión. Esta última siempre está amenazada por la incompreensión de los códigos éticos de los demás, de sus ritos y costumbres, de sus opciones políticas. A veces confrontamos cosmovisiones incompatibles. Los grandes enemigos de la comprensión son el egoísmo, el etnocentrismo y el sociocentrismo. Enseñar la comprensión significa enseñar a no reducir el ser humano a una o varias de sus cualidades que son múltiples y complejas. Por ejemplo, impide la comprensión marcar a determinados grupos solo con una etiqueta: sucios,

ladrones, intolerantes. Positivamente, Morin ve las posibilidades de mejorar la comprensión mediante: a) la apertura empática hacia los demás y b) la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana.

La verdadera comprensión exige establecer sociedades democráticas, fuera de las cuales no cabe ni tolerancia ni libertad para salir del cierre etnocéntrico. Por eso, la educación del futuro deberá asumir un compromiso sin fisuras por la democracia, porque no cabe una comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas más que en el marco de una democracia abierta.

La ética del género humano

Además de las éticas particulares, la enseñanza de una ética válida para todo el género humano es una exigencia de nuestro tiempo. Morin volvió a presentar el bucle individuo↔sociedad↔especie como base para enseñar la ética venidera.

En el bucle individuo↔sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Esta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. Pero también necesita diversidades y antagonismos. El contenido ético de la democracia afecta a todos esos niveles. El respeto a la diversidad significa que la democracia no se identifica con la dictadura de la mayoría.

En el bucle individuo↔especie, Morin fundamenta la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre. La humanidad dejó de ser una noción abstracta y lejana para convertirse en algo concreto y cercano con interacciones y compromisos a escala terrestre.

Enseñar estos conocimientos a la generación del relevo, tal nos parece ser la tarea de las humanidades para la era planetaria.

CAMBIOS EN LA SOCIEDAD, DESAFÍOS PARA LAS HUMANIDADES

HUMANISMO Y NEOLIBERALISMO EN AMÉRICA LATINA

Carlos Monsiváis
Escritor mexicano

En esta temporada de abolición de los ideales —la frase anterior es melodramática pero la realidad descrita es más que patética—, se dice «humanismo» y en rigor la mayoría de las veces solo se anuncia la grandilocuencia. A lo largo del siglo XX, y muy especialmente a partir de la Primera Guerra Mundial, el sector movilizad por el conocimiento y la solidaridad dejó de creer en el humanismo como presencia del espíritu clásico —armonía, serenidad, búsqueda de la belleza, fusión de ética y estética—, culto a los valores primordiales del hombre; se desprenden del cristianismo o de las atmósferas laicas.

La decadencia del uso tradicional del término

Desde hace medio siglo, en la enseñanza media y superior —los seminarios religiosos incluidos— el humanismo suele ser lo anacrónico, el conjunto de ideas y saberes ya desplazado por los criterios de «rendimiento académico» y por las realidades y los mitos de «la enseñanza apropiada a nuestra época», la ciencia, la tecnología y la comunicación. Este desplazamiento, previsiblemente, se da a pausas, no se sustituye con prontitud una formación en la mitomanía. En el siglo XX en América Latina la pedagogía del siglo XIX, tan profusa en cursos de humanidades y en la admiración muy aprovechable por la cultura grecolatina, se prolonga hasta la década de 1950, cuando, todavía, los estudiantes de bachillerato en la rama de humanidades deben estudiar latín, griego y etimologías, además de la cuota de cursos de literatura, historia universal y nacional, lógica y ética. Pero ya en la década de 1960, las preguntas abruman: ¿qué caso tiene cargar al educando con ese fardo inaplicable a sus vidas?, ¿a quién le interesa aprender qué fueron el *trivium* o el *cuadrivium* o las diferencias entre el humanismo de los liberales y el tomismo de los conservadores?, ¿quién sino un especialista en la era de Matrix y el Internet, de los Cyborg y la Red, del iPod y el Blackberry, lee a los humanistas del siglo XVIII?

En el siglo XIX latinoamericano, entre las turbas que incendian los comercios, los conservadores opuestos a la libertad de expresión y de creencias, y los liberales comprometidos con la secularización y la apertura de los mercados, hay todavía fe en las humanidades. En los seminarios católicos y en los cenáculos liberales, la defensa de las humanidades, en versión grecolatina, es un acto de fe en las virtudes necesarias en la nación que surge, y es la pasión religiosa por el conocimiento, al margen de sus aplicaciones prácticas.

¿Qué es, en la historia de las ideas, el humanismo? En el siglo XIX, en Alemania, Francia, Inglaterra, Italia, con sus repercusiones en América, es la celebración de la erudición clásica y del *studium humanitatis*, en el sentido de la educación literaria proclamada por los latinos y asumida por los eruditos italianos del siglo XIV hasta llegar al Renacimiento. A partir del siglo XIV el humanismo italiano logra un grado óptimo de influencia en la educación elemental y universitaria de Occidente, muy cerradamente en las cátedras de poesía, gramática, retórica y filosofía moral. Al principio los humanistas son los eruditos, los profesores y estudiantes de retórica, los concentrados en la recuperación del pensamiento y el arte grecolatino, y su duda, su influencia en el estudio de los clásicos es notable. El término humanismo surge mucho después, ya utilizado a principios del siglo XIX por los eruditos alemanes.

Peter Herder señala la característica de los humanistas del Renacimiento: la familiaridad con las literaturas y el idioma griegos y latinos clásico —más tarde con el hebreo—, de la que derivan sus ideales estilísticos: la crítica histórica y filosófica, el desprecio por la cultura medieval y la preocupación genuina por los problemas morales. Y todo esto con resultados contradictorios: se crea el canon de lo clásico, que el poeta inglés W. H. Auden señala como el periodo «normativo» o «correcto» antes del cual todo es decadente, motivo por el cual la escritura de calidad en el siglo XV o el siglo XVI se califica por la cercanía —la actitud mimética— al idioma clásico.

De los seminarios religiosos al ideal de nación

En medio de la ignorancia multiplicada a la fuerza, el humanismo logra victorias excepcionales en el período virreinal. A las deslumbrantes trayectorias de Sor Juana Inés de la Cruz y Carlos de Sigüenza y Góngora en el siglo XVII, suceden los jesuitas humanistas, formados en la escuela del Renacimiento italiano. Y no obstante marginaciones y persecuciones, la fuerza persuasiva del humanismo nada más se interrumpe en el siglo XIX por la violencia en las repúblicas que emergen, y por la secularización que desconfiaba de las tradiciones. Con todo, en el muy complicado proceso que va de la educación laica, el humanismo es indispensable. Egresados de seminarios religiosos, un buen número de liberales saben latín y griego, así su vida

intelectual la determine el idioma francés y su vida emocional, presumiblemente, las normas del convencionalismo.

En el siglo XIX la presencia de elementos del «paganismo» —referencias extraídas de los clásicos—, le es indispensable al ámbito cultural. Y las citas de la mitología grecolatina de los liberales, las ninfas y los sátiros de los poetas modernistas, las figuras del Olimpo en la pintura y el grabado, así como la recurrencia de Zeus o Júpiter y Juno o Hera en la cultura media, suavizan en algo el aluvión de santos y vírgenes. Entonces, el humanismo está en deuda con la formación de monjes y sacerdotes, con el amor a las grandes bibliotecas de sacerdotes y obispos, sus traducciones de los clásicos, la disciplina de los versados en poetas latinos y griegos. Si en lo político los conservadores son derrotados, en lo cultural los humanistas católicos preservan zonas del saber de otra manera destruidas por las guerras y el caos.

A principios del siglo XX, el humanismo atraviesa por una crisis severísima. En lo educativo, el positivismo, el intento de la visión científica a costa de las humanidades, le cierra el paso; en la formación católica el latín inicia su consagración como lengua muerta; en las atmósferas laicas la instrucción se contagia de la fiebre del *progreso*. Por eso es tan valioso el trabajo de unos cuantos escritores.

«*Detente oh momento*»

En América Latina, *Fausto*, de Goethe, es uno de los libros más divulgados, en el siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, por su don para implantar un ideal y con el anacronismo del caso; en el trazo utópico de los escritores e intelectuales de América Latina, el arquetipo renacentista es Goethe, novelista, dramaturgo, poeta, funcionario eficaz, científico, teórico del color, dibujante, religioso y herético. Goethe es, para los latinoamericanos, el renacentista por excelencia, más allá de Benvenuto Cellini o Marsilio Ficino o Pico della Mirandola; es el creador al que podría aludir la irresistible frase de Menandro divulgada por Terencio: «Nada de lo humano me es ajeno».

El Renacimiento, o el afán de no encerrarse en la especialidad y el conformismo artístico e intelectual, construyen un paradigma: el hombre goethiano —el patriarcado no admite ni concibe a la mujer goethiana—, la especie de principios del siglo XX, que intenta fundir la filosofía y la creación literaria y a la que pertenecen, por ejemplo, el cubano Enrique José Varona, el uruguayo José Enrique Rodó, el argentino José Ingenieros, el dominicano Pedro Henríquez Ureña, el mexicano Alfonso Reyes, el peruano Ventura García Calderón, el colombiano Baldomero Sanín Cano. El «hombre goethiano», por encima de fronteras y partidos, cree en la poesía —«En eso se parece el poeta al águila, que vuela tendiendo su mirada por los horizontes, en busca de su pieza, sin importarle que la liebre corra por Prusia o por Sajonia»—,

privilegia la universalidad de los intereses artísticos y culturales, y es capaz de negarse a las glorias de este mundo —«Todo proclama la necesidad de renunciar»—, convencido de la supremacía de lo poético, y de lo imprescindible de la reflexión filosófica. Un humanista, un «hombre goethiano», cree en lo tangible porque sin la experiencia todo se marchita —«¡Yo nunca he pensado sobre el pensamiento!»—, y se aparta de la historia inmediata centrándose en la reconciliación del hombre con la naturaleza.

El proyecto es extraordinariamente ambicioso, pero en la América Latina del período que va de la caída de modelos feudales a la irrupción de lo moderno, es indispensable el modelo del hombre goethiano. Se lee y se venera a muchos otros, en especial poetas, de Verlaine a Mallarmé, de Whitman a Poe, pero, al margen de las filiaciones y negaciones, es Goethe el modelo de los hombres «que crean atmósfera». Reyes, su admirador, describe el trayecto que va de un poeta latino a un escritor alemán:

Virgilio es la raya de la tierra, la base horizontal, el democrático suelo donde alcanzan por primera vez los brazos unos hombres casi de barro todavía, y exhalan a lo alto lo único que pueden: sus lamentos. Sobre esa horizontal, hay una perpendicular que es la torre —Goethe es el faro. Se puede no desear imitarlo, se debe acaso, pero lo que importa es el ejemplo. He allí un hombre dispuesto a adueñarse de sí. Todo el fuego de las entrañas, todo lo que hay de vísceras y humores, se va depurando hacia arriba y llega a los ojos hecho espíritu. Goethe, en los ojos. El secreto está en escalar la cuesta que va de las plantas a los ojos. La primera modelación arranca de la epopeya agrícola, y el ideal último está en lograr una raza de titanes, de hombres que todos sean como torres. Desde las plantas callosas de Virgilio hasta los ojos insaciables de Goethe: la senda va así, con rumbo a Goethe.

Goethe, en los ojos. Sin decirlo explícitamente, los humanistas lanzan su ideal de hombre nuevo, y con eso levantan el humanismo como freno a la barbarie, en el empeño de cubrir un mapa intelectual con la diversidad a manera de punto de unión. En la etapa de implantación de las instituciones culturales, de la fe mística en la educación, de la creación de lectores, de la eliminación de las disculpas del localismo, la obra y la figura de Goethe son primordiales. Esparce el gusto por los clásicos grecolatinos y por Shakespeare, alienta el canon de valores que se distancia de las tradiciones conservadoras, proyecta la unión entonces inconcebible de lo dionisiaco y lo apolíneo. «Yo no busco mi salud en la indiferencia —dice Fausto—. Lo mejor del hombre es lo que en el hombre se estremece. Por muy caro que se pague el sentimiento, el hombre solo siente a fondo la inmensidad al sentir la emoción». Y Goethe, además, contiene la utopía de grupos selectos en toda región latinoamericana que escriben, componen, pintan, leen, discuten, piensan, se apasionan por la ciencia y la literatura y defienden el saber como la esencia de las naciones y del hombre.

De la utopía desconocida

Es el ensayista colombiano Rafael Gutiérrez Girardot (*Cuestiones*, Fondo de Cultura Económica, 1994), el que se acerca con mayor penetración a la dimensión utópica del humanismo de Reyes, atento a Darío, Goethe, Mallarmé, Góngora y la tragedia griega. Ante «el sentimiento de culpa original», el ingreso tardío de América a la historia de Occidente, Reyes, a nombre de la renovación de las humanidades, es muy enfático:

Llegada la tarde al banquete de la civilización europea, América vive saltando etapas, apresurando el paso y corriendo de una forma o en otra, sin haber dado tiempo a que madure la forma precedente. A veces, el salto es osado y la nueva forma tiene el aire de un alimento retirado del fuego antes de alcanzar su plena cocción. La tradición ha pesado menos, y esto explica la audacia. Pero todavía falta saber si el ritmo europeo —que procuramos alcanzar a grandes zancadas, no pudiendo emparejarlo a su paso medio— es el único tiempo histórico posible, y nadie ha demostrado todavía que una cierta aceleración del progreso sea contra natura (En *Última Tule*, 1942).

Reyes —interpreta Gutiérrez Girardot— invita a la América española a que pusiera como divisa de su política una consigna poética, eso es la utopía, lo que podría ser. Y Pedro Henríquez Ureña complementa la visión: «Si las artes y las letras no se apagan, tenemos derecho a considerar seguro el porvenir».

A Pedro Henríquez Ureña, el dominicano que arraiga en México a principios del siglo XX y estimula el proyecto cultural del Ateneo Juvenil, le importa sobremanera consolidar y ampliar el placer de la lectura, de la divulgación, del estudio, del acto creativo, del humanismo en suma. Usa su propia trayectoria como el ejemplo a mano para oponerse a los fatalismos del medio antiintelectual, y sitúa a las humanidades en el centro de su razón de ser profesional. Al exaltar la continuidad de la vocación, y la lectura como el paradigma central, él quiere rescatar al humanismo de la erudición de los conservadores más abrumada que de los liberales —no la mayoría— y de la incompreensión sectaria de los revolucionarios. Sus ideales son transparentes: el poderío integrador de la cultura, el lector como el ciudadano ideal, la universalidad del conocimiento como la realidad más recompensante.

«Para mí —escribe Henríquez Ureña— una intimidad ha de comenzar en el acuerdo intelectual». Y esto lo dice en 1907, cuando la poesía acapara el anhelo disponible de rigor, y parece un ensueño remoto la fe en el diálogo intelectual, en la moral que cada texto agrega, y en la disciplina que ahuyenta la improvisación. Estos escritores no se sienten paladines o caudillos, y se concentran en el trato simultáneo de la poesía, la ficción, la historia, la mitología, el pensamiento clásico.

¿Cómo cristalizar el temperamento civilizado ante las imposiciones de la barbarie que es sinónimo de tendencias muy arraigadas en México y Latinoamérica? En primer lugar, y sin así decirlo, a la política se le califica de interrupción de la vida normal. En segundo lugar, la comparación sistemática de las culturas pone a prueba el temple civilizado. En tercer lugar, se extrema la pasión por la forma que es respeto a la claridad de las ideas. En cuarto lugar, se vive la certeza múltiple que nadie discute más tarde: el arte es o puede ser radical, y de esto depende en buena parte la disolución de los estereotipos y los prejuicios sociales. Por lo mismo, la sensiblería y la demagogia falsifican la experiencia real; y el que defiende creativamente el lenguaje del pueblo fortalece una certeza: a la identidad de belleza y verdad no se llega fiado solo en la inspiración.

En un discurso de 1914, al comenzar las clases de la Escuela de Altos Estudios de la Universidad, Henríquez Ureña recupera el momento eléctrico:

[...] Y bien, nos dijimos: para ampliar el alto propósito es necesario el estudio largo y profundo. Cada quien estudiará su asunto propio; pero todos unidos leeremos o releeremos lo central de las letras y el pensamiento helénicos y de los comentaristas [...]. Así se hizo; y nunca hemos recibido mejor disciplina espiritual. Una vez nos citamos para releer en común el Banquete de Platón. Éramos cinco o seis esa noche; nos turnábamos en la lectura cambiándose el lector para el discurso de cada convidado diferente; y cada quien le seguía ansioso, no con el deseo de apresurar la llegada de Alcibíades, como los estudiantes de que habla Aulio Gelio, sino con la esperanza de que le tocaran en suerte las milagrosas palabras de Diótima de Mantinea [...]. La lectura acaso duró tres horas; nunca hubo mayor olvido del mundo de la calle, por más que esto ocurría en un taller de arquitecto, inmediato a la más populosa avenida de la ciudad. No llegaron a darse las conferencias sobre Grecia; pero con esas lecturas renació el espíritu de las humanidades clásicas en México [...].

Henríquez Ureña es categórico: «Cultura fundada en la tradición clásica no puede amar a la estrechez». ¿Hay algo más utópico, en el sentido de fundación de lo imposible, que pregonar el humanismo en el año más cruento de la Revolución Mexicana? Y don Pedro es también optimista:

Las humanidades, viejo timbre de honor en México, han de ejercer sutil influjo espiritual en la reconstrucción que nos espera. Porque son más, mucho más, que el esqueleto de las formas intelectuales del mundo antiguo: son la musa portadora de dones y de ventura interior, *jors ollavigera* para los secretos de la perfección humana. Para los que no aceptamos la hipótesis del progreso indefinido, universal y necesario, es justa la creencia en el milagro helénico [...].

Se interioriza la sensación de huida y resistir a ella es, como siempre ha sido, la mayor prueba del heroísmo intelectual. (La expresión ya no está de moda, la actitud descrita permanece). Para los que conciben la literatura como una de las cimas del proceso civilizatorio, la tarea más alta es la creación, la difusión y el disfrute de las obras maestras del espíritu, lo que exige eliminar la intolerancia. Cuando Alfonso Reyes recuerda la frase de un campesino español: «Todo lo sabemos entre todos», pregona una posición central del humanismo: nadie posee las claves enteras de ese saber, donde todos somos indispensables.

El humanismo como proyecto educativo

Lo usual a propósito de José Vasconcelos es hablar de «mística educativa», y subrayar el contenido múltiple de la operación que incluye las misiones rurales, la idea del magisterio como apostolado y redención de almas, la idea de la alfabetización como luminosidad interior. Con todo, en el tránsito de la ideología abrumadoramente religiosa —se trate de creyentes o de ateos— a los ámbitos ya secularizados, falta establecer las funciones del humanismo en concordancia con el afán científico, la duda, la ironía y los distanciamientos con la temperatura mística. Al ensueño educativo lo corrige de manera un tanto brutal la masificación de la enseñanza, el criterio de realidad aún apegado a la mística. Y Vasconcelos vive el paso de la sociedad sobredeterminada por las creencias a la sociedad encauzada por el autoritarismo y escéptica ante las consecuencias de las creencias totalizadoras. Él habría rechazado y detestado ese papel, pero así ocurre.

En 1920 Vasconcelos se presenta en la Universidad Nacional de México, desvincijada, centro de los antiguos privilegios, territorio de la desconfianza ante el zapatismo o el carrancismo. El emisario de la Revolución, en su acepción de lucha espiritual, invita a maestros y alumnos a salir de los recintos y dirigirse al pueblo. El lema de dicha universidad, obra de Vasconcelos, define con plenitud su noción de la responsabilidad de los depositarios del saber. «Por mi raza hablará el espíritu», es decir, en la interpretación a la vez mística y laica de Vasconcelos: a la nación, por ese porvenir multiétnico de América Latina, la interpreta, como vocero único y fiel, el sector educado, el depositario de los dones.

Cien mil Homeros

Cuenta Vasconcelos en *El desastre*: «En broma le dije a Obregón un día: lo que este país necesita es ponerse a leer la *Iliada*. Voy a repartir cien mil Homeros, en las escuelas nacionales y en las bibliotecas que vamos a instalar [...]».

Cien mil Homeros, las cartillas alfabetizadora, la veneración —idealizada— del acto de enseñar. Es genuina la dimensión épica de este proyecto. La alfabetización es el primer envío de gratitud a las masas que produce el país nuevo, y los maestros rurales creen iluminar, literalmente, a las conciencias oscurecidas por la ignorancia. Poetas, ensayistas, filósofos, pintores, historiadores, estadistas en ciernes, se conmueven ante la inminencia del humanismo forjado entre todos. Las cosas no resultan así, el avance es muy desigual, pero la transformación cultural es enorme y sus resonancias son incontables. Pintores como Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, Rufino Tamayo; escritores como Jaime Torres Bodet, Carlos Pellicer, Xavier Villaurrutia, Salvador Novo; pintores como Roberto Montenegro, se unen a los escritores Julio Torri, Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, y a los más jóvenes: Daniel Cosío Villegas, Salvador Novo, Xavier Villaurrutia.

El momento es eléctrico y no solo desde nuestra distancia histórica. Los participantes —y son numerosos los testimonios al respecto— se sienten precursores, seres inaugurales, descendientes y ancestros de sí mismos. La nación existirá con plenitud si se le indica el camino. Vivir es predicar, leer, organizar, alfabetizar, pintar, componer, escribir, admirar. La resignación o el fastidio ante la grey astrosa —la expresión de López Velarde— se torna apostolado, el rechazo de la plebe se prosigue en la campaña para su regeneración, y cunde un nuevo concepto: la «ingeniería social», la técnica que se distancia del mero impulso romántico. Se quiere implantar la fe en el libro, en la pintura, en la música clásica, como el gran requisito de la civilización. Cuenta Daniel Cosío Villegas:

Pero era también menester lanzarlos a la corriente de la cultura universal, dándoles a leer las grandes obras literarias de la Humanidad: las de Platón, Dante, Cervantes, Goethe. Y nos lanzamos a enseñarles a leer [...] y había que ver el espectáculo que domingo a domingo daba, por ejemplo, Carlos Pellicer. Su cuerpo bajo y menudo, aun su cabeza, entonces con una cabellera bien poblada, no podían darle la estampa de sacerdote; pero sí aquella voz y esa feliz combinación de una preciosa veta religiosa y un instinto seguro de la escena y el teatro. Carlitos llegaba a cualquier vecindad de barrio pobre, se plantaba en el centro del patio mayor, comenzaba por palmear ruidosamente, después hacía un llamamiento a voz en cuello, y cuando había sacado de sus escondrijos a todos, hombres, mujeres y niños, comenzaba su letanía. A la vista estaba ya la aurora del México nuevo, que todos debíamos construir, pero más que nadie ellos, lo pobres, el verdadero sustento de toda sociedad. Él, simple poeta, era ave de paso, apenas podía servir para encarrillarlos en sus primeros pasos; por eso solo pretendía ayudarles a leer, para que después se alimentaran espiritualmente por su propia cuenta. Y en seguida el alfabeto, la lectura de una buena prosa, y al final, versos, demostración inequívoca de lo que se podía hacer con una lengua que se conocía y se amaba. Carlos nunca

tuvo un público más atento, más sensible, que llegó a venerarlo. Los otros, con mayor esfuerzo y menos eficacia, desempeñábamos igual tarea: enseñar a leer, preparar, imprimir, distribuir clásicos de la Universidad Nacional.

La raza y el alfabeto

El espíritu es la alfabetización, es el libro, es la castellanización del indio, es la multiplicación de sitios como emblemas —las casas del pueblo—, es el arte americano universal y nacional, es la ambición del museo que va hacia la gente —una descripción posible de la escuela muralista—, es el renacimiento de las artes populares, es la difusión de los clásicos. Vasconcelos modela la política cultural del gobierno y hasta la fecha perdura una parte de su esquema. Su mensaje es el resumen de las facciones en lucha: un pueblo analfabeto será siempre esclavo.

Por su ánimo mesiánico, Vasconcelos oscila entre la regeneración y la extinción de la especie: «A nadie se oculta que solo un milagro puede salvarnos». Y ese milagro exige reivindicar la dignidad del trabajo y elevar el salario de los maestros: «[...] mientras los esfuerzos unidos de los gobiernos del centro y de los estados no logren establecer un salario mínimo de tres pesos para todo profesor de educación elemental, deberá considerarse que todos nuestros esfuerzos constituyen un verdadero y vergonzoso fracaso». Si el anhelo de sueldos decorosos no se cumple —ni entonces ni ahora—, el proyecto vasconcelista sí modifica por un tiempo la percepción de sí mismos de un sector abundante de profesores que encarnan a su manera el proyecto humanista, viven con devoción y valentía las campañas alfabetizadoras, creen en la integración de la nación a través de la democratización de lectura y escritura, dan clases en lugares casi inaccesibles, sufren las persecuciones de caciques, curas, y fanáticos que los consideran enviados del demonio, se sacrifican por la enseñanza liberadora. Hay sed de aprender. Vasconcelos, el «ministro a caballo», quiere estar en todas partes, federalizar, multiplicar las aulas, trasladar la escuela a quienes la necesitan. La primera libertad fundamental, la política, está conseguida y Vasconcelos así se lo informa a Manuel Márquez Sterling, el diplomático cubano. «Las libertades que contemplasteis en la época de Madero están reconquistadas, y a tan enorme precio que ahora serán perdurables». Falta la otra libertad, la del saber: «La ignorancia de un ciudadano debilita a la nación entera y nos debilita a nosotros mismos».

Para alejar o exorcizar las imágenes de violencia que definen o describen lo «primitivo» en Europa y Estados Unidos, donde Pancho Villa es, de acuerdo a la gran hipocresía interpretativa, México, y con tal de afianzar el nuevo evangelio, Vasconcelos contrata a Diego Rivera, radicado en Europa, para pintar en el ex-Colegio de San Ildefonso. A su regreso al país en 1922, Rivera se sujeta al principio a la encomienda

de Vasconcelos: crear alegorías del saber, traducir a imágenes las lecciones del humanismo grecolatino, y tal es el sentido de su primer mural en el anfiteatro Bolívar, con las musas que representan el sitio central de las artes. Las necesidades del Espíritu son la prioridad del credo estético de Vasconcelos, que auspician la enseñanza artística del dibujo a la cerámica. En esto se manejan conceptos que hoy, si alguien se acodara de que fue eso, se calificarían de «realismo socialista», en lo concerniente a los deberes del artista y en función de la meta: la «regeneración espiritual» del país, que exige estimular las facultades de contemplación y creación del arte.

En ese ámbito, la pintura mural no es el centro sino la culminación del proyecto. El momento es eléctrico, y quienes lo viven creen estar transformando el país, al igualar la revolución cultural con la política. Con el muralismo, el proyecto de Vasconcelos se acerca a una de sus inspiraciones: la política cultural de la URSS, aunque con énfasis distinto y sin la militancia radical de los muralistas, ávidos del arrasamiento de los símbolos y las creencias «del fanatismo y el atraso». Por primera vez en América Latina, y sirviéndose del aparato educativo, la plástica toma la delantera y el arte se escapa de los recintos tradicionales, más los templos que los museos. Una consecuencia de este proyecto es el «Renacimiento mexicano», el término usado por nacionales y viajeros en su afán de concederle proporciones universales al intento de transformar la conciencia a través de la pintura. Al diseminar las alegorías se confía en la recomposición espiritual del país gracias a la visión crítica que es también consagración mitológica. Como Vasconcelos, los muralistas son básicamente optimistas y en ese período no se distancia su proyecto del humanismo.

Homilía por la cultura

En 1938, Reyes publica uno de sus textos fundamentales, *Homilía por la cultura*, protesta contra las aberraciones de los especialistas, alegato que pide equilibrar el tiempo de la acción y el de la contemplación. Él confía irónica y piadosamente en su fórmula: un vistazo diario al reino de la cultura nos libera de accidentes y desgracias. También, anticipándose a C.P. Show, entre ciencia y humanismo, advierte el carácter heroico de la sed de conocimiento; se pone —en su rápida visión de Brasil— como modesto ejemplo de «cómo un simple aficionado a las letras puede hallar también sus alimentos en los cuadros estadísticos, las listas de precios y los conocimientos de embarque», y elogia a la imaginación, electricidad esencial del espíritu que todo lo entiende y vivifica.

Reyes se propone ganar tiempo y, sobre todo, seguridades psicológicas y culturales para un escritor, él mismo, y esta es su manera modesta y orgullosa de ganarle espacio a la civilización, al no ser el suyo un proyecto individual. Sin conciencia religiosa, alejado de la fe tradicional y de la mitificación de la patria y el pueblo, Reyes vive hasta el extremo la creencia en el saber colectivo, y esto lo impulsa a recrear

culturas, temperamentos artísticos, civilizaciones. En un medio de minorías semi-ilustradas y mayorías analfabetas, que coinciden en una creencia —los ilustrados nos desprecian—, Reyes reclama las dimensiones universales de la nación. Por eso, con insistencia, le encarga la formación moral a la armonía; las leyes de la estética.

Así enunciado, el proyecto es por lo menos confuso. Pero Reyes, de manera literal, confía en el poder de los ideales clásicos. Si Vasconcelos reparte libros de Homero, Dante, Goethe, Tolstoi, Plotino o Plutarco, para darle al Estado la fundamentación humanista que le asegure su madurez, Reyes divulga la cultura griega. Sin esto no hay cultura, porque las raíces de Occidente iluminan el desenvolvimiento de esos fragmentos que son las naciones. Si la inteligencia fabrica ciudades, la cultura nutrida por Grecia y Roma es la vía del desenvolvimiento confiable. «No olvidéis que un universitario mexicano de mis años sabe ya lo que es cruzar una ciudad asediada por el bombardeo durante diez días seguidos, para acudir al deber de hijo y de hermano, y aún de esposo y padre, con el luto en el corazón y el libro escolar bajo el brazo».

Como Pascal, está seguro de que nosotros contenemos al universo por el espíritu, y por eso también le rinde tributos pasajeros a las fuerzas terrenales. Asimismo, en el segundo milenio del poeta latino, produce su *Discurso por Virgilio*, el texto que, en su primera versión, une la reforma agraria del presidente Plutarco Elías Calles y la lectura de Las Geórgicas. Allí Reyes es sincero al extremo:

Tomar partido es lo peor que podemos hacer. Es mucho más legítima la esperanza en la raza cósmica” de Vasconcelos; la fe en “la cultura humana” de Waldo Frank. Adoptémoslo todo y tratemos de conciliarlo todo. Aquello en que no haya conciliación será equivocado y de ellos podremos prescindir a la izquierda y a la derecha.

Si «todo lo sabemos entre todos», ¿por qué dividirse? El deseo de conciliar es algo más que miedo a la violencia. Sí, y sobre eso el *Discurso por Virgilio* no deja duda: se opta por el Estado, Reyes aporta su certidumbre —«la cultura es una función unificadora»— y expresa su horror a las banderías, nutrido en la experiencia del intelectual en México, expulsado o burlado cada vez que toma partido. Y no es esto lo peor: la posición de los intelectuales ha fomentado el anti-intelectualismo, que es muchas cosas: machismo, miedo y desprecio al conocimiento, pavor de los caciques ante la idea de un pueblo alfabetizado. Pero también responde a la funesta toma de partido de quienes encarnan el conocimiento. Por eso, la democracia es principio a la vez concreto y abstracto, y el eclecticismo elabora sintéticamente la concordia.

«Si validos —dice Reyes en la que quizá es su frase más citada— de nuestro leve peso histórico y hasta de haber sido convidados al banquete de la civilización cuando ya la mesa estaba servida [...]». Se reconoce el ideal clásico, y la utopía conoce un límite entendible al pie de la letra, porque no es, aunque así lo parezca, postura

demagógica. Se reclama la posesión de Virgilio —de toda la cultura— y, sin revestirse de profeta, Reyes vaticina lo que no puede darse: la vuelta al campo, el retorno a lo agrario presidido, y no como metáfora, por la lectura de Virgilio. En el ensueño febril, el orbe latino devuelve al hombre su lugar, el sentimiento nacional se inicia en *La Eneida*, en la lectura de Virgilio fermenta la noción de Patria, enseñarle la obra de Virgilio a los niños es alimentarlos con médulas de león, el espíritu virgiliano parece iluminar el cuadro de nuestra política agraria y —la desmesura va en ascenso— nada tendría de extraño el recomendar en las escuelas agrícolas, y de modo general en las escuelas primarias, la lectura de Las Geórgicas para despertar en la mente de los niños la vocación del campo. Y concluye su *strawberry fields forever*: «Sobre la comarca recién desgarrada por las guerras civiles, como alta predicación de concordia de unidad y de amor al trabajo, ruedan las ondas cordiales de las Geórgicas».

El problema no es inundar las escuelas de lecturas de Virgilio, sino humanizar el medio rural. Sin aspavientos, Reyes aboga por incluir en primer término el conocimiento en el proyecto de nación, y ve en los intelectuales no un ornamento sino la conciencia civilizadora. Previsiblemente no se le hace caso, y, pasada la fiebre del «compromiso», Reyes se aleja de la prédica y solo de vez en vez insiste en reformular la utopía. Ese es su gran alegato. O la función unificadora de la cultura.

La utopía humanista de Reyes se ciñe a lo nacional y la enuncia sin convicción urgente, algo ajeno a su temperamento y al mínimo criterio de realidad. Él, por tantos llamado descastado, quiere probar que la casta no radica en el apego a un espacio geográfico sino en la amplitud de la visión del mundo. Hay que conocer, orientar, organizar la tradición —es decir, inventarla—, y en esta religiosidad fundada en la palabra, conviene reconocer la fuerza de una minoría de escritores y pensadores. E importa sobre todo el retorno a las humanidades: «Quiero el latín para las izquierdas, porque no veo la ventaja de dejar caer las conquistas ya alcanzadas. Y quiero las Humanidades como el vehículo natural para todo lo autóctono».

Es conmovedor, por heroico, el esfuerzo de Alfonso Reyes. Y no deja de ser comprobación melancólica saber de su arraigo inmenso, mucho mayor del que se le autorizó, solo que discreto, a la defensiva. Hoy sabemos que su mayor drama público no fue la muerte violenta de su padre —un general muerto frente al Palacio Nacional en un intento de toma del poder—, sino la condición del escritor calificado de «apátrida» por el antiintelectualismo, en un país juzgado «bárbaro» o «atrasado» por los criterios a los que se ajusta. Mucho permanece de esa «comedia de las equivocaciones». En el caso de Reyes, la prosa es proposición civilizadora en sí misma. La idea de Valery —«La sintaxis es un don del alma»—, en Reyes se vuelve la incorporación del lector al proceso del pensamiento del escritor. Don Alfonso vierte una cultura general en un público particular, y ve en la claridad expresiva la gran función ciudadana.

Las derrotas del humanismo

Ante las guerras el humanismo tradicional carece de la fuerza que es usual en el siglo XX, luego de las dos Guerras Mundiales, el Holocausto, Stalin, Hitler y Mao, las guerras del colonialismo, los golpes de Estado y, ya como ciclos monstruosos, los etnocidios de Ruanda a Darfur, de Camboya a Serbia, de Uganda a Chechenia, para ya no mencionar la ubicuidad del terrorismo y del terrorismo de Estado; Edward Said se opone a este término por considerar que confunde. La tan debatida frase del filósofo Theodor Adorno —«Es imposible escribir poesía después de Auschwitz»—, que en la novela de William Styron *Sophie's Choice* lleva a su culminación autodestructiva el personaje del judío americano, señala la crisis radical del humanismo, la antigua sustentación del desarrollo libre y pacífico. ¿Cuántos siguen creyendo en él y por qué razones?

En uno de sus apogemas más citados —«Todo documento de civilización es al mismo tiempo un documento de barbarie»—, Walter Benjamin señala los límites del humanismo en una sociedad interconectada y compleja. Esto se complementa con la expresión de Frantz Fanon: en la cultura de Occidente, lo universal se alcanza siempre a expensas de lo local. Y algo parecido sucede con el sistema representacional que se ha vivido, tan dependiente del silencio de los otros, y tan carente de autoridad al negarle tajantemente espacio o poder de intervención a sus representados. Así, en el orden de las naciones y de la vida internacional, por razones que incluyen el cambio drástico de los sistemas educativos y la presencia mucho mayor del cinismo como disciplina del entendimiento, el humanismo, no obstante su remanente cultural aún muy vivo, más bien se traslada a la defensa de los derechos humanos.

¿Qué ha pasado allí desde la década del setenta? En materia de las responsabilidades de matanzas y genocidios, ¿se está ante lo que, en concepto ampliamente debatido, la filosofía alemana Hannah Arendt llamó «la banalidad del mal»? Arendt explica su idea, rebatida entre otros por Gershom Seholem y George Steiner, con una serie de lo que hoy se llaman ideas-fuerza:

- Desde la estupidez del personaje, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo se puede extraer de Eichmann una profundidad demoníaca o diabólica, tan alejado está de la realidad.
- Se puede debatir de modo prolongado y profundo sobre el papel de Nadie, que es la substancia verdadera de la forma política conocida como burocracia. Cuando Hitler afirmó que en Alemania un día se consideraría una «desgracia» ser un jurista, se refería con gran consistencia a su sueño de la perfecta burocracia.

- Algo muy común en América Latina: la razón de Estado de modo equivocado o correcto, como sea, apela a la necesidad, y los crímenes del Estado cometidos en su nombre —que son por entero crímenes en términos del sistema legal dominante del país que se trate—, son considerados medidas de emergencia, concesiones hechas a los rigores de la *Realpolitik*, para conservar el poder y asegurar así la continuidad del orden legal existente como un todo.

La indiferencia ante la tortura, el asesinato, el encarcelamiento injusto no tiene como paisaje al mal en estado puro, la incompreensión ante los seres deseosos de infligir dolor y muerte. Más bien, ante la masificación de los crímenes, se trata de la disminución del valor de la vida humana en un mundo regido por el individualismo extremo. Y ante esto lo declarativo —documentos de la ONU y de la UNESCO, leyes de las naciones, llamados de los clérigos— tiene poca importancia. Y las organizaciones de exterminio disponen de un gran apoyo: la ignorancia deliberada de las poblaciones, que entrevera el miedo y el deseo de sobrevivencia. ¿Quién protestó en la Alemania de los años treinta cuando las detenciones masivas y las deportaciones de judíos, gitanos y homosexuales?, ¿cuántos clérigos se opusieron públicamente al Holocausto como el pastor Martin Niemöller?, ¿quién le hizo caso en la izquierda mundial a las denuncias sobre los procesos de Moscú, de Praga, de Budapest, de Berlín Oriental, y los crímenes del régimen vietnamita?, ¿qué indignación moral se produjo en la derecha ante las atrocidades de Franco en España, de Oliveira Salazar en Portugal, de Trujillo en Santo Domingo, de Somoza en Nicaragua, o, ahora, de Bush en Medio Oriente?, ¿qué gobiernos boicotearon al régimen de Sudáfrica?, ¿qué hizo el gobierno de George H. W. Bush ante los crímenes de Saddam Hussein, salvo apoyarlo?, ¿qué ha sido la CIA?, ¿qué se dice de las atrocidades del régimen de China?

Un ejemplo límite en la época de la sociedad sobreinformada: la intervención norteamericana en Vietnam, que inicia John F. Kennedy y que da por resultado cientos de miles de víctimas, el uso de armas químicas, el arrasamiento del territorio, el asesinato a mansalva. El proceso del teniente William Calley, convicto y confeso de la matanza en el poblado de My Lai, pone al día el proceso de Eichmann y anticipa el de Klaus Barbie, el Carnicero de Lyon. ¿De dónde surge la compulsión homicida?, ¿hay elementos de violencia innata en personas sin antecedentes criminales, o la violencia es también un proceso inducido?, ¿quién es el culpable: el sargento Calley, el Secretario de la Defensa Robert MacNamara o el *establishment* financiero militar?, ¿quién es el culpable: McNamara o el presidente Lyndon Johnson?, ¿quién es el culpable: el presidente Johnson o el sistema de la muy rentable industria bélica? A esto se agregan los casos sucesivos de combatientes de Vietnam que enloquecen y matan a diez, doce o quince personas en restaurantes y edificios de apartamentos, y

exhiben las resonancias trágicas del miedo de morir, y el terror y el alivio del crimen en mentalidades a quienes la guerra somete a la fatiga, la droga, la eliminación de los horizontes de normalidad, y despierta en ellos las fuerzas de la perturbación y el ansia del exterminio.

Iraq fue el territorio del neoliberalismo en su dimensión genocida. Si Saddam Hussein no era la banalidad sino la perfección del mal —la teología del crimen masivo—, el comportamiento del régimen de Bush fue la consumación del horror al actuar «en contra del Eje del Mal» y en nombre «de la civilización cristiana» y destruir un país. Los que se opusieron a la invasión de Iraq, los que denuncian los ecocidios, los que se movilizan contra las represiones en cualquier lugar del mundo son los continuadores efectivos del humanismo, en la etapa en que el genocidio se quiere hacer pasar como obligación moral.

Epílogo o prólogo (a su elección)

La muerte y resurrección del humanismo

Los valores del humanismo se declaman y se arrinconan, los gobiernos les conceden esporádicamente tributos verbales. ¿Quién piensa en Ajax o en Príamo, o en Clío y Euterpe si, como en estos años, puede dar cifras? (La nueva cursilería viene del gusto estrepitoso por las estadísticas). ¿Y a quién le apasiona el aprendizaje de «lenguas muertas»? La Iglesia católica jubila el latín de las misas, y la Internet, dominada por el idioma inglés, es el latín y es el Imperio romano, así como la oportunidad enorme de nuestros días. En los gobiernos se consume el envío del humanismo a las bodegas de la historia, o su equivalente en densidad amnésica. En la educación media y superior, por razones entendibles o por simple inercia, los planes de estudios se adelgazan prescindiendo de los conocimientos «inútiles» y acudiendo cada vez más al mínimo de conocimientos indispensables. Se aleja del currículum el latín, el griego y las etimologías, al olvido los ideales de la Grecia clásica, que lo latino sea una especificación de orden migratorio en Norteamérica. Ni la modernidad ni la postmodernidad le encuentran sitio a las humanidades, y a los egresados de las carreras llamadas específicamente «de humanidades», les cuesta mucho trabajo conseguir becas. No solo no están de moda, son un alejamiento drástico del tiempo histórico. Y se liga el humanismo a la enseñanza de las humanidades.

Sin embargo, ¿qué hacer con la producción extraordinaria de clásicos, con una industria académica que, más allá de los requerimientos del ornato, precisa de la gran tradición? y ¿qué sucede con la resurrección de la lectura que se quiera o no promueve la Internet, y con el arraigo en los valores democráticos que demanda una sociedad ya

finalmente abierta? Y sobre todo, ¿qué hacer ante la renovación del humanismo? En épocas tan marcadas por la masificación, el exterminio de las alternativas, la disminución dramática del empleo, el agotamiento de los recursos naturales, en tiempos tan poblados por los rasgos que en lo retórico prestigian al Apocalipsis, resultan indispensables los valores del humanismo. Hay un acceso directo a lo internacional pero solo en sus dimensiones actuales, y se olvida que la memoria histórica es uno de los elementos que detiene las embestidas de la derecha y de la ultraizquierda, la clave del lenguaje civilizado. Y ellos son la substancia primera de las universidades. Si esto no es mucho, ¿a qué debo el honor de su visita?

EL HUMANISMO: NECESIDAD Y DESAFÍO DE NUESTRA SOCIEDAD

Nicole Bernex
Pontificia Universidad Católica del Perú

Aunque sea costumbre iniciar con las citas elegidas para este propósito, prefiero, en esta ocasión, compartir algunas reflexiones previas. Desde un inicio, al plantearse el tema del Coloquio de Humanidades «El futuro de las humanidades, las humanidades del futuro», me pareció no solo apasionante sino también de enorme y urgente actualidad; que nos toca a todos. No obstante, desde mis vivencias de geógrafa andariega, me es difícil expresar lo que vislumbro y que está encerrado en esta palabra tan densa de significado que es «humanismo». Los diccionarios de la lengua española de Espasa-Calpe¹ nos definen el humanismo como:

«El estudio, cultivo o conocimiento de las humanidades».

«La doctrina de los humanistas del Renacimiento».

«El conjunto de corrientes filosóficas centradas en el estudio del ser humano».

«Es así como la expresión corre el riesgo de volverse genérica y, al retomar la expresión de Luis Alonso Schökel, ser “como un traje demasiado ancho, en el que cabe cualquiera y cuelga sin forma”»².

Para dar forma, precisar la expresión, es conveniente compartir este trocito de la «Plegaria del Estudiante» de Humberto Maturana, en su obra sobre *El sentido de lo humano*³:

¿Por qué me impones lo que sabes si quiero yo aprender lo
desconocido y ser fuente en mi propio descubrimiento?
El mundo de tu verdad es mi tragedia; tu sabiduría, mi negación;
tu conquista, mi ausencia; tu hacer, mi destrucción...
No es poco lo que te pido.
Tú has creído que todo ser humano puede pensar,

¹ Espasa, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Espasa-Calpe, 2005.

² Schökel, Luis Alonso, *El estilo literario, arte y artesanía*, Madrid: Ega-Mensajero, 1995, p. 78.

³ Maturana, Humberto, *El sentido de lo humano*, Décima edición, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 2000, pp. 99-102.

que todo ser humano puede sentir.
Tú has creído que todo ser humano puede amar y crear.
Comprendo pues tu temor cuando te pido que vivas de acuerdo a tu
sabiduría y que tú respetes tus creencias;
ya no podrás predecir la conducta de tu vecino, tendrás que mirarlo;
ya no sabrás lo que él te dice escuchándote,
tendrás que dejar poesía en sus palabras.
El error será nuevamente posible en el despertar de la creatividad,
y el otro tendrá presencia.
Tú, yo y él tendremos que hacer el mundo.
La verdad perderá su imperio para que el ser humano tenga el suyo.
No me instruyas, vive junto a mí;
tu fracaso es que yo sea idéntico a ti.

«La verdad perderá su imperio para que el ser humano tenga el suyo/ no me instruyas, vive junto a mí/ tu fracaso es que yo sea idéntico a ti». *Humanismo*, estudio de las humanidades, cultivo o conocimiento que contribuye a la formación humana. Dicho de otra manera, el humanismo es, de un lado, este esfuerzo continuo — esfuerzo, búsqueda y decisión de producir los conocimientos necesarios para una formación verdaderamente humana que reconoce, integra y aprende de todas las diversidades y nos hace más humanos y cercanos—. De otro lado, es este gigantesco potencial que empodera a la ciencia en general; y no solo a las ciencias sociales y humanas y le permite ser cercana a todos los hombres para orientar todo desarrollo humano. El humanismo constituye este capital que transforma todas las disciplinas para ser más y contribuir eficiente y verdaderamente al desarrollo humano sostenible, tan pregonado por nuestro mundo y, a la vez, tan lejano del ser humano.

Buscando compartir lo que es para mí el humanismo, enmarcaré mi reflexión de geógrafa andariega en cuatro puntos:

1. Los principios del humanismo.
2. Las voces de nuestros pueblos, de nuestras tierras y de nuestra naturaleza.
3. Las necesidades de la sociedad.
4. Los retos de la universidad.

Los principios del humanismo

Queremos iniciar recordando esa excelente antología elaborada para solemnizar el vigésimo aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, obra intitulada *El derecho de ser hombre*⁴. Recoge el sentir de todos los pueblos desde

⁴ Hersch, Jeanne (dir.), *El derecho de ser hombre. Antología*, Madrid: Tecnos/UNESCO, 1973.

milenios. Es así que dos siglos antes de Cristo podemos subrayar esta valiosísima apreciación y afirmación del *Mahābhārata*: «nada, en verdad, es más excelente que la humanidad»⁵.

Y cómo no recordar a Dante cuando llama la atención a sus conciudadanos recomendándoles: «considerad vuestro origen: no habéis sido creados para vivir como brutos, sino para seguir la virtud y el conocimiento»⁶.

Ciertamente, no se trataba solamente de una vida según los preceptos de la época sino, más bien, del hombre como *esse ad*, como ser religado⁷. Así lo describe en una poesía más popular John Donne⁸ al iniciar el siglo XVII:

Ningún hombre es una isla, algo completo en sí mismo.
 Todo hombre es un trozo del continente, una parte de la totalidad.
 Si un pedazo de tierra fuera barrido por el mar, daría igual
 que pasara en Europa, o en un promontorio, o en la mansión
 de tus amigos o en la tuya propia; la muerte de cualquier hombre
 me empequeñece, porque estoy integrado en la humanidad;
 por eso no envíes a nadie a preguntar por quién doblan las campanas,
 porque doblan por ti.

No obstante, en un mundo cada vez más globalizado, parece que lo humano se devalúa, que no hay más sitio para aquel hombre —tú y yo— de quien San Agustín dice en sus *Confesiones* «¡oh, si se reconociesen hombres los hombres...!»⁹. Es la razón por la cual Salvatore Puledda en su obra *Interpretaciones históricas del Humanismo*¹⁰ afirma que

[...] el concepto de humanismo es actualmente uno de los más indeterminados y contradictorios [...] que el término se utiliza comúnmente para indicar toda tendencia de pensamiento que afirme la centralidad, el valor, la dignidad del ser humano, o que muestre una preocupación o interés primario por la vida y la posición del ser humano en el mundo. Con un significado tan amplio, la palabra da lugar a las más variadas interpretaciones, y en consecuencia, a confusión y malentendidos.

⁵ Mahābhārata, XII, 288, 20, en Hersch, Jeanne (dir.), *o. c.*, p. 519.

⁶ Alighieri, Dante, *Divina Comedia*, Infierno, XXVI, 118-120, en Hersch, Jeanne (dir.), *o. c.*, p. 389.

⁷ Cf. Oroz Reta, José y Galindo Rodrigo, José Antonio (eds.), *El pensamiento de san Agustín para el hombre de hoy*, Valencia: Edicep, 1998, vol. 1, La filosofía Agustiniana.

⁸ Donne, John, *Devotions Upon Emergent Occasions*, 1624, Meditation 17.

⁹ San Agustín, *Las Confesiones*, Madrid: BAC, 2001, 9, 13, 34, p. 305.

¹⁰ Introducción en: <<http://idd00qaa.eresmas.net/ortega/human/human.htm>>, 2007.

Si bien es cierto que entre el año 1900 y el 2000, la población humana se ha cuadruplicado, el producto nacional bruto solo se multiplicó por 1,7. Mil doscientos millones de personas siguen viviendo con menos de un dólar por día. Ciento trece millones de niños no van a la escuela. Dos tercios de los analfabetos del mundo son mujeres y el 80% de los refugiados son mujeres y niños. Más de mil millones de personas aún no tienen agua potable y cada año mueren once millones de niños pequeños¹¹.

Ante eso existe una búsqueda de acercarse a lo humano, de construir mecanismos que permitan respuestas concretas y transformadoras para toda nuestra humanidad y el hombre total. A partir de 1990, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) comenzó a publicar sus Informes Anuales sobre desarrollo humano. Cito por la importancia que revisten en esta búsqueda del desarrollo humano y de lo humano:

- 1990: Concepto y medición del desarrollo humano.
- 1991: Financiación del desarrollo humano y reforma del gasto social.
- 1992: Dimensiones globales del desarrollo humano y cómo reducir las desigualdades mundiales.
- 1993: Desarrollo humano y participación popular. Descentralizar para participar.
- 1994: Desarrollo humano sostenible y nuevo concepto de la seguridad humana.
- 1995: El desarrollo humano y la condición del sexo. La tarea de la mujer en el campo del desarrollo.
- 1996: El papel del crecimiento económico en el desarrollo humano.
- 1997: Desarrollo humano para erradicar la pobreza.
- 1998: Consumo para el desarrollo humano.
- 1999: Globalización y desarrollo humano.
- 2000: Derechos humanos y desarrollo humano.
- 2001: Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano.
- 2002: Profundizar la democracia en un mundo fragmentado.
- 2003: Los objetivos de desarrollo del milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza.
- 2004: La libertad cultural en el mundo de hoy.
- 2005: La cooperación internacional ante una encrucijada.
- 2006: Poder, escasez y crisis del agua.

¹¹ Naciones Unidas. Aplicación de la Declaración del Milenio. Ficha descriptiva 1. En: <<http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ficha1.html>>.

Seguendo a Joan Bestard, debemos reconocer que estos diecisiete informes del PNUD:

[...] son profundamente humanos, muy sensibles ante la pobreza y cimentados en una sólida ética secular, son realistas y equilibrados, poseen un agudo sentido democrático y tienen como principal objetivo orientar la política de los Estados en vistas a un desarrollo humano sostenible; su hilo conductor es indudablemente la “centralidad de la gente”¹².

No obstante, ha sido precedido por un estudio; propuesta realizada por un grupo de intelectuales de todos nuestros países de América del Sur, entre los cuales cabe mencionar a Antonio Elizalde, Martin Hopenhayn, Felipe Herrera, Dom Helder Camara y Manfred Max Neef, quien actuó como director del proyecto y editor. Max Neef abrió nuevos horizontes al afirmar que la economía está para servir a las personas y no las personas para servir a la economía y que el desarrollo tiene ver con las personas y no con los objetos. Revolucionando todas las afirmaciones comunes y cómodas, demostró que las necesidades humanas no son infinitas, más bien son pocas, finitas y clasificables. Y con su acostumbrada incisión, precisó que aquellas necesidades humanas

[...] son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos, lo que cambia son los medios o maneras de satisfacerlas. Las formas de satisfacerlas son los satisfactores que cambian con cada sistema económico, político o social y están culturalmente determinados [...] [De ahí, la clasificación fundamental] que incluye, por una parte, las necesidades existenciales de Ser, Tener, Hacer y Estar; y, por la otra, las necesidades axiológicas de Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad¹³.

En este sentido, cómo no recordar y destacar el importante aporte de Amartya Sen, quien cuestiona la esencia del desarrollo y propone como eje central la expansión de las libertades humanas «para vivir una vida de mejor calidad». Entonces nos dice «el rol del crecimiento económico en expandir estas oportunidades tiene que ser integrado en las bases del marco conceptual del proceso de desarrollo como la expansión de las capacidades humanas para vivir vidas más significativas y más libres. La pobreza es vista como una privación de capacidades, y por lo tanto, injusta»¹⁴.

¹² Bestard Comas, Joan, *Globalización, Tercer Mundo y Solidaridad*, Madrid: BAC, 2003, pp. 99, 106-111.

¹³ Manfred, Max Neef y otros, *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*, Santiago: CEP-PAUR - Fundación Dag Hammarskjold, 1986, pp. 25-26.

¹⁴ Alejandro Schtulmann, Comentario de «*Desarrollo y Libertad*», Madrid: Editorial Planeta, 2000. p. 3; documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), <<http://www.iadb.org/etica>>.

En el crisol de esta reflexión y búsqueda de lo humano Bernardo Kliksberg lanzó la expresión rica de sentido «economías con rostro humano»¹⁵ y Edgar Morin afirma categóricamente que la «noción misma de desarrollo no tiene ningún aspecto de civilización, de democracia, de humanidad. Es solamente desarrollo técnico, económico. Pero la ilusión es de pensar que se debe identificar toda la política a una política para este desarrollo...debemos integrar lo que tiene valor en la idea de desarrollo [...]»¹⁶. Entre otros ejemplos menciona el valor que tiene las medicinas tradicionales de los indios de la Amazonía.

Ciertamente el hombre no es una isla; tampoco la humanidad. Ella es la gran necesitada de nuestro mundo. Requiere «humanismo», un humanismo nuevo, un humanismo que valora sus herencias, aprende de la naturaleza y sabe solidarizarse con ella. Por eso, ciertos pensadores han lanzado un grito de alerta. Necesario es citar, entre otras obras, las de Leonardo Boff «Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres»¹⁷, «Ética de lo humano, ética de la tierra»¹⁸, «La dignidad de la tierra»¹⁹ que nos ofrecen herramientas que ayudan a vislumbrar la interdependencia y religación nuestra con la madre tierra, el mutuo condicionamiento, y las «relaciones culturales dentro de un entramado intrincado de reciprocidades»²⁰.

Las voces de nuestros pueblos, de nuestros territorios y de nuestra naturaleza

Voces de nuestros pueblos

«A los perros se les da los restos llamándoles, acariciándoles; a nosotros, nada, los ricos nos echan lo que no quieren sin palabra [...] somos menos que perros», me decía un anciano chino hace varias décadas en uno de los asentamientos más pobres de Bangkok. «El desarrollo es que nuestros hijos no tengan vergüenza de nosotros», declaraba en nombre de todos, un campesino de la sierra de Piura en un taller sobre desarrollo. Exclamaba una mujer en un taller de percepción ambiental: «¿cómo me voy a ocupar de cuidar a los árboles, si no puedo cuidar a mi hijo que está muriendo?». Y otra mujer recuerda: «la posta está a cuatro horas a pie de aquí, mi bebé, me lo llevé enfermo [...] a dos horas de caminar, se murió en mis brazos; regresamos aquí, pues».

¹⁵ Bernardo Kliksberg, *Una economía con rostro humano para Argentina y para América latina*, <<http://www.iadb.org/etica>>.

¹⁶ Carrizo, Luis, *Con Edgar Morin, Diálogos sobre Ética y Desarrollo*, París, 2002, <http://www.edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/arquivos/morin_6.doc>.

¹⁷ Boff, Leonardo, *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*, Madrid: Trotta, 1996.

¹⁸ Boff, Leonardo, *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*, Madrid: Trotta, 2002.

¹⁹ Boff, Leonardo, *La dignidad de la tierra*, Madrid: Trotta, 2000.

²⁰ Boff, Leonardo, *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*, pp. 49, 117.

«Solito, se sufre, se muere; en comunidad se trabaja, se festeja, se goza, se vive», afirmaba una campesina piurana. Un trabajador cusqueño pobre, con dientes comidos por las caries, compartía suspirando «es difícil encontrar un trabajo, no pagan a veces [...]». Pierdo mucho tiempo, a veces todo el día, buscando trabajo, por eso así nomás salgo a vender para ganar, de que tener que comer ese día y para salir a buscar tratamiento para mi esposa también, y ya ese día no trabajo»²¹. Un joven puneño piensa que la pobreza se debe a «la falta de instrucción de las personas del campo. Falta darles una buena educación a todos los niños, padres también, porque son padres sin saber»²².

Ante eso, qué decir de un ex-presidente de la región del sur de nuestro país que afirmaba «los pobres de la puna no necesitan afecto, no necesitan entendimiento, solo necesitan comida [...]». Y un ex-alcalde provincial declaraba que no creía en el desarrollo sostenible, que «eso es bueno para los países desarrollados, no para nosotros». En una institución pública de nuestra capital, al momento de estructurar un proyecto pluri-institucional, he escuchado decir: «si quieres, Nicole, tú tomas los pobres. Complican todo [...]». Las voces de nuestros pueblos son las de nuestras tierras, de nuestra naturaleza.

La pobreza gangrena nuestro país, las brechas se acentúan entre el mapa de la extrema riqueza y el de la extrema pobreza. Un tercio de nuestros departamentos —o sea ocho— constituyen los más pobres de nuestro país: Huancavelica, Huánuco, Cajamarca, Apurímac, Ayacucho, Loreto, Amazonas, y Pasco. Los pueblos se vuelven espectadores frustrados del caudal de riquezas que surge de las entrañas de sus tierras. Frustración, resentimiento e impotencia se mezclan con la carencia de información y de educación y generan los actuales conflictos sociales, conflictos humanos y desencuentros.

Vale citar unos ejemplos. En Madre de Dios, la minería da trabajo directo a unas quince mil personas e indirectamente a otro tanto; hay que ver en qué condiciones: día y noche en el lodo con la constante amenaza de ser sepultados y abandonados bajo tierra, ya que para sus patrones estos peones no existen en ningún registro, ni menos en planillas. Los campamentos son hechos de carpas de plástico que no ofrecen ninguna protección frente a las tormentas tropicales. La comida no es balanceada, solo «llena» sin alimentar verdaderamente²³. Asimismo, la minería aurífera informal e ilegal ha creado un desierto en plena Amazonía, causando en el distrito de

²¹ Parte de un trabajo de campo realizado con el Centro Guaman Poma de Ayala del Cusco, *Diagnóstico de la pobreza subjetiva en Cusco*, de próxima publicación.

²² *Ibid.*

²³ Informe del Padre Xavier Arbex de Morsier. Comisión de Pastoral Social y DDHH del Vicariato Apostólico de Puerto Maldonado, junio, 2006.

Huepetuhe una devastación ecológica que alcanza un radio de ochenta kilómetros. Visto desde arriba, por fotos satelitales, es como una inmensa herida en medio del bosque amazónico.

En Cajamarca, el distrito de Cortesana, en la provincia de Celendín, no está articulado por carreteras con los demás territorios de la región, y aunque este espacio cuenta con mucha diversidad biológica, no puede vender fácilmente sus productos sino mediante intermediarios. Los campesinos solo ganan S./ 0.50 por kilo de queso, por lo que buscan otras actividades.

Ciertamente, no es todo. Para enfrentar la pobreza, se ha intentado muchas veces, de muchas maneras, generar proyectos de desarrollo, y es común observar que al acabar el proyecto no se tienen los resultados esperados; más aún, se vuelve al punto de partida. Es urgente preguntarnos qué sucede en nuestras tierras, en nuestros pueblos de la costa, de la sierra y de la Amazonía. ¿Por qué proyectos de excelencia no dan frutos? Olvidamos a menudo que la causa del fracaso del desarrollo es, como lo decía Maturana, «querer que sea idéntico a ti», imprimir en los proyectos la huella de un pensamiento occidental urbano; en lugar de partir del otro, desde sus saberes, sus herencias, sus percepciones; en lugar de responder a esta necesidad básica que tiene cada persona; la de gozar del respeto de los demás y de ser «reconocido» plenamente, y la de no ser más un ciudadano de segunda, tercera o cuarta categoría. La sostenibilidad comienza con el ser y no con el tener. El aprecio, la palabra, la gratuidad constituyen valores «invalorables» —valga la redundancia— para nuestros pueblos.

Las necesidades de la sociedad

La conocida definición de desarrollo sostenible²⁴ como aquel «que asegura las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para enfrentarse a sus propias necesidades» ha sido traducida gráficamente en un triángulo cuyos tres ángulos son el económico, el social y el ambiental. Aunque en la actualidad haya un amplio consenso para lograr el desarrollo sostenible, las medidas a considerar deberán ser económicamente viables, respetar el medioambiente y ser socialmente equitativas. Es indudable que estas interpretaciones son insuficientes y superficiales. Vale recordar que antes de mencionar la sostenibilidad ambiental, hay que reconocer y valorar la sostenibilidad ecológica, y para ello, es imprescindible tomar conciencia del papel esencial que tienen los ecosistemas vitales, los cuales mantienen el equilibrio de funciones vitales para la vida de las especies, incluyendo al ser humano.

²⁴ Comisión Mundial sobre Ambiente y Desarrollo, Comisión Brundtland, 1987.

Es así que entre los servicios de un bosque están, por ejemplo, producir oxígeno, purificar agua, prevenir erosión e inundaciones, capturar dióxido de carbono y brindar hábitat a diversas especies. Talar por completo un bosque genera ingresos para unos pocos, pero causa pérdida de biodiversidad y de servicios de ecosistema durante muchos años o en forma definitiva para muchas más personas²⁵. Reconocer los servicios que brindan los ecosistemas vitales para el bienestar humano es parte plena de todo el proceso de evaluación del milenio y del planteamiento de sus objetivos. Se prestó solo muy poca atención a estos servicios de base, de suministro, de regulación y culturales que nos brindan bienestar, son económicamente eficientes y generadores de una verdadera equidad social.

La sociedad no puede seguir construyéndose fragmentada. El humanismo necesita reconocer, en esta religación umbilical con la naturaleza, las nuevas solidaridades necesarias que requieren los pueblos desde sus diversidades, para poder vivir creciendo en autoestima, en confianza, con responsabilidad y paz. Por eso necesita integrar el desarrollo desde el ser, el tener, el estar y el hacer, integrar los ecosistemas vitales y las poblaciones, precisar los diálogos, las funciones y los instrumentos.

Apostar por un desarrollo humano, sostenible económicamente, no tiene que ver con la idea de mercado a la cual estamos acostumbrados. Al respecto escribe Martínez Alier «el mercado quiere ganancia a corto plazo y a un tipo de interés por lo menos similar al bancario. La naturaleza no crece al ritmo de los intereses del banco. La biodiversidad ha coevolucionado pero a un ritmo lento [...] Para conservar es necesario volver a la lógica del uso sustentable para la subsistencia, para la vida, no para el mercado»²⁶.

Los retos de la universidad

Se necesita audacia e innovación para contagiar nuestro mundo de humanismo. Se necesita visión para construir juntos este humanismo integrador y respetuoso de las diversidades. Se necesita abrir horizontes, escuchar —como lo decía Leonardo Boff— el grito de la tierra, reconocer su dignidad, escuchar los silencios densos de significados, dejar que los paisajes nos cuenten los valores y esfuerzos de nuestros pueblos, a veces sus carencias. Se necesita abandonar lo suyo para vivir junto al otro y decodificar juntos nuestras percepciones y aspiraciones. No es tarea fácil. Pero es imprescindible. El humanismo es y debe ser la verdadera savia del desarrollo humano sostenible.

²⁵ Leía, Stephen, *Las bases de la vida en peligro*, en: *Tierramérica*, <<http://www.tierramerica.net/2005/0402/articulo.shtml>>, 2005.

²⁶ Figueroa, Juana Ramona, *¿Puede la Valoración Económica de la Diversidad Biológica dar Respuesta a su Gestión Sostenible?*, <<http://www.ambiente-ecologico.com/ediciones/informes/>>, 2007.

Ahí el papel de la universidad, de esta comunidad rica de experiencias compartidas, de valores, de conocimientos, que los medievales llamaron *universitas*, y como lo dice Humberto Giannini Iñiguez²⁷: «el último y más pleno principio congregativo de una sociedad, porque en él se recrea el círculo inteligente de la vida. Se recrea propiamente la humanidad del hombre». Ahí, el humanismo constituye este extraordinario capital de empoderamiento para todas las ciencias.

²⁷ Giannini Iñiguez, Humberto, «Humanismo y Universidad», en *Anales Universidad de Chile*, Sexta Serie, I, 1995, p. 69.

CULTURA, ETNICIDAD Y DIVERSIDAD BIOLÓGICA

P. Joaquín García, O.S.A.
Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía

Una mirada cultural al horizonte

Dos consideraciones me parecen de entrada necesarias. Una, que nuestros pueblos no saldrán de la pobreza sin una apertura dialogante entre las cosmovisiones del mundo. La segunda, que la comprensión de la cultura tiene que ser integral, incluyendo aquellos aspectos considerados tradicionalmente como excedentes, fuera de la racionalidad grecorromana, es decir, de lo que en este coloquio se han llamado en el sentido amplio «las humanidades».

La propuesta de Truman aparece hoy como un disparate de proporciones planetarias¹. En 1960 los países del norte eran veinte veces más ricos que los del sur; en 1980 eran 46 veces. En el sur no es posible la velocidad del norte. Los países ricos se moverán a más velocidad que los pobres, pero enredados en una degradación continua a causa del despliegue tecnológico que pretende superar la «obsolescencia competitiva», y que va a un ritmo infinitamente superior al de la naturaleza.

La mundialización económica y cultural cada vez más acusada conduciría a una homogeneización, y pareciera que el pensamiento único es la resistencia a la heterogeneidad. Sin embargo, en los últimos años va perdiendo fuerza la idea de que lo único sea nuestro destino final. La Europa del futuro dejará de ser de los estados; destaca en ella cada vez con mayor intensidad un perfil de nacionalidades y, aparentemente, estamos más lejos de las dictaduras que en su raíz significan una concepción exclusiva de la verdad.

La articulación de distintas culturas es, pues, un factor positivo y determinante. Se trata de integrar en un solo tejido las diferencias culturales y abrir un ancho camino a la participación de la ciudadanía. Mas, en nuestra posición, lo cultural incluye también la articulación de economías consideradas hasta hoy menores que

¹ Cf. Sachs, Wolfgang, *Diccionario del desarrollo: una guía del conocimiento como poder*, Lima: PRATEC, 1996, p. 4.

las de las bolsas de valores centrales. Entonces la economía tendría una definición más penetrante en la identidad de cada país, más allá de la producción específica que pueda caracterizar a cada uno. Es allí donde la educación tiene una significación y un sentido que, de otro modo, serviría exclusivamente para integrar al sistema dominante a niños y jóvenes².

Los movimientos latinoamericanos de secesión de la metrópoli se inspiraron en la Ilustración, producto de la evolución del pensamiento grecorromano en su proyecto de estados-nación. «Nuestro pasado fue Asia, nuestro futuro, América», decía Hegel. Civilización y barbarie son la clave del colonialismo —y, por lo tanto, el Estado— que ha sido maestro en destruir genios, cortar raíces, despojar al universo de los tesoros de su arcano. El arribo a las costas de América no fue un descubrimiento de lo nuevo, sino la interpretación de lo desconocido a partir de los arquetipos del imaginario de quienes llegaban de Europa³.

Pero no todo se ha perdido. La memoria y la cultura vivas, la complejidad de experiencias del pasado que dan sentido y unidad al presente en función del futuro, son el único camino posible para la consistencia y supervivencia humanas. Esta construcción se realiza en lugares concretos, en condiciones específicas irrigadas por el misterio de la comunión⁴.

Educación: escenarios posibles

En semejante situación son posibles una serie de escenarios que detallamos a continuación poniendo énfasis en los aspectos de la formación cultural y humanística de la persona humana:

- a) En la visión cibernética del mundo nos encontramos con un escenario que refleja valores y compromisos de esta revolución, cuyas consecuencias podrían ser, en lo que atañe a la educación, las siguientes:
 - El mundo constituye una máquina a la que hay que dominar.
 - La realidad es objetiva e independiente de nuestra percepción.
 - Lo importante es conocer las leyes naturales y sus mecanismos inmutables.
 - El conocimiento de algo puede ser producido, transferido o absorbido.

² Cf. ONU, *Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo*, Estocolmo: ONU, 1998, pp. 6ss.

³ Cf. Enrique de Gandía, *Historia del Gran Chaco*, Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1929.

⁴ Cf. García Sánchez, Joaquín, *Medio Ambiente y cultura de paz*, manuscrito, 2001, p. 5.

- La educación es un sistema para producir los recursos humanos y tecnológicos que la sociedad necesita para aumentar su eficiencia productiva.
 - La universidad es una máquina de producir profesionales, información y tecnología.
 - Los excluidos son ineficientes a la sociedad.
 - Los profesionales son recursos humanos, piezas del engranaje organizacional.
- b) Bajo la visión mercadológica del mundo emerge un escenario algunas de cuyas consecuencias en la educación serían:
- La educación es un sistema de reproducción del mercado para dar mayor competitividad a la economía y para un mayor desarrollo tecnológico.
 - La universidad es un proveedor de capital intelectual, e información tecnológica.
 - Los excluidos son los no competitivos de la sociedad.
 - La desigualdad social es natural, funcional y benéfica en las sociedades.
- c) Bajo la planificación para la sostenibilidad emergería un escenario donde se reflejan los siguientes valores:
- El mundo es una entrada de diferentes formas a una misma vida.

Nuestro entorno es cambiante porque refleja una transformación permanente en el diálogo entre nosotros, los demás actores sociales y la naturaleza.

La educación es un complejo proceso interactivo cultural de intervención en la formación de todos los ciudadanos para la transformación de la sociedad.

La universidad es un espacio —no solo un lugar— para la interacción crítica y creativa hacia la construcción de interpretaciones, propuestas, capacidades, etcétera, y hacia la formación de ciudadanos y ciudadanas preparados para contribuir activa, crítica y creativamente a la transformación de la sociedad y de sus realidades materiales, sociales, entre otros.

La exclusión social emerge de relaciones asimétricas de poder en los procesos desiguales de producción, distribución y apropiación de información, riqueza y poder.

Los problemas del desarrollo son cambiantes y requieren interpretaciones y soluciones innovadoras a lo largo del tiempo. El objetivo de la planificación es promover mejores condiciones de vida para la sociedad.

El valor de los pueblos originarios

Después de las teorías de Levinas sobre la alteridad y de los trabajos de Edgar Morin en torno al método, ilumina la racionalidad una luz de esperanza frente al valor aplastante de la globalización versus lo local, de la abstracción versus la realidad concreta,

del texto frente al contexto. Los estudios desarrollados en América Latina en torno a la interculturalidad abundan y han llegado a penetrar clandestinamente hasta las Constituciones de los estados.

Pues bien: esta sería la voz alternativa que se alza desde los confines amazónicos, donde es posible la supervivencia de pueblos cuyas raíces se remontan a esos orígenes, y que podrían convertirse en trampolín para la recuperación de la humanidad a través de métodos de estructuración educativa intercultural. Dicho de otra manera: los desarrollos —y, por lo tanto, los sistemas educativos y los centros de formación superior— deben ser tantos cuanto sean las diferencias culturales; y las diferencias culturales entre sí deben pasar por un proceso de diálogo pedagógico, de encuentro, difícil, ciertamente, pero no imposible. De otro modo no habrá salida a modelos estándares, únicos y excluyentes. Cualquier etnocentrismo deberá superarse de modo progresivo y consciente.

Uno de los problemas más hondos de las sociedades peruanas es el racismo rabioso, donde vamos desahogando el desgarramiento del origen al que no queremos pertenecer y el destino al que queremos llegar pero nos resulta inalcanzable.

La interculturalidad y la aventura del conocimiento

La realidad multilingüe y pluriétnica es el reto más fascinante para los nuevos modos de ser, tanto en los países que reciben flujos migratorios como dentro de los que constituyeron desde el Estado una cultura integracionista. Las experiencias educativas bilingües e interculturales en los países de América Latina pueden ser un modelo: acercarse al misterio del otro.

Ubicado y contemplado dentro de un proceso, el otro precisamente nunca es reductible a un resumen explicativo, su subjetividad nunca se deja resumir, puesto que la libertad que implica y que le es consubstancial nos obliga a reconocerle una parte de opacidad y de enigma, un potencial de factores imprevisibles, de efectos inesperados, de sorpresas [...] ⁵.

Superar la barrera racial que separa a quienes —blancos o mestizos— pertenecen a la clase dominante y hacerse consustancial con quienes pertenecen a la clase dominada es tarea por demás difícil, que solo pueden alcanzar quienes tienen motivaciones más profundas en la comunicación.

⁵ Gasché, Rodolphe, *Of Minimal Things: Studies on the Notion of Relation*, Stanford: Stanford University Press, 1999.

Cualquier etnocentrismo deberá superarse de modo progresivo y consciente a través de un proceso educativo. El «resultado de ese diálogo —dice Henrich Helberg— ha sido la mayor comprensión del lado enigmático de los pueblos indígenas, un reconocimiento de los aportes indígenas a la ciencia y al conocimiento universal, inclusive con tecnologías y formas de pensar alternativas»⁶. Aunque existan aún muchos etnocentrismos en las ciencias, así como en la filosofía, a veces en sus fundamentos, se les cierra el carácter científico de universalidad.

La ciencia se ha sentido segura en los tiempos de la física mecánica. Pero esta ha pasado y nos enfrentamos a paradigmas de la física cuántica. Las formas y objetivos de la ciencia en la perspectiva indígena o popular constituyen una mirada poliédrica a los aspectos que componen la realidad, como las esferas que giran en las discotecas y emiten sobre la pista la ilusión de rayos multicolores.

Lo más importante es que aspiremos con sinceridad al enriquecimiento del conocimiento, uno y múltiple a la vez, simple y complejo, tan simple como un objeto pero tan complejo como la cantidad de elementos moleculares que lo componen. Lo mismo que una gramática es el sentido de una serie de voces, lo mismo que la semiosfera tiene sentido en un conjunto de significaciones. La especie humana mantiene una gran unidad, comparte fundamentalmente la lógica del lenguaje cotidiano y diverge en los conocimientos especializados que se aplican en otros contextos como la ciencia, a diferencia del shamanismo o la religión⁷.

A nadie se le oculta que esta dimensión intercultural es desgarradora por ambas partes: para unos tener que ir descubriendo lenta, angustiosamente, que otros seres humanos eran personas, tenían derechos y eran ciudadanos llamados a la vida y a la libertad. Para otros, haberse enfrentado con seres humanos que venían fortalecidos de elementos que les hacían iguales a los dioses de sus tradiciones. Ya a fines del siglo XIX y principios del XX los grandes artistas del mundo descubrieron un camino novedoso para ofrecer al pensamiento occidental agotado algo estéticamente nuevo. Gauguin y Picasso son los adelantados. Víctor Segalen en su *Essai sur l'exotisme*, en 1904, lo hace en un corto pero jugoso diario sobre lo diferente en las islas de la Polinesia.

Este encuentro intercultural no pertenece solo a las poblaciones indígenas enfrentadas con la cultura occidental. El problema afecta a los mundos del norte en su relación con los del sur. La caída del Muro de Berlín, el fin de la Guerra Fría, el terrorismo emergente, como una expresión trágica e informal de la frustración, sobre todo a partir del 11 de setiembre —una de cuyas lecturas podría ser la resistencia islámica al pensamiento hegemónico de Occidente—, los conflictos que durante

⁶ Helberg Chávez, Heinrich, *Pedagogía de la interculturalidad*, Lima: Programa FORTE-PE, 2001, p. 10

⁷ Cf. *ibid.* p. 11.

varias semanas asolaron a Francia, etcétera, han puesto sobre el tapete una realidad que desmiente la aldea global de McLuhan. Un nuevo muro infranqueable se pretende levantar para que miles y millones de seres humanos que cada día tratan de conquistar las costas de Europa por los medios más inverosímiles no tengan acceso. ¿Qué hacer? Algo ha comenzado a transformarse, algo nuevo surge para abordar este conflicto: es la interculturalidad.

Los grandes paradigmas del siglo XXI son la unidad y la diversidad social y biológica, lo uno y lo complejo. El problema está en que podría ser constatada la diversidad, pero carecemos de *epistemes*, categorías y valores que nos ayuden a gerenciarla. La concertación hasta el momento no consiste en otra cosa que en armonizar del modo más elemental las diferencias para dejar contentos a todos, para negociar políticamente, para agregar y cortar, mas no para buscar alternativas creativas más allá de los ojos. Este es el fracaso de los programas de descentralización, que no consisten en otra cosa que en la reproducción rigurosa del sistema central en cada uno de los espacios de la geografía política.

Los milenarios saberes que laten en los pueblos del Perú son su esperanza viva. Las universidades o centros del saber son el único medio para recuperar sus dimensiones inéditas, es decir, el verdadero sentido de humanidades que nos congrega en este coloquio. Es preciso que ellas sepan escuchar la dinámica de cambio y articular sus diferencias, retomando las raíces de su memoria e incorporando la sabiduría occidental; ello constituye parte de este proceso que hará surgir un mundo nuevo, diferente, policromo en el conjunto de los países de América Latina y del mundo.

Al encuentro con la diversidad biológica

Al comenzar la década de los treinta estaban definidas las bases del pensamiento sistémico. A él se había llegado por distintos caminos: la biología organicista, la psicología de la Gestalt, la ecología, la física cuántica y la física nuclear. Más tarde, el descubrimiento del ARN y del ADN, base del código genético, han dado un fundamento de tal alcance a esta teoría que se ha convertido en piedra angular del pensamiento filosófico distante del esencialismo, del existencialismo y de la abstracción especulativa.

El pensamiento sistémico sostiene que las partes no tienen sentido por sí solas sino que forman conjuntos, sin los cuales ellas carecen de sentido. Sus propiedades emergen de las relaciones entre las partes y constituyen la configuración de vinculaciones ordenadas que los caracterizan. Las propiedades sistémicas quedan destruidas cuando la estructura se disecciona y fragmenta en elementos independientes. Es un cambio fundamental en el pensamiento mecanicista newtoniano, donde la relación entre el todo y las partes queda invertida. Se caracteriza por su contextualidad. No se

da en elementos aislados; es un patrón dentro de una red de relaciones: organismos, ecosistemas, especies, genes y sociedad. Se trata de una nueva comprensión de los vivientes, interconectados e interdependientes. La relación entre la vida y la paz se sustenta en que existe una vinculación ontológica entre ecosistemas y comunidades.

Desde hace dos mil millones de años la vida sobre la Tierra se ha desarrollado mediante combinaciones cada vez más complejas de cooperación y coevolución. La tendencia a asociarse, a establecer vínculos, a vivir unos dentro de otros y, en definitiva, a la cooperación, es una de las características más distintivas de los procesos de evolución de la vida. Interdependencia, reciclaje, asociación, flexibilidad, diversidad y, como consecuencia de todos, sostenibilidad, son conceptos fundamentales en una nueva cosmovisión. A medida avanza el siglo XXI, la supervivencia de la humanidad dependerá en gran parte de nuestra alfabetización ecológica, de nuestra capacidad de comprender estos principios de ecología y vivir en consecuencia. La tragedia de nuestro tiempo está en que la naturaleza es cíclica, mientras el desarrollo baconiano-cartesiano es lineal. La ansiedad de la competitividad puede agotar la sostenibilidad de la humanidad. Las señales que se adelantan constituyen en sí una amenaza. Hoy por hoy no es compatible el proyecto del hombre con el proyecto de la vida.

No podemos, por supuesto, reproducir las formas instintivas de los ecosistemas. Conciencia, lenguajes, cultura y valores como justicia y democracia son propios de la libertad del ser humano. Por algo el ser humano es la conciencia cósmica. Pero también son frutos de esa misma libertad: la perfidia, el odio, la destrucción. Lo que podemos y debemos aprender de ellos es cómo vivir sostenible y armónicamente. En este sentido, el hambre del mundo, la guerra de Iraq o el terremoto del 15 de agosto de 2007 no son mera cuestión de quienes la sufren: requiere una solución planetaria.

Vivir en sociedad, en armonía, significa experimentar el mundo universo y sus diferencias. Como resultado de esta dialéctica pueden surgir formas novedosas inimaginables de crecimiento e inéditas configuraciones. La riqueza no está en la uniformidad ni en la unanimidad de criterios, sino en la diversidad concertada, imitando los complejos procesos de la naturaleza, sintiéndonos uno con ella y avanzando hacia nuevos niveles de vida. Si alguna responsabilidad tiene la universidad es investigar, pero en lo profundo, tratando de intensificar progresivamente la armonía entre lo local y lo universal. En nuestro caso, es avanzar hacia el diseño de nuevos modelos de desarrollo que hagan de puente entre la naturaleza y la vida, entre dos formalidades en evolución. Sería oportuno que tuviésemos el coraje de ver hasta qué punto los centros del saber son responsables del calentamiento global y de los desastres que se hacen frecuentes en proporción geométrica. Siento que las alertas orientan la investigación para que no salgamos de la ruta: los referentes son la cultura, la etnicidad y la diversidad biológica en todas sus dimensiones.

Conclusión

Quisiera presentar, para concluir este ensayo a la luz de mi reflexión desde la Amazonía, donde vivo, una propuesta. ¿Por qué no instaurar en Iquitos un Centro de Altos Estudios Amazónicos (CAEA) en concertación con la Universidad Católica? La propuesta tiene el propósito de acercar la academia a la realidad y tener nuevas claves de interpretación de condiciones históricas y ambientales críticas en momentos de profunda transformación estructural. La Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), creada en su tiempo con un fin expansivo del Estado para colonizar a partir del pensamiento único, enredada en su telaraña, no ha dado el salto para romper esa valla saliendo de las ciencias biofísicas. Hasta el día de hoy no ha incorporado paradigma o ciencia que abra lo amazónico a perspectivas de desarrollo humano. Carece de facultades de geografía, antropología, sociología, psicología, historia, arquitectura, etcétera, repartidas además en su infraestructura, como un archipiélago, por la ciudad, como Reinos de Taifas. La misma carencia padecen en consecuencia los centros que se nutren de esta alma máter. Nuestra voluntad de abrir un espacio nuevo hará que podamos agregar solidez y apertura interdisciplinaria a las instituciones vigentes. Permitirá recrear, inventar, refundar nuevos modos de entender las humanidades, desde las condiciones del ecosistema del trópico húmedo más ancho y promisorio del planeta.

LAS HUMANIDADES Y LA TOMA DE LA PALABRA POR LAS DIVERSIDADES

José Ignacio López Soria
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Introducción

La pregunta por el futuro de las humanidades y las humanidades del futuro se sitúa, sin decirlo, en el ámbito de la era de la técnica, una época de la historia humana, la nuestra, en la que la tendencia de la técnica a organizar la vida enteramente se pone cada vez más de manifiesto. Mirando el problema de las humanidades desde esta perspectiva epocal, entiendo la pregunta que se nos plantea no como una invitación a un ejercicio de prospectiva que anticipe qué pasará con las humanidades en el futuro, sino como una convocación, primero, a pensar las humanidades en nuestro propio presente, y, segundo, a explorar teóricamente caminos para una noción de *humanitas* que nos permita a los occidentales tomarnos en serio la toma de la palabra por las diversidades.

Entender la pregunta por el futuro de las humanidades como un mero ejercicio de prospectiva lleva a no pensar el presente y, por tanto, a quedar a merced del dominio potencialmente total de la técnica, que tiende a convertir al hombre en un objeto reemplazable y que hereda de la tradición metafísica la noción del hombre como animal racional. Por el contrario, en el entender la pregunta como anclada en el presente se anuncia ya el desocultamiento del carácter esencialmente técnico de nuestra propia época histórica y, consiguientemente, la pregunta misma es ya una invitación a poner en cuestión la noción de *humanitas* que subyace a los humanismos modernos y que impide a los otros tomar la palabra.

Recogiendo los mensajes que nos vienen de Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Vattimo, entre otros, ensayaré aquí, aunque sea brevemente, una aproximación a la *humanitas* que se aparta del humanismo tradicional, sin desconocerlo ni presentarse como un antihumanismo. Me referiré, después, a la fragmentación y disciplinización de las humanidades, y terminaré reflexionando sobre la toma de la palabra por las diversidades y sobre el horizonte utópico que se anuncia en la tendencia a pensar la posibilidad humana en términos de convivencia digna y gozosa de esas diversidades.

De estas reflexiones se derivan consecuencias para los estudios de humanidades, algunas de las cuales dejaré aquí apuntadas como elementos para el debate que nos congrega.

El humanismo y el ser en el mundo

Cuando, para entender lo humano, se parte, como hiciera Nietzsche, de la desfundamentación de los valores supremos, no es difícil inferir que tampoco el hombre tiene una esencia ahistórica sino que su esencia, como insiste Heidegger, no es sino su existencia, su ser-en-el-mundo. Se trata, sin embargo, de una existencia que tiene la particularidad de ser histórica y de estar convocada al pensamiento.

En cuanto convocado al pensamiento, el hombre habita en la verdad del ser, es decir está destinado a desocultar, cuidándolas, las maneras de darse del ser. Pero ese habitar está atravesado por la propia historicidad del hombre y, por tanto, su pensar no puede pretender estar asentado en un fundamento absoluto.

Cuando el pensar deja de lado su tradicional pretensión de estar asentado en fundamentos metahistóricos, se hace necesario tomar conciencia de las condiciones históricas desde las que, ineludiblemente, se elabora el pensamiento. En la actualidad, estas condiciones se caracterizan en el dominio de la realidad, por la preeminencia potencialmente total de la técnica y el artefacto, la desrealización del mundo, la mercantilización generalizada y la sacralización del simulacro; y en el dominio del pensamiento, por la disolución de los metadisursos y la babelización de las lenguas, el redescubrimiento de lo simbólico y otras dimensiones de la posibilidad humana, la secularización de los valores y su desfundamentación, la primacía del lenguaje, el descrédito de todo proyecto de reapropiación y, finalmente pero no en último lugar, la liberación de las diferencias o toma de la palabra por las diversidades. Estamos en una época de tránsito en la que la realidad se nos ha vuelto fábula. No existe ya un lugar neutral para la teoría y, por tanto, tenemos que remitir toda teoría a los horizontes históricos de su propia gestación. No nos queda sino la interpretación como filosofía del presente para saber a qué atenernos y orientarnos en el mundo. Se trata, pues, de una época de deshumanización consumada si por humanismo entendemos la reapropiación de una esencia que se suponía fundada en valores supremos y absolutos.

La crisis del humanismo se suele relacionar con la deshumanización provocada por la técnica: declinan los ideales humanistas de la cultura a favor de una cultura de la productividad y se desarrolla una acentuada racionalización que apunta hacia la sociedad de la organización total que previera Weber y que analizaran tanto Heidegger como Adorno. El existencialismo creía que, frente al mundo de las ciencias naturales, había que preservar una zona de valores humanos sustrayéndola a la lógica

cuantitativa del saber positivo. Pero fue Heidegger quien abrió una perspectiva nueva para el análisis de la relación crisis de la metafísica/crisis del humanismo, con sus reflexiones sobre la técnica, entre otras.

La imposición del mundo de la técnica constituye la esencia histórica de la actualidad. La técnica, al concatenar todos los entes con nexos causales previsibles y dominables, se constituye en el máximo despliegue de la metafísica y su idea de fundamento. Al desplegarse como mundo de la técnica terminan la metafísica y el humanismo, pero además así se anuncia un evento del ser que trasciende los marcos de la metafísica. Hombre y ser pierden sus caracteres metafísicos, ante todo el carácter que los contrapone como sujeto y objeto. En estas condiciones el humanismo entra en crisis, es decir es invitado a una remisión. El sujeto deja de ser lo que subyace y permanece idéntico en medio del cambio de las figuraciones accidentales, asegurando unidad al proceso. Por otro lado, ese sujeto deviene poco a poco pura conciencia, y por tanto es metafísicamente concebido como el correlato del objeto.

A esto es a lo que se opone Heidegger con su antihumanismo. Heidegger no reivindica otro principio que pueda suministrar un punto de referencia. Lo que hace es atacar al humanismo, entendido como doctrina que asigna al hombre el papel de sujeto o autoconciencia, es decir, sede de la evidencia en el marco del ser concebido como fundamento o presencia plena.

La culminación de la técnica, que origina la crisis del humanismo y de la metafísica, es también el momento del paso más allá del mundo de la oposición sujeto-objeto, con la consiguiente despedida tanto de la objetividad como de la subjetividad de corte moderno. Es cierto que la racionalización capitalista ha creado las condiciones sociales para la liquidación del sujeto y la subjetividad, pero también es cierto que el sujeto al que se defiende de la deshumanización técnica es precisamente él la raíz de esa deshumanización porque la subjetividad es definida en términos objetivos.

Pero despedirse del humanismo no significa abandonarse en los brazos de la técnica. Se sale del humanismo y la metafísica no por superación sino por rebasamiento. Hay que ver la técnica en sus nexos con la historia de la metafísica. Esto significa no dejarse imponer el mundo que la técnica forja como «la realidad», dotada de caracteres metafísicos. Pero para quitar a la técnica, a sus producciones, a sus leyes, al mundo que ella crea, el carácter imponente del ser metafísico, es indispensable un sujeto que ya no se conciba, a su vez, como sujeto fuerte. Hay que hacer que el sujeto pase una cura de adelgazamiento para hacerlo capaz de escuchar la exhortación de un ser que ya no se da en el tono perentorio del fundamento o del espíritu absoluto, sino que disuelve su presencia-ausencia en las redes de una sociedad transformada cada vez más en un organismo de comunicación en el que el sujeto —ahora ya intersubjetivo— se asume como confluencia *sui generis* de relaciones sociales.

Precisamente el carácter intersubjetivo del hombre, la hermenéutica como ontología de la actualidad y la consideración de la verdad como apertura facilitan la toma de la palabra por las diversidades y abren un nuevo horizonte para pensar la *humanitas* en términos de convivencia digna y gozosa de esas diversidades.

Las humanidades en la actualidad

Fieles a la tradición metafísica que define al hombre como «animal racional» pero inmersos ya en la era de la técnica, seguimos entendiendo las humanidades como un conjunto de saberes que se inscriben en el ámbito de la cultura y que se refieren al hombre, a sus producciones culturales y a su historia. Sabemos que la concepción de la *humanitas* nos viene, en Occidente, de las tradiciones grecorromanas y judeo-cristianas y de la reelaboración que de ellas hicieron el Renacimiento y el Humanismo, pero el proyecto moderno se encargó luego de adecuar el saber de las humanidades a la pragmática del discurso de la modernidad. Este discurso, como es sabido, propone una cosmovisión antropocéntrica, seculariza los valores —despojándolos de su fundamento mítico-religioso— y autonomiza las esferas de la cultura, constituyendo tres esferas diferenciadas: la de la objetividad, la de la legitimidad y la de la representación simbólica. Cada una de estas esferas se organiza en saberes diversos —filosofía y ciencias, ética y derecho, arte y lenguaje— que se expresan en diferentes discursos formalizados, cada uno de los cuales tiene su propia lógica, sus propios expertos e incluso caminos diferenciados para la formación de los expertos.

Por otra parte, y ya en el mundo de la organización macrosocial, el proyecto moderno se concreta en los estados-nación y estos se convierten en el horizonte perceptivo, axiológico y representativo desde el que se definen los diversos ámbitos de la cultura, ahora ya nacional, quedando, por tanto, la *humanitas* informada por los nacionalismos.

De esta manera, los saberes de las humanidades no solo se caracterizan por ser antropocéntricos, secularizados y autónomos entre sí, sino que, en gran medida, quedan nacionalizados y formalizados en disciplinas que para tener carta de ciudadanía en la sociedad moderna necesitan acercar sus procedimientos a los propios de las ciencias y las tecnologías. Los saberes de humanidades se ganan así —si lo consiguen— como ciencias pero se pierden como pensamiento.

Asumidas como disciplinas diferenciadas y formalizadas, las humanidades dejan de pensar la *humanitas* para dedicarse a parcelas reducidas de conocimientos que no proveen de criterios para orientarse en el mundo y saber a qué atenerse. No es, pues, ya el hombre y su problemática lo que interesa propiamente a los saberes de humanidades sino la elaboración y provisión de instrumentos teóricos y prácticos para el «desempeño» eficiente y eficaz de una determinada disciplina.

Cuando esto ocurre puede decirse que las humanidades se vuelven funcionales a la era de la técnica, incapacitándose para desocultar la pretensión de la técnica de hacer del hombre no solo un objeto —a lo que apuntaba ya, sin decirlo, la tradición metafísica—, sino un producto tan reemplazable como cualquier otro. Es en este sentido en el que puede afirmarse, con Heidegger y Vattimo, que la técnica es la consumación de la metafísica y del humanismo relacionado con ella.

Pero en esa consumación se anuncia, ya en nuestro presente, un nuevo horizonte para la posibilidad humana, si la crisis que aqueja al humanismo nos lleva no a salir por los fueros del sujeto fuerte de la metafísica sino a una cura de adelgazamiento del sujeto hasta hacerlo capaz de pensar y de pensarse sin necesidad de recurrir a un fundamento.

Lo que quiero decir es que, en nuestro tiempo, si bien es cierto que las humanidades están expuestas al peligro de quedar subordinadas a las exigencias de la técnica, es igualmente cierto que, leyendo esa subordinación como consecuencia «natural» del humanismo y de la metafísica tradicionales, se nos abre una ventana hacia una noción de la *humanitas* que haga posible el encuentro y el diálogo fecundo entre las diversidades que nos pueblan.

Toma de la palabra por las diversidades

En el actual contexto de mundialización de las lógicas de la modernidad, de desbordamiento de las dimensiones institucionales del proyecto moderno y de debilitamiento de los discursos metanarrativos surgen dos tendencias que se copertenecen como contrapuestas: la una apunta a la homogeneización y la otra a la liberación de las diferencias. La primera está afincada, aunque no lo sepa, en la tradición metafísica, es decir en la consideración del ser como estructura firme y en la marcada preferencia por lo uno frente a lo múltiple; la segunda entiende el ser como evento, sabe que no hay ya lugar neutral para la teoría, que no nos quedan sino interpretaciones elaboradas en condiciones históricas insuperables y expresadas en lenguajes igualmente históricos, y ha decidido vérselas con la multiplicidad no para reducirla a lo uno sino para gestionar acordadamente las diferencias.

Este contexto, en su dúplice vertiente, es el que está llevando, por reacción o por acción, a que las diversidades tomen la palabra para contarnos, en sus lenguas, sus propias historias, sus nociones de vida buena, sus concepciones de la humanitas, etcétera. Hoy, precisamente porque nos movemos cada vez más en contextos multiculturales, advertimos que las diversidades han logrado sobrevivir, a pesar de los esfuerzos de las culturas y las constelaciones axiológicas dominantes por construir unidades monolíticas y afirmar identidades, comportamientos, percepciones,

creencias y sensibilidades uniformes. Lo nuevo, sin embargo, no está en el hecho mismo de la sobrevivencia de las diversidades, sino en que ahora comenzamos a asumirlas como componente de nuestro marco de referencia perceptivo y representativo, e incluso a entenderlas como parte de nuestro horizonte normativo y axiológico. Además de hacerse presente en el mundo de la vida y en las esferas de la cultura, las diversidades comienzan a ser tenidas en cuenta en la red de instituciones que constituye el complejo tejido de las sociedades contemporáneas. Es, pues, la vida contemporánea la que nos pone frente al problema de la multiculturalidad o polivaloralidad. No es raro, por tanto, que la interculturalidad se esté convirtiendo en el tema de nuestro tiempo, entiendo por interculturalidad el entrecruzamiento de esas diversidades tanto en las esferas de la cultura como en los subsistemas sociales y en el mundo de la vida, un entrecruzamiento que tiende a constituir constelaciones poliaxiológicas en las que conviven, no sin conflicto, diversos estilos de vida y nociones de vida buena enraizadas en diferentes discursos.

Entiéndase, por tanto, desde el comienzo que estamos frente a un problema que nos incumbe, cada vez a más personas, en la actualidad y que, por lo mismo, no se trata de una operación nostálgica de salvataje de las culturas tradicionalmente calificadas de «primitivas». Porque lo que está aquí en cuestión no es la vuelta a los mundos homogéneos y esencialmente prescriptivos de las culturas premodernas, sino la búsqueda de formas de convivencia que superando incluso el concepto moderno de tolerancia hagan posible el reconocimiento y el disfrute de la diversidad.

Parafraseando el título de un voluminoso estudio de Alain Touraine, el problema que se nos plantea hoy puede encerrarse en una pregunta: ¿podremos vivir dignamente juntos siendo diferentes? En la búsqueda de una respuesta afirmativa a esta pregunta está, a mi entender, la apuesta utópica de nuestro tiempo.

Los caminos para responder afirmativamente a la mencionada pregunta son, por cierto, diversos. Uno posible es el que se anuncia en nuestras reflexiones anteriores sobre el debilitamiento de los discursos metanarrativos: el adelgazamiento de la noción de sujeto y su carácter intersubjetivo, la ausencia de un lugar neutral para la teoría, la historicidad radical de todo pensamiento, etcétera.

De alguna manera, todos estos elementos son recogidos por la hermenéutica, una forma de pensamiento que sabe que cada pueblo es la medida de sí mismo, que respeta al otro en su alteridad, que entiende la verdad como apertura, que asume los lenguajes como horizontes provisorios de sentido, que entiende el diálogo como el ambiente propicio para hacer la experiencia de la verdad, que se acerca devotamente a los mensajes que nos vienen del pasado de nuestro propio presente pero no los asume como mandatos, etcétera.

Sería ingenuo no reconocer que este camino está sembrado de dificultades teóricas y prácticas, entre las cuales no carece de importancia la posibilidad de pérdida en la multiplicidad de lo real y de caída en los relativismos. Si esas dificultades nos parecen insalvables es porque venimos de una tradición que nos ha acostumbrado más a producir homogeneidades que a administrar acordadamente diversidades.

Anotaciones prácticas

En un texto que publicó en el 2003 la facultad de Estudios Generales Letras de esta universidad dejé anotadas algunas sugerencias para entender y organizar la formación de humanidades desde una perspectiva que deriva de las reflexiones anteriores. Las recuerdo aquí ahora para alimentar el debate de este evento.

La primera sugerencia es una invitación a las universidades que tienen una importante tradición de formación humanística a mantener una relación respetuosa pero electiva con sus propias tradiciones formativas, entendiéndolas no como mandatos a los que tengan que seguir ateniéndose sino como fuente de inspiración para pensar las cosas de otra manera.

El saber de humanidades, en segundo lugar, tendría que responder a la diversidad cultural y lingüística que nos enriquece como comunidad histórica. Por ejemplo, la llamada «historia peruana» tendría que incorporar no propiamente la «historia de los vencidos» —que lo que hace es contarles a los otros su propia historia— sino los relatos que los diversos pueblos tejen sobre su propia experiencia histórica.

En tercer lugar, habría que recuperar para las humanidades la dimensión de lo sagrado, pero despojado ya de las características autoritarias y coercitivas con las que lo han revestido las religiones.

Habría, además, que referir los saberes de las humanidades a sus propios horizontes históricos, despojándolos de la universalidad ahistórica con la que suelen adornarse.

No puedo ya, si quiero atenerme al tiempo que se me ha fijado, detenerme en las consecuencias prácticas que se derivan de las reflexiones anteriores y de las últimas sugerencias para la organización de la formación de humanidades. Me contentaré con dejar anotado que para mí los estudios de humanidades deberían perder su actual condición de disciplinas divorciadas entre sí y entendidas como propedéuticas o preparatorias para estudios de especialización, a fin de ganarse como saberes articulados que facilitan al educando la apropiación de la rica y diversa experiencia histórica.

¿UN JUEZ MÁS HUMANISTA?

REFLEXIONES SOBRE EL JUEZ Y LA JUSTICIA EN EL MUNDO MODERNO

José de la Puente Brunke
Pontificia Universidad Católica del Perú

Introducción

Con el advenimiento de la modernidad se produjo un fundamental proceso de cambio en cuanto a la concepción del Derecho y del juez. Un fenómeno central en ese proceso fue el de la codificación, simbolizado sobre todo en la promulgación del *Code Civil* napoleónico. De acuerdo con los postulados del racionalismo jurídico, la codificación supuso la regulación sistemática de las diversas ramas del Derecho, en libros organizados en capítulos y artículos —los códigos—, relacionados entre sí e interdependientes. El racionalismo jurídico, al igual que el espíritu ordenador de la sociedad propio de la Ilustración, se propuso vertebrar el Derecho tras la caída del Antiguo Régimen. Así, los códigos se elaboraron a partir de la planificación de lo exigido por la razón natural y de lo conveniente para la sociedad. Se trataba de construir un orden nuevo, justo e igual para todos¹.

La concepción del juez antes de la codificación era radicalmente distinta: la cultura jurídica se basaba en la afirmación de la existencia de un orden de las cosas dispuesto por Dios, anterior a la voluntad humana y al cual esta no podía cambiar. Por su parte, la codificación se fundamentó en la consideración del Derecho como un producto de la voluntad, bien fuera del legislador o de los propios sujetos de Derecho, no siendo frecuente la creencia en un orden original, ligado a la naturaleza de las cosas y constitutivo de derechos. Así, para esta concepción son muy pocas las consecuencias jurídicas no voluntarias, por ejemplo: el nacimiento, la muerte, o los efectos del paso del tiempo². Cabría formular una pregunta central: ¿supuso el triunfo de la codificación la aparición de un juez más humanista? Se trata en cierto modo de una pregunta retórica, pero intentaré ofrecer algunas pistas para aproximarnos a una posible respuesta.

¹ Cf. Escudero, José Antonio, *Curso de historia del Derecho. Fuentes e instituciones político-administrativas*. Madrid, 1995, pp. 877-878.

² Cf. Hespanha, Antonio M., «Las categorías de lo político y de lo jurídico en la época moderna», en *Ius Fugit. Revista Interdisciplinar de Estudios Histórico-Jurídicos*, III-IV (1996), p. 69.

El juez antes de la codificación

En nuestros días lo común es identificar el orden jurídico con la ley escrita, ya que desde hace más de dos siglos esta ha triunfado como la más importante fuente del Derecho. Sobre esto, y en relación con el papel del juez, el historiador y jurista chileno Bernardino Bravo Lira afirma lo siguiente:

Tal vez nada refleja más claramente la verdadera naturaleza de un derecho que el papel que en él desempeña el juez; [...] bajo el signo del Derecho común [predominante durante la Edad Media], el juez se elevó a una altura incomparable. Llegó a ser el eje de todo el derecho vigente. La codificación lo destronó. Lo arrancó de este sitio e hizo posible su subordinación a la legalidad. Lo que equivale a maniatarlo, a reducir la función judicial a la mínima expresión, a una mera aplicación de los dictados de gobernantes y legisladores³.

Para entender el gran poder que tenía el juez antes de la codificación, debe recordarse que la tarea de impartir justicia fue en principio la más importante atribución del gobernante. La misión esencial del príncipe era la de *gubernare et regere cum aequitate et iustitia*, y precisamente la imagen más negativa que de él podía ofrecerse era la del *rex iniquus*⁴. En efecto, un elemento central de la teoría política medieval fue la afirmación de que el primero y más importante objetivo de la autoridad era el mantenimiento de la justicia⁵. Al juzgar, el príncipe medieval —considerado como imagen viva de la justicia— era él mismo ley (*rex est animata lex*), y sus palabras eran un reflejo del orden objetivo de lo justo⁶. El príncipe era un lector «de la realidad natural en la que está inscrito el Derecho; [...] no aparece como un creador del Derecho, sino como quien lo dice: *ius dicit*; [...] [el príncipe es] el intérprete de una dimensión preexistente y sobreordenada, determinando que su potestad en el plano jurídico es preferentemente interpretativa». Así, el Derecho era más ordenamiento que autoridad⁷. Un ámbito en el que se mostró de modo claro la identificación del príncipe con la ley fue el de los procesos criminales en la tradición jurídica europea continental: esos procesos, en todas sus fases, solían ser secretos, tanto para el público en general como para los propios acusados. Foucault ha puesto de relieve esta circunstancia para

³ Bravo Lira, Bernardino, «Judex, Minister Aequitatis. La integración del derecho antes y después de la codificación», en *Anuario de Historia del Derecho Español*, LXI (1991), p. 111.

⁴ Cf. Grossi, Paolo, *El orden jurídico medieval*, Madrid: Marcial Pons, 1996, p. 107.

⁵ Cf. Cassirer, Ernst, *El mito del Estado*, México: FCE, 1988, p. 116.

⁶ Cf. Kantorowicz, Ernst H., *Los dos cuerpos del rey. Un estudio de teología política medieval*, Madrid: Alianza Universidad, 1985, p. 142; Maravall, José Antonio, *Estado moderno y mentalidad social (siglos XV a XVII)*, Madrid: Alianza Editorial, 1986, tomo II, p. 405.

⁷ Cf. Grossi, *o. c.*, p. 108.

el caso específico de Francia, donde una ordenanza de fines del siglo XVII confirmó y reforzó esa tradición: el acusado no podía acceder a los documentos de su caso; no podía conocer la identidad de sus acusadores; tampoco podía saber cuáles eran las evidencias en las que aquellos se fundamentaban. El secreto del proceso reflejaba el principio de que el establecimiento de la verdad era atribución exclusiva del soberano, y de aquellos que por delegación suya administraban justicia⁸.

El panorama jurídico en el mundo medieval se caracterizó por la vigencia del denominado Derecho común (*ius commune*), creado en buena medida por los glosadores y los comentaristas, quienes dieron forma a un gran conjunto de nociones que interpretaban el Derecho romano y el Derecho canónico. Ambos constituían el *utrumque ius*. Ese Derecho común no estuvo basado tanto en leyes escritas cuanto en opiniones de juristas. No fue un Derecho legal, sino un Derecho de juristas; y como tal fue un Derecho de controversias, que se fue formando a partir del contraste de las opiniones jurídicas⁹. Eran los juristas —los autores de la doctrina jurídica— los que fijaban las posiciones de los jueces¹⁰. Sin embargo, en la Europa medieval —en la Europa del Derecho común— las opiniones de los juristas sobre los temas más variados fueron numerosísimas, al punto de que se ha llegado a decir que por entonces el Derecho era «naturalmente incierto»¹¹. Pero en ese tiempo —al igual que hoy— se requería de soluciones ciertas, precisas y definitivas a los conflictos que se planteaban. Así, se creó el mecanismo de la *communis opinio doctorum*, que permitió que la pluralidad y la heterogeneidad de las soluciones brindadas por los juristas fuera reconducida a cierta unidad, con lo cual el juez podía hallar una solución uniforme¹². Sin embargo, esa unidad fue relativa, y ya veremos cómo fueron los humanistas del Renacimiento los que criticaron con dureza la confusión existente. Es más, la proliferación de opiniones de tantos autores fue considerada como causante de nocivas confusiones en el mundo jurídico. Por ejemplo, en el siglo XVII el célebre tratadista Diego de Saavedra Fajardo llegó a proponer que se prohibiera el ingreso a España

⁸ Cf. Foucault, Michel, *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*, 2da edición, Nueva York: Vintage Books, 1995, pp. 35-36.

⁹ Cf. Guzmán, Alejandro, «Decisión de controversias jurisprudenciales y codificación del Derecho en la época moderna», en *Anuario de Historia del Derecho Español*, L (1980), p. 853. Al haber surgido en Italia, ese Derecho de juristas fue conocido como *mos italicus*, ver Escudero, o. c., p. 414.

¹⁰ Cf. Bravo Lira, o. c., p. 113.

¹¹ Cf. Guzmán, o. c., p. 854.

¹² Cf. Guzmán, o. c., pp. 854 y 872. En Castilla los reyes intentaron, a lo largo del siglo XV, disminuir la importancia de la doctrina como fuente del Derecho, justamente con el propósito de fortalecer la vigencia de la legislación real. No tuvieron éxito, pero sí establecieron a qué juristas se podía citar y el valor de cada referencia. Y aunque en 1505 las Leyes de Toro afirmaron que las opiniones de los juristas no tenían carácter vinculante, el problema persistió en los siglos posteriores, por el prestigio del que aquellos gozaban; ver Escudero, o. c., p. 415.

de «tantos libros de jurisprudencia como entran», ya que consideraba que «con ellos se confunden los ingenios, y queda embarazado y dudoso el juicio». Resultaba, por tanto, perjudicial buscar la justicia en «la confusa noche de las opiniones de los Doctores»¹³.

Puede decirse, en líneas generales, que hasta el siglo XVIII el arbitrio —es decir, la facultad que tenían los jueces y los tribunales de crear Derecho sin tener en cuenta la ley escrita—¹⁴ tuvo la supremacía en cuanto a la solución de los conflictos en sede judicial. El juez era el *Minister aequitatis*. Pero con los avances del pensamiento ilustrado —apoyado en la crítica humanista previa, de la que hablaremos a continuación—, empezó a predominar una creciente desconfianza frente a las arbitrariedades de los jueces, y finalmente se consideró que el mejor remedio sería la codificación: «se busca en la ley el remedio contra la arbitrariedad judicial, [...] y se intenta enjaular al juez dentro del derecho legislado»¹⁵.

Antes de la codificación tuvo gran vigencia el denominado casuismo jurídico, en virtud del cual el juez declaraba el derecho —*iuris dictio*— caso por caso. La labor del juez era el *ars boni et aequi*: el arte de «descubrir» el derecho en cada caso, a partir de la «equidad natural» y de las aptitudes que todo juez debía reunir, como la ciencia, la experiencia, el entendimiento agudo, la rectitud de conciencia y la prudencia¹⁶. En efecto, los más notables representantes de la literatura jurídica indiana señalaron, de uno u otro modo, la importancia de esas cualidades en el juez. Así, Francisco de Alfaro y Juan de Solórzano Pereira coincidieron en que eran condiciones fundamentales la aptitud física, la aptitud moral, la ciencia y la experiencia¹⁷.

En ese contexto casuista la ley escrita no era, por tanto, la primera fuente del Derecho, existiendo otras de igual o mayor importancia, como la costumbre, la doctrina de los autores o la jurisprudencia. El entendimiento agudo y la rectitud de conciencia en los jueces eran especialmente valorados, ya que ellos debían «[...] organizar el consenso entre perspectivas diferentes y alcanzar soluciones o adoptar decisiones justificadas: que vencen o se imponen porque convencen en el marco de

¹³ De Saavedra Fajardo, Diego, *Idea de un príncipe político-cristiano representada en cien empresas*, Murcia: Academia Alfonso X El Sabio, 1985 [1642], p. 141.

¹⁴ Cf. Luque Talaván, Miguel, *Un universo de opiniones. La literatura jurídica indiana*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2003, p. 95.

¹⁵ Bravo Lira, *o. c.*, p. 112.

¹⁶ Cf. Tau Anzoátegui, Víctor, *Casuismo y sistema. Indagación histórica sobre el espíritu del Derecho Indiano*, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, 1992, p. 488.

¹⁷ Cf. Barrientos Grandon, Javier, «La selección de ministros togados para Indias», en *XI Congreso del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano. Buenos Aires, 4 al 9 de septiembre de 1995. Actas y Estudios*, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, 1997, vol. III, pp. 298-299.

una cultura compartida (y no porque sean expresión de una certeza jurídica previamente definida: entiéndase, preceptuada)»¹⁸.

En el siglo XVII un juez de la Audiencia de Charcas —Luis José Merlo de la Fuente, oidor decano de ese tribunal—, en un texto bastante peculiar, en el que defendía la corrección de sus acciones, destacaba la importancia del «tribunal de su conciencia», al explicar cómo decidía: «Y como para que el juicio sea perfecto, es el fundamento principal saber el hecho [...] Para que la justicia quede llana, y el derecho al hecho corresponda [...] Fiando solamente en la justicia que le asiste, confirmada en el tribunal de su conciencia, donde ella misma es testigo, y juez, que con integridad acusa, condena y nos absuelve, como lo sintió San Ambrosio»¹⁹.

Junto con ello, se buscaba una suerte de aislamiento de los magistrados, con el fin de que fueran imparciales en sus resoluciones. Por ejemplo, en el Perú virreinal fueron muy precisas las normas que pretendieron regir ese aislamiento, disponiendo —entre otras cosas— que los ministros de la Audiencia —al igual que sus hijos— no podían contraer nupcias en la jurisdicción del tribunal en el que prestaban sus servicios; no podían ser padrinos de matrimonios ni de bautizos; estaban prohibidos de hacer visitas y de acudir a desposorios o entierros; no podían ser propietarios de bienes inmuebles, ni tener tratos mercantiles²⁰. Así, pues, se ha afirmado que la persona y la conducta del magistrado constituían la base fundamental sobre la que reposaba toda la estructura de la administración de justicia. El magistrado debía convertirse en un *iudex perfectus*, lo cual equivalía a pretender que fuera un hombre perfecto. En el caso de la América hispana, la distancia de la metrópoli y las muchas funciones adicionales —no jurisdiccionales— que cumplían los magistrados, llevaron a la Corona a reiterar las prohibiciones que buscaban su aislamiento, para garantizar su imparcialidad²¹.

Me parece relevante la circunstancia en virtud de la cual los jueces no estaban obligados a publicar los fundamentos de sus resoluciones²². Este fue un fenómeno que se dio no solo en la tradición jurídica hispana, sino también en otros lugares de Europa.

¹⁸ Garriga, Carlos, «Sobre el gobierno de la justicia en Indias (siglos XVI-XVII)», en *Revista de Historia del Derecho*, N° 34 (2006), pp. 74-75.

¹⁹ Merlo de la Fuente, Luis José, *Defensa legal en exclusión de los cargos que le sacaron siendo Oidor de la Real Audiencia de La Plata*, Madrid: 1677, f. 3v.

²⁰ En el título XVI del libro II de la *Recopilación de leyes de los reinos de las Indias* (Madrid, 1681), aparecen las mencionadas disposiciones, y muchas otras relativas al desenvolvimiento de los ministros de las Audiencias en las ciudades en las que residían. Véase también de la Puente Brunke, José, «Los oidores en la sociedad limeña: notas para su estudio (Siglo XVII)», en *Temas Americanistas*, VII (1990), pp. 11-13.

²¹ Cf. Martiré, Eduardo, *Las Audiencias y la Administración de Justicia en las Indias*, Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 2005, p. 61.

²² Cf. Levaggi, Abelardo, «La fundamentación de las sentencias en el Derecho indiano», en *Revista de Historia del Derecho*, VI (1978), pp. 45-73; Tau Anzoátegui, Víctor, «Los comienzos de la fundamentación de las sentencias en la Argentina», en *Revista de Historia del Derecho*, X (1982), p. 268.

Había un motivo práctico para ello: a medida que la ya mencionada tradición del *ius commune* fue afirmándose, se multiplicaron las interpretaciones concernientes a las diversas instituciones jurídicas. Así, los abogados citaban a un creciente número de autores en respaldo de sus respectivas posiciones, lo cual era natural, ya que el *ius commune* era esencialmente —como ya se ha indicado— un Derecho de juristas. La no publicación de los fundamentos de las resoluciones de los jueces evitaba polémicas jurídicas que podían ser interminables, y a la vez permitía el mantenimiento del prestigio de los jueces, al no ponerse en evidencia posibles razonamientos erróneos en los que hubieran incurrido²³. Además, las sentencias debían ser, ante todo, justas; esto era más importante que el que estuvieran ajustadas a la ley. Y para ser justas, debían ser pronunciadas por un hombre justo —el *iudex perfectus*—, cuyo arbitrio era muy amplio, al punto de que en función de los casos podía alterar el Derecho escrito. De acuerdo con la doctrina entonces vigente, la no publicación de los fundamentos de las sentencias no significaba que el justiciable careciera de la garantía de un juicio justo, ya que se consideraba que la mayor garantía venía dada por el hecho de estar ante un «juez perfecto»²⁴.

El prestigio del juez era fundamental, considerando que era tenido por representante del rey, e incluso por ministro de Dios, al decir de Castillo de Bobadilla: «No solamente los Reyes y grandes Monarcas, sino también los jueces son ministros de Dios, y por Dios exercen sus oficios y disciernen las cosas justas los quales no solo representan al Principe terreno, que los puso y constituyo en los juzgados y corregimientos, pero son imagen y simulacro del Principe eterno, del qual procede todo poderio y señorío»²⁵.

Por tanto, el juez desarrollaba su labor en ese contexto casuista, y con una gran libertad para resolver. Un oidor de la Audiencia de Lima, Pedro García de Ovalle, que además fue asesor del virrey Conde de Lemos, publicó un interesante texto defendiéndose de quienes lo acusaban de no administrar justicia adecuadamente. Cito un párrafo en particular, en el que está implícita la vital importancia del entendimiento agudo del juez, al igual que la trascendencia de las doctrinas en el marco de ese «Derecho de juristas», y el ya aludido carácter «incierto» del Derecho en el tiempo del *ius commune*:

²³ Cf. Honores Gonzales, Renzo, *La fundamentación de las sentencias en el mundo hispánico: una visión histórica*, trabajo inédito.

²⁴ Cf. Martiré, o. c., p. 59.

²⁵ Castillo de Bobadilla, Jerónimo, Política para corregidores, y señores de Vassallos, en tiempo de paz, y de guerra. Y para Juezes Eclesiasticos y Seglares, y de Sacas, Aduanas, y de Residencias, y sus Oficiales: y para Regidores, y Abogados, y del valor de los Corregimientos, y Gobiernos Realengos, y de las Ordenes, Amberes: 1704, vol. II, lib. III, cap. I, N° 5.

[...] los juicios de los hombres vivos, que en los Tribunales juzgan las causas, son como los de los autores muertos que escribieron dándonos reglas. Los autores en un punto o cuestión suelen estar divididos en varias opiniones. Los jueces al votar hacen lo mismo, y sucede cada día, que dos están por una sentencia, tres por otra, y muchas veces hacen paridad, remitiéndose en discordia. ¿Quién dirá cuál de estas opiniones es la más justa? Si lo dicen otros hombres, daremos en el mismo inconveniente, o duda, de donde se infiere que solo Dios sabe lo más justo. Y no por esto habrá quien pueda decir que la mejor parte de votos, o en el caso de la paridad [*sic*], los que después quedaron superados votaron injustamente, o no votaron legalmente, ni por ello, o por revocarse la sentencia, sean sindicados, querrellados o molestados²⁶.

En efecto, una de las principales características del Derecho durante el Antiguo Régimen fue su falta de certeza: el juez, ante cada caso sobre el que tenía que decidir, llegaba a la solución que consideraba justa, pudiendo incluso alterar —como ya hemos indicado— el Derecho vigente por medio de su arbitrio²⁷.

La crítica humanista al arbitrio del juez

El panorama antes referido, que tenía al arbitrio del juez como elemento central, entró en crisis a partir de la crítica humanista. En efecto, ya en el propio siglo XV los humanistas manifestaban su disconformidad frente a la que consideraban excesiva fe en los textos de autoridad —es decir, no veían con buenos ojos el «Derecho de juristas»—, con lo cual empezó a cuestionarse el sistema de la *communis opinio*. Los humanistas pusieron en evidencia la inseguridad y la incerteza jurídicas que se podían derivar de la proliferación y diversidad de opiniones sobre cada tema en conflicto. Por ejemplo, Tomás Moro consideraba que las doctrinas tan complejas y numerosas de los juristas eran innecesarias y perniciosas para el logro de la justicia.

²⁶ «Estatera jurídica, balanza en que se pesan los fundamentos legales. Crisol, y piedra de toque en que se afinan, y reconocen los quilates del zelo del servicio del Rey. Con que el Conde de Lemos, Virrey del Perú, y el Licenciado D. Pedro García de Ovalle, su Asesor, Alcalde del Crimen, que era entonces de la Real Audiencia de Lima, y oy es Oydor de la Real Chancillería de Valladolid: Hizieron causa, y pronunciaron sentencia de muerte, y confiscación de todos sus bienes, sin embargo de apelación, ni suplicación contra el Maestre de Campo Joseph de Salcedo, que se executó en su persona, y bienes por principal pertrador [*sic*] de los delitos de motor, auxiliador, y fomentador de las sediciones, y alborotos del asiento de minas de Laicacota, fábrica, y guarnición de un Castillo, y conspiración contra dicho Virrey. Respuesta a la acusación del Señor Fiscal de Su Majestad en su Real Consejo de Indias, propuesta contra dicho Don Pedro García de Ovalle. Sobre el contenido de la dicha sentencia, y reforma que se hizo en el Consejo quando se revocó». John Carter Brown Library (Providence, Rhode Island), 1-SIZE B679.E79j, fs. 52-52v.

²⁷ Cf. Martiré, *o. c.*, p. 45.

Afirmaba además que muchos de los juristas no hacían más que difundir sofismas, siendo exponentes de una justicia confusa, perversa y finalmente injusta²⁸. En el siglo XVII diversos autores continuaron con una crítica que se había iniciado tiempo atrás: la del carácter hermético del saber de jueces, juristas y letrados, que en muchos casos les podía servir para cubrir engaños e injusticias²⁹. Así, se suscitó una literatura crítica que estuvo vigente hasta inicios del siglo XIX, y que se desarrolló en paralelo con el trascendental crecimiento de la legislación real³⁰. En efecto, en el contexto del inicio del desarrollo del Estado moderno, el Derecho real empieza a adquirir mayor importancia, llegando a calificársele también como Derecho patrio o nacional³¹.

Además, los humanistas criticaban ese «Derecho de juristas», y la propia tradición del *ius commune*, a partir del argumento de que los juristas comentaban los textos del Derecho romano sin tener una preparación filológica, lo cual les llevaba a cometer errores al leer los documentos antiguos. Así, los humanistas, como estudiosos de las lenguas clásicas, buscaron los manuscritos originales del Derecho romano, preparando ediciones críticas y distanciándose de las interpretaciones medievales. Ahora bien: para los humanistas los textos jurídicos romanos no constituían un Derecho vigente, y en eso discrepaban también de los cultivadores del *ius commune*³². Una de sus metas, por tanto, fue la de acceder a la fuente original más que a la tradición, al igual que llegar a la idea razonable en vez de rendir culto a la autoridad.

En cuanto a la solución de conflictos, la crítica humanista supuso el inicio de un conjunto de planteamientos que ofrecieron alternativas al esquema de la *communis opinio*, basadas en la promulgación de normas decisorias de las controversias de parte del legislador³³. Los humanistas plantearon, frente al antiguo *Corpus Iuris Civilis*, la formación de un nuevo cuerpo de leyes, concebido según las categorías metodológicas que ellos postulaban. Por ejemplo, a fines del siglo XVI, en España, se proponía dividir las materias jurídicas de manera lógica; escribir las leyes de modo claro y llano; en lengua castellana, para que el pueblo entendiera lo que se le mandaba y lo que se le prohibía. Lo explicaba por entonces el humanista español Pedro Simón Abril del siguiente modo:

Para esta manera de obra no bastan personas, que sepan solamente leyes, aunque las sepan por el cabo, sino que conviene, que sean juntamente muy sabios Filósofos y muy

²⁸ Cf. More, Thomas, *Utopia*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002, pp. 82-83 y 112-113.

²⁹ Cf. Hespanha, António M., *Vísperas del Leviatán. Instituciones y poder político (Portugal, siglo XVII)*, Madrid: Taurus Humanidades, 1989, p. 432.

³⁰ Cf. Guzmán, o. c., pp. 860-861.

³¹ Cf. Bravo Lira, o. c., p. 117.

³² Luque, o. c., pp. 195-196.

³³ Cf. Guzmán, o. c., p. 873.

prudentes Jurisconsultos, para que como Jurisconsultos entiendan la justicia y materias legales, y como Filósofos las pongan por elegante orden y concierto, poniendo cada materia en su propio lugar, y no mezclando cosas ajenas de la profesión, ni tratando en diversos lugares una misma materia; lo cual no puede hacer, quien por método Lógica no sabe, cómo se ha de disponer una doctrina con luz y claridad³⁴.

Ese anhelo de orden y de «sistematización» en cuanto al Derecho se advierte no solo en los intelectuales humanistas, sino también en quienes integraban las Cortes— asambleas estamentales— en Castilla. Por ejemplo, en 1542 diversos representantes ante las Cortes de Valladolid solicitaban que las normas se ordenaran «poniendo cada ley debajo del título que conviene», y dos años después se reclamaba «que todas las leyes de estos reinos se compilen y pongan en orden y se impriman»³⁵. El ya citado Pedro Simón Abril no dudó en afirmar que para el gobierno era más aconsejable guiarse por el Derecho escrito que por «el arbitrio de la buena razón», ya que aquel es elaborado con madurez y prudencia y está «más libre de pasión». Sugería que las leyes mandaran o prohibieran de modo breve y claro, «sin preámbulos ni retóricas, que son cosas indignas de la gravedad y autoridad del legislador». Así, dejaba clara su posición contraria al «Derecho de juristas» propio del tiempo del predominio del *ius commune*³⁶.

De todos modos, la crítica humanista no fue en una sola dirección. No olvidemos que, de acuerdo con la corriente del «topismo» tan cara a muchos humanistas, fue frecuente el rechazo al «formalismo rígido» del derecho escrito, y la preferencia por el gobierno de la razón natural y del criterio de la equidad. Sin embargo, siendo esto cierto, opina Maravall que la tendencia del humanismo renacentista fue clara en el sentido de dirigirse a «la formación de un derecho legal, escrito, estatalizado, uniforme, sometido a un proceso de formalización y racionalización», de acuerdo con el tipo ideal de la «dominación legal» que plantearía Max Weber³⁷, para quien la «sistematización» era una característica esencial del Derecho moderno³⁸.

³⁴ *Ibid.*, p. 880.

³⁵ Maravall, *o. c.*, p. 425.

³⁶ *Cf. Ibid.*, p. 428.

³⁷ *Ibid.* De acuerdo con el tipo ideal weberiano de la «dominación legal», la racionalidad de la ley garantiza los derechos formales de las partes en un litigio. El propio Weber admite, sin embargo, que dentro de ese esquema puede ocurrir que circunstancias fortuitas generen injusticias sustantivas. Por ejemplo, si una de las partes olvida informar al juez de un dato importante a favor suyo en el plazo procesalmente previsto, ese dato no existirá en el expediente. El juez debe ceñirse a lo formalmente manifestado, en aras de la predictibilidad de los procedimientos formales propios de un sistema jurídico racional. Bendix, Reinhard, *Max Weber. An Intellectual Portrait*, Berkeley, Los Ángeles y Londres: University of California Press, 1977, p. 399.

³⁸ *Cf.* Weber, Max, *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México: FCE, 1974, tomo I, p. 510.

Si, por una parte, el humanismo jurídico postulaba que los jueces fueran a la vez filósofos y jurisconsultos, por otro lado, tuvo una influencia decisiva en la actual visión legalista del Derecho y de la figura del juez, que triunfaría tiempo después, de la mano de la Ilustración y del liberalismo. En ese triunfo de la visión legalista tuvo también un papel fundamental el iusnaturalismo racionalista: con el propósito de establecer un Derecho proveniente de la razón, dejó de lado la dialéctica del caso como método jurídico y entronizó la deducción axiomática. Esto supuso una serie de principios y reglas generales, enlazados entre sí de modo lógico y fundados en la razón. De este modo, lo que cabía era la demostración de los axiomas, y no su discusión³⁹.

El triunfo de la codificación

Con el triunfo de la codificación, la cual fue principalmente obra de los gobernantes, el papel de los juristas pasó a ser de carácter auxiliar. Tanto ellos como los jueces ocuparían desde entonces un papel secundario y subordinado⁴⁰. Anteriormente, el rey-juez no creaba la ley, sino que la reconocía y la aplicaba; en el nuevo contexto, era el Estado el que creaba la norma y luego la aplicaba. Así, la legislación —con la creciente importancia que fue adquiriendo el Derecho escrito o positivo— empezó a emanar de la voluntad soberana del monarca, que era la que otorgaba validez a todas las normas⁴¹. El célebre jurista italiano Paolo Grossi, quien ha sido en tiempos recientes uno de los más duros críticos del proceso codificador, ha afirmado que la codificación constituyó la más grande operación de política jurídica de la historia occidental, mediante la cual el Estado adquirió el monopolio de lo jurídico. Así, considera que el poderoso *doctor iuris* de los siglos anteriores pasó a convertirse en un modesto servidor de la ley estatal⁴².

Lo interesante es que tanto antes como después de la codificación, las quejas frente al Derecho y los jueces son bastante parecidas: se refieren a las oscuridades, contradicciones o defectos de las leyes; y también a la inseguridad jurídica. No deja de ser paradójico el que la seguridad jurídica sea echada hoy en falta al igual que hace varios cientos de años. En esos tiempos, la no publicación de los fundamentos de las

³⁹ Cf. Guzmán, *o. c.*, p. 886.

⁴⁰ Cf. Bravo Lira, *o. c.*, p. 113.

⁴¹ Cf. Maravall, *o. c.*, pp. 409, 413 y 424.

⁴² Carlos Petit glosa estos planteamientos de Grossi. Petit, Carlos, «Absolutismo jurídico y derecho comparado. Método comparativo y sistema de fuentes en la obra de Edouard Lambert», en Cappellini, P. y otros, *De la Ilustración al Liberalismo. Symposium en honor al profesor Paolo Grossi. Madrid - Miraflores, del 11 al 14 de enero de 1994*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1995, p. 123.

sentencias de los jueces era invocada como uno de los hechos generadores de esa inseguridad. Hoy se publican los fundamentos; sin embargo, la seguridad jurídica sigue siendo en muchos casos una ilusión, debido a circunstancias extrajurídicas —por ejemplo, la corrupción— que pueden hacer variar radicalmente los razonamientos de los jueces. Antes los males se atribuían al arbitrio de los jueces; hoy los atribuimos a la corrupción, o a la arbitrariedad de los gobernantes a través de abusos legislativos, o de abusos administrativos⁴³.

Ahora bien: hasta aquí hemos descrito, en líneas generales —habría que considerar muchos otros matices—, los grandes cambios en cuanto a la percepción de lo que es el juez. Sin embargo, a pesar de la codificación y del predominio del principio de legalidad, es claro que hoy en día el juez sigue interpretando, aunque dentro del marco mandatorio de la ley escrita. Al prácticamente identificarse hoy ley y Derecho, el juez solo puede interpretar dentro del marco de la aplicación de la ley. Estamos en el tiempo de «la omnipotencia de la ley»⁴⁴; antes, en cambio, el radio de acción del juez era mucho más abierto, y su objetivo era el de declarar el Derecho a partir de otras fuentes que tenían igual o aun mayor peso que la ley escrita, como eran la jurisprudencia, la doctrina jurídica y la costumbre.

Imagino que todos estaremos de acuerdo en que el ideal humanista debe ser compartido también por nuestros jueces. Es momento, entonces, de volver a la pregunta inicial: ¿supuso el triunfo de la codificación la aparición de un juez más humanista? Se trata, repito, de una pregunta retórica, pero lo que sí podemos presumir es que antes de la codificación los jueces tenían que leer más, entre otras cosas porque estaban abiertos a una mayor amplitud de fuentes. Analizando, por ejemplo, los dictámenes fiscales en la Audiencia de Lima en el siglo XVII, se observa el amplio manejo que los magistrados tenían de fuentes muy variadas. Así, el trabajo de todo jurista giraba en torno a su biblioteca⁴⁵.

En ese contexto el juez era un personaje mucho más poderoso. Precisamente con la codificación se pretendió proteger a los ciudadanos de las presuntas arbitrariedades de los jueces; sin embargo, en muchos casos se les dejó «inermes frente a la autoridad

⁴³ Cf. Bravo Lira, *o. c.*, p. 115.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 151.

⁴⁵ Es interesante constatar cómo incluso bien entrado el siglo XIX siguió teniendo vigencia la idea de que el juez debía tener la doctrina jurídica como fuente obligatoria de consulta. Por ejemplo, en la década de 1850 se dijo en Buenos Aires que los jueces estaban obligados a consultar las páginas de los tratadistas; por esos años se afirmó también que no podían hablar con solvencia de asuntos jurídicos quienes «jamás habían abierto un libro de derecho»; y en 1873 unos jueces de Tucumán lamentaban el hecho de que «carecían de libros para estudiar sus fallos». Abásolo, Ezequiel: «Las sanas doctrinas del doctor Castro en los tiempos de la codificación. Pervivencia de la cultura jurídica indiana en la segunda edición del *Prontuario de Práctica Forense*», en *Revista de Historia del Derecho*, XXXIV (2006), pp. 26-27.

de los gobernantes»⁴⁶, ya que ellos eran los autores de la ley codificada. Por eso, el ya citado Bernardino Bravo Lira afirma que no es correcto hablar de «poder» judicial⁴⁷; resulta paradójico que se empiece a hablar de poder judicial justamente en la etapa histórica en la que el juez pierde buena parte de su poder y de su influencia en la sociedad.

A modo de conclusión

Enfatizar la importancia del ideal humanista en la cultura es uno de los puntos centrales del proyecto de este coloquio. En efecto, muchas veces nos sumergimos en investigaciones sobre asuntos muy especializados, sin tener en cuenta el panorama de la cultura en general, y del mundo en que vivimos. Por otro lado, los cambios que históricamente se han dado en algunas disciplinas no han ayudado al estudio de las mismas desde una perspectiva humanista. Ha ocurrido, por ejemplo, en el caso del Derecho. A pesar de que notables juristas se empeñan en ofrecer definiciones amplias del Derecho —por ejemplo, señalando que es el «complejo de valores que una sociedad se cree obligada a observar»⁴⁸—, lo cierto es que desde hace más de dos siglos ha ido ganando terreno, en el «sentido común» de la gente, la identificación del Derecho con la ley escrita. Harold Berman alerta sobre esta situación:

Si se considera el derecho tan solo como reglas, procedimientos y técnicas prevalecientes, tendrá poco interés para los sociólogos y los humanistas. Y también debe observarse que quienes salen perdiendo con esto no son solo los abogados, sino también los sociólogos y los humanistas, así privados de una de las más ricas fuentes informativas para profundizar en sus respectivas disciplinas⁴⁹.

⁴⁶ Bravo Lira, *o. c.*, p. 162.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 151.

⁴⁸ Grossi, *o. c.*, p. 47.

⁴⁹ Berman, Harold J., *La formación de la tradición jurídica de Occidente*, México: FCE, 1996, p. 9.

DE LA TORRE DE MARFIL AL BARRIO GLOBAL: CRÍTICA LITERARIA, ÉTICA Y POLÍTICA SEXUAL EN EL SIGLO XXI

Susana Reisz
Universidad de Nueva York

La primera vez que me vi en la necesidad de opinar sobre el fenómeno de la globalización y su relación con las humanidades fue a mediados de 1999, cuando el término *globalización* todavía no se había convertido del todo en el trajinado cliché que es ahora y cuando la revolución tecnológica de aquella década vivía el apogeo celebratorio del fin del milenio. En ese momento me vi hasta cierto punto forzada a pensar en el tema, pues me habían invitado a participar en una encuesta que sería publicada en una revista académica de reciente creación dedicada a las literaturas hispánicas y luso-brasileras. Para estar a la altura de esos tiempos, el primer número de la revista, bautizada con el nombre *CiberLetras*¹, se abrió con esta alegre declaración: somos una revista electrónica de crítica dedicada a las literaturas de España y de Hispanoamérica. Este nuevo medio de comunicación comienza a surgir en nuestro mundo literario con gran éxito. Promete una difusión instantánea, gratuita y global. Crea, de este modo, una inmediatez con el lector que facilita la discusión y el intercambio de ideas.

Con el transcurso de los años, los diecisiete números de *Ciberletras* que hoy están colgados en el espacio virtual han tenido que aprender a competir con centenares de revistas similares y con miles de blogs literarios y páginas web personales o institucionales. (No puedo resistir a la tentación de añadir que el hecho de que los primeros párrafos de esta ponencia contengan tecnicismos en español e inglés que hasta hace diez o quince años no tenían cabida en un ensayo de crítica literaria, pone de manifiesto cuán rápidamente han cambiado las cosas y hasta qué punto se está transformando el terreno de las humanidades pese a quienes se afanan por preservar la «pureza» de los lenguajes naturales).

Quizá porque entonces, en aquel año de 1999 que ya parece tan lejano, no había meditado mucho sobre la globalización y porque no tenía ni la información ni las experiencias históricas que trajeron consigo los difíciles primeros años del nuevo

¹ <<http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras>>.

milenio, mi visión del futuro era relativamente optimista, como la de los editores de *Ciberletras*. También yo me enfervorizaba con la idea de «una difusión instantánea, gratuita y global» del conocimiento. Declaraba, por ejemplo, con un entusiasmo que ahora me suena un poco ingenuo:

En los últimos diez años de este milenio el portentoso desarrollo de la tecnología en materia de comunicaciones ha colaborado de modo sustancial a aminorar el desnivel informativo entre los países periféricos y los centros del poder económico y cultural. No pretendo sugerir que la proliferación de computadoras y de correo electrónico en los más apartados rincones del mundo mitigue las heridas de la pobreza con la misma rapidez con que se transmite un texto. Sin embargo, cuando comparo las posibilidades de información que tienen hoy los estudiantes hispanoamericanos con las que tuve yo en mi juventud (en una época en la que había que pelearse por los pocos libros de las bibliotecas y en la que las máquinas fotocopiadoras eran un lujo casi desconocido), no puedo menos que regocijarme y ver en estos cambios una señal de progreso. Un progreso que en lugar de excluir a las sociedades menos desarrolladas (como ha ocurrido con otros procesos históricos), las está ayudando a salir de su confinamiento cultural².

En este agosto de 2007 sigo siendo una entusiasta de las comunicaciones electrónicas y una asidua exploradora de los laberintos de Google pero mi visión del nuevo orden mundial es mucho más sombría. Mi deslumbramiento de entonces por los progresos técnicos y científicos está muy amortiguado por la conciencia de que la otra cara de ese mismo proceso de cambios es la despiadada explotación del planeta y de los más desposeídos de sus habitantes. Desde el punto de vista político y financiero es ya evidente —al menos para mí— que los beneficios de la globalización se acumulan del lado de los ricos y poderosos. Para los pobres, en cambio, las consecuencias negativas son innumerables: la expansión del gran capital transnacional en detrimento de las pequeñas empresas nacionales; la migración de los grandes consorcios industriales a los países pobres en busca de mano de obra barata; la expoliación desenfrenada del medio ambiente y su contaminación por el exceso de energía degradada; el monopolio económico, militar, tecnológico e informativo de los países dominantes, sobre todo de los EE.UU.; la agudización de las diferencias entre el norte y el sur como polos de riqueza y de pobreza; la creciente pauperización de la mayoría de los países en desarrollo, exacerbada por genocidios y epidemias que, como la del Sida, resultan devastadoras solo por falta de remedios; el desesperado flujo migratorio desde los países pobres hacia los países ricos y desde las ex-colonias a los centros imperiales de

² «El fin de siglo» encuesta en *CiberLetras*, II (2000), <<http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v01n02/Encuesta.htm>>.

añaño, todo lo cual da como resultado la formación de inmensas minorías urbanas, subempleadas y marginadas de la vida nacional, cuyas frustraciones y resentimientos se transforman frecuentemente en brotes de violencia.

Pese a todas estas calamidades globales, sigo pensando, con el resto de optimismo que me queda, que la extraordinaria rapidez de las comunicaciones y el desarrollo gigantesco de la Internet ha nivelado siquiera parcialmente el abismo informativo que existía, hasta hace muy pocos años, entre los países con amplios recursos técnicos, científicos e intelectuales y los países cuya pobreza material repercutía también en la transmisión de conocimientos. Una de las perspectivas futuras más luminosas de la revolución informática es, por ejemplo, la constitución de una biblioteca virtual universal, capaz de traer a las pantallas de las computadoras los tesoros de los grandes centros de la cultura mundial: se sabe que Google tiene ya entre manos un proyecto cultural-comercial casi tan alucinante como la borgeana Biblioteca de Babel³. Otros aspectos igualmente positivos son la posibilidad de publicar libros y revistas sin preocuparse por los costos y sin tener que pasar por los filtros, muchas veces tiránicos, del *establishment* literario y de las casas editoriales; la posibilidad de que cualquiera con acceso a una computadora pueda dar a conocer sus opiniones a través de un *blog*; la posibilidad de hacer circular informaciones políticas y culturales a contracorriente de los medios dominantes; la posibilidad de reunir una amplísima información en materia de salud capaz de empoderar al paciente ante la institución médica; y tantos otros avances promovidos por una distribución más amplia y más rápida de saberes teóricos y prácticos.

Al mismo tiempo, no se puede olvidar que la otra cara, el Mr. Hyde de la revolución informática, es la transmisión global, minuto a minuto y a la manera espectacular del antiguo circo romano, de invasiones, bombardeos, derrumbes monumentales, ahorcamientos, degollamientos, rehenes suplicantes, víctimas mutiladas, despojos humanos exhibidos como estandartes y toda clase de horrores que, según los intereses económicos y políticos de las fuentes de información, pueden estar destinados a hacer proselitismo, a amedrentar o simplemente a satisfacer la morbosidad del gran público. No hay que olvidar, además, que uno de los resultados de la tendencia a corregir o ampliar la información oficial a través de páginas *web* o *chats* puede ser, como lo han demostrado los sucesos parisinos de 2005, la invitación a la violencia callejera e incluso la difusión de recetas para fabricar bombas caseras; un aspecto no contemplado por los propagandistas de la globalización entendida como mercado mundial sin barreras. Otra consecuencia negativa, menos grave que la difusión de

³ Sobre las ventajas y dificultades del proyecto véase: The New York Times, «Are Books Passé? Web Giants Envision the Next Chapter», <<http://www.nytimes.com/2007/09/06/technology/06amazon.html?pagewanted=all>>, 2007.

recetas terroristas pero no menos reprochable desde un punto de vista profesional y moral, es la circulación de una pseudo-crítica literaria basada en infundios, bromas de mal gusto y ataques personales, cuya función básica no es evaluar de manera responsable las obras analizadas sino humillar a los autores por su género, su orientación sexual o su diferente posición estética o política.

Por estas y otras muchas razones que no puedo abordar ahora, mi visión de los nuevos mecanismos de transmisión del saber —y del poder que trae el saber— se ha vuelto mucho más cautelosa. Por un lado celebro la posibilidad de acceder, con solo un par de clics, a un cúmulo de lugares portentosos que contienen, por ejemplo, los textos de la antigüedad griega y romana en sus lenguas originales; o innumerables enciclopedias y diccionarios de las más variadas lenguas y las más diversas áreas temáticas; o el texto íntegro de la primera parte del Quijote de Cervantes leído por un actor; o las voces originales de muchos poetas del siglo XX; o un mapa detallado de los lugares más remotos del planeta; o un pasaje de ópera en diferentes interpretaciones de los grandes divos y divas de los años treinta del siglo pasado. Celebro, asimismo, la posibilidad de transmitir pedagógicamente mis propios hallazgos para que cualquier estudiante tenga la capacidad de entrar a esos sitios mágicos y descubrir sus tesoros sin moverse de su mesa de trabajo, con solo mirar a la pantalla de la computadora y, como lujo adicional, ponerse auriculares.

Por otro lado, no puedo dejar de ver que la mayoría de los estudiantes del mundo, incluidos los estadounidenses de las franjas sociales menos favorecidas, no podrían aprovechar esas maravillosas oportunidades porque no tienen una conexión de Internet en sus casas; o porque sus extensas jornadas de trabajo les impiden usar los recursos que ofrecen sus universidades; o porque no tienen práctica en el manejo de computadoras y por ese motivo les costaría muchísimo repetir las maniobras que yo pudiera enseñarles; o porque no tienen los conocimientos mínimos que se requieren para poder captar de modo orgánico el material que se presenta a sus ojos; o porque, debido a esa básica falta de saberes, se perderían en un laberinto de enlaces sin lograr distinguir lo banal de lo sustancial; o simplemente porque por falta de entrenamiento académico confundirían el acto de leer y entender lo leído con el de copiar y pegar mecánicamente fragmentos textuales inconexos.

No negaré, pues, que como maestra entusiasta de las novedades me descorazona un poco llegar a la conclusión de que para sacar real provecho del caudal informativo de la gran red hay que poseer una enciclopedia y una procesadora mentales, construidas según los viejos métodos de memorización de datos, gimnasia reflexiva sobre la base de esos datos y práctica argumentativa. Al mismo tiempo me parece fundamental tomar conciencia de esta aparente aporía para intentar remediarla. El primer paso es aceptar que, incluso en las mejores condiciones técnicas y materiales, tendremos

severas limitaciones pedagógicas si no hacemos algo para contrarrestar la progresiva desaparición de esos viejos métodos de aprendizaje, así como para superar las barreras sociales, económicas y culturales que dificultan la transmisión de conocimientos científicos y humanísticos.

Voy ahora al terreno que mejor conozco: el de la creación verbal y la reflexión sobre su modo de funcionamiento y sus repercusiones sociales. Como diría el poeta y lingüista Mario Montalbetti, «la ficción ya no es lo que era antes». Ni la literatura, ni los estudios literarios.

El auge actual del tipo de relato bautizado como *autoficción* por el profesor y escritor francés Serge Doubrovsky —cultivado *avant la lettre* por algunos autores del siglo XX, como Vargas Llosa en *La tía Julia y el escribidor*— es sintomático de una creciente resistencia a reconocer fronteras entre los géneros literarios tradicionales y, sobre todo, entre ficción y no-ficción: entre la novela de un lado y el diario, la autobiografía o las memorias del otro.

En los primeros años del nuevo milenio esta tendencia se ha intensificado a tal punto, que ya no estoy segura de que podría seguir sosteniendo con igual convicción las distinciones categoriales que propuse en mis ya antiguos textos de teoría literaria. Tampoco podría afirmar ahora, con la certeza de entonces, que Platón, a diferencia de Aristóteles, no había llegado a captar la especificidad del quehacer literario cuando denunciaba a los poetas como mentirosos. En este momento tan solo contraargumentaría que todo creador dice verdades generales y que esas verdades generales pueden albergar alguna verdad personal por más que mienta sobre sí mismo o desfigure los hechos de los que nacen sus fantasías. Tal hipótesis, sin embargo, no iría mucho más lejos que la rancia idea aristotélica de que la poesía es más profunda y filosófica que la historia porque habla de lo general mientras que la historia habla de lo particular⁴. Ahora me parece que sería más productivo reubicar el debate en el plano más general en el que lo había planteado Platón: el de la consecución de la justicia en la sociedad ideal. Pero sobre esto volveré más adelante.

Un ejemplo extremo de la incertidumbre con la que debemos confrontarnos los lectores y críticos del siglo XXI —y, al mismo tiempo, una muestra elocuente de la política sexual de los mercados editoriales norteamericano y europeo— es el de J. T. Leroy, un falso autor de relatos autobiográficos que ocupó un lugar prominente en los periódicos de Estados Unidos hace un par de meses a raíz de un escandaloso juicio contra la autora real de tal impostura, una mujer de 41 años llamada Laura Albert. En un primer momento, previo al descubrimiento de lo que quizá sea (o no) una estafa literaria o comercial, o ambas cosas a la vez, las novelas y cuentos publicados bajo el

⁴ Aristóteles, *Poética*, 1451b 5-7.

nombre de J. T. Leroy fueron leídos como ficciones de fondo autobiográfico escritas por un adolescente homosexual andrógino o vagamente transgénero enfermo de Sida, hijo de una prostituta de carreteras que supuestamente lo había forzado a prostituirse en estaciones de servicio, cunetas y camiones. Puesto que el adolescente en cuestión —o, mejor dicho, la persona que se presentaba como tal— hizo algunas lecturas públicas, dio un par de entrevistas en Estados Unidos y Europa, y apareció en compañía de estrellas del espectáculo como Madonna, Courtney Love o Winona Ryder, nadie dudó de su existencia y de la veracidad de su testimonio. Sus libros se celebraron de inmediato como el triunfo de la creatividad sobre los horrores de una infancia miserable, fueron traducidos a varias lenguas, se hizo una película «alternativa» sobre la base de una colección de sus cuentos y, como resultado de esa cadena de éxitos, el joven triunfador llegó a firmar un contrato en el que cedía sus derechos de autor para la filmación de una película «de fondo autobiográfico» cuyo libreto estaría inspirado en su primer *best seller*, la novela *Sarah*, y en hechos de su propia vida. En esa ola de entusiasmo testimonialista su obra llegó a los medios académicos de vanguardia, que la utilizaron no solo —ni en primer lugar— por sus valores literarios sino, sobre todo, como un modo de documentar y debatir problemas de género.

Cuando por una indiscreta revelación periodística se supo que el adolescente traumatizado no era tal sino una joven actriz disfrazada de chico andrógino —para más datos, la hermana del ex-novio de la autora—, y que quien había escrito los libros era una madre de familia y ex-cantante pop de mediana edad residente en Brooklyn Heights —hoy un barrio de la alta burguesía neoyorquina—, cundió la decepción entre los lectores y la furia en los productores cinematográficos, quienes descubrieron, tardíamente, que habían firmado un contrato con un ser ficcional.

El siguiente episodio de tan peculiar historia fue, como suele ocurrir en el país del norte, una demanda judicial por estafa⁵. De poco sirvió que la autora real de *Sarah* contara en el juzgado, a través de su abogado y en testimonios personales, los abusos sexuales que ella había sufrido en su infancia y adolescencia, así como su abandono del hogar, su caída en la drogadicción, sus repetidos deseos de suicidio y su necesidad de hacerse pasar por un chico de la calle llamado Jeremy o Jeremiah en conversaciones de terapia telefónica con un psiquiatra realmente existente y que admitió la veracidad del hecho. De poco sirvió que declarara llorando que Jeremy o Jeremiah se convirtió con el tiempo en J. T. Leroy y que en cierto momento ese otro yo que le permitía distanciarse de su propio pasado, le exigió un cuerpo aparte. El jurado, que no parece haber sido muy receptivo a las sutiles disquisiciones del abogado defensor

⁵ Cf. The New York Times, «Going to Court Over Fiction by a fictitious writer», <<http://www.nytimes.com/2007/06/15/nyregion/15writer.html?scp=1&sq=Going+to+Court+Over+Fiction+by+a+fictitious+writer&st=nyt>>, 2007.

en materia de psicología, literatura y ficción, encontró a Laura Albert culpable de mala fe, por lo que el juez la condenó a devolver el dinero del contrato y a pagarle una indemnización a la productora cinematográfica.

Pese a la sentencia, la historia de J. T. Leroy parece resistirse a la clausura, ya que es probable que el defraudado director de cine no renuncie a un proyecto alternativo que se le ocurrió cuando descubrió la impostura: la elaboración de una «metapelícula» llamada *Sarah plus*, en la que mezclaría los sucesos de la novela con las vidas de su autor ficticio y su autora real. Al parecer, el principal obstáculo para ese proyecto sería que la vida de la autora real es tan irreal que solo se deja contar a través de su alter ego ficticio.

Por su parte, los círculos académicos del progresismo elegante, que cada vez aprenden más y mejores estrategias del mundo de los negocios, lograron amoldarse rápidamente a la nueva situación: hace dos meses J. T. Leroy se convirtió en objeto de reflexión en un congreso celebrado en la Universidad Libre de Berlín en el que las ponencias giraban alrededor del tema «El pathos de la autenticidad y las pasiones norteamericanas por lo real»⁶.

Yo no sé si los estadounidenses tienen mayor pasión por lo real que los hispanoamericanos o que otros pueblos del mundo. Lo que sí me parece evidente es que también en este aspecto estamos viviendo cambios globales profundos.

Los pensadores de la postmodernidad, con Derrida a la cabeza, nos incitaron a pensar que todas las actividades del intelecto son distintas formas de «escritura» y que, en consecuencia, la filosofía cultivada en la academia, no menos que la crítica literaria, son tipos de escritura sobre otros tipos de escritura que a su vez han ido formando una tradición de familia a lo largo de la historia de cada actividad escritural. Huelga decir que dentro de ese paradigma lo auténtico y lo ficticio, lo verdadero y lo falso son tan inasibles como el sentido último de un texto puesto que por definición —o por axioma— el significado queda constantemente diferido en el juego de las diferencias.

En este momento histórico, sin embargo, parecería que la era de las arremetidas contra la «metafísica de la presencia» está tocando a su fin, empujada por la nostalgia de lo real o por el regreso de lo real, y lo digo con todas las connotaciones de lo reprimido freudiano. La idea de que todo es interpretación de interpretaciones o, traducido a los términos de Bajtin, un diálogo sin punto final, parece estar ahora en forcejeo con la más vieja tradición de la verdad como la relación vertical entre las representaciones y lo representado⁷. La ambivalencia y las incertidumbres éticas

⁶ *The Pathos of Authenticity: American Passions of the Real*, conferencia internacional en el John F. Kennedy Institute for North American Studies, Freie Universität Berlin, 21 al 24 de junio, 2007.

⁷ Tomo el concepto de Richard Rorty. Cf. «Philosophy as a Kind of Writing: An Essay on Derrida», en *New Literary History*, X (1978), N°1, p. 143.

generadas por la conciencia de habitar un pluriverso y por la constante confrontación con diferentes sistemas axiológicos, muchas veces incompatibles con los propios, incita a añorar los valores absolutos de los grandes mitos o a concentrarse, como producto del desengaño, en lo inmediato, particular y concreto. Esto explicaría, a mi juicio, el enorme auge de los *reality shows*, esos espectáculos televisivos en los que la «facticidad» de las acciones de individuos «reales» está en permanente conflicto con la necesidad de registrarlas para mostrarlas al gran público de manera atractiva, es decir, controlada y cuidadosamente escenificada.

Otra conclusión que se puede extraer del caso de J. T. Leroy —y otra paradoja muy en consonancia con las ambigüedades epocales mencionadas— es que lo que en la vida real puede resultar escandaloso por oponerse a los valores morales hegemónicos tiene muchas posibilidades de convertirse en mercancía artística de amplia difusión y éxito cuando su elaboración literaria se presenta y se percibe como producto de experiencias realmente vividas por un individuo concreto. En otras palabras: la prostitución masculina adolescente —como el matrimonio de Edipo con su madre— no se ve como un tema aceptable o interesante para una novela o una película por el simple hecho de que el artista —sea hombre o mujer, heterosexual, homosexual o transexual— tiene la libertad de convertir cualquier material argumental en objeto estético. La homosexualidad y la prostitución masculina se aceptan y se celebran como temas novelescos por razones muy parecidas a las que generan la reprobación del vecino de al lado cuando ve pasar a un muchacho del barrio conocido como homosexual y prostituto.

Parecería, pues, que para una parte importante del público americano, y probablemente también para el gran público de la aldea global, las ficciones literarias, cinematográficas o televisivas valen más cuando no son ficciones, o cuando no son del todo ficciones, o cuando cuentan experiencias verdaderas encubriéndolas apenas mediante un simple cambio de datos identificatorios, a la manera de las historias clínicas de Freud. Si quisiéramos jugar con ucronías y trasladáramos esta tendencia a la antigüedad clásica tendríamos que imaginar que el público de la tragedia griega habría valorado mucho más el *Edipo Rey* si hubiera tenido la certeza de que Sófocles había copulado con su madre sin saber que era su madre y que no se había arrancado los ojos tan solo para poder seguir escribiendo.

Por cierto, hay sobrados datos históricos que desmienten semejante fantasía pero vale la pena recordar que para el público ateniense los mitos reelaborados por los poetas trágicos tenían un profundo contenido de verdad. Una verdad que no se relacionaba de modo inmediato con su mundo cotidiano pero sí con creencias religiosas más o menos extendidas y con la conciencia de un pasado heroico, remoto pero todavía muy vivo en la imaginación popular. Por eso mismo, Aristóteles trató

de compaginar su idea de la poesía como mimesis de lo posible y general con la creencia en la verdad particular de los mitos en uno de los pasajes menos tersos del noveno capítulo de la *Poética*, aquel en el que sostiene que, a diferencia de la comedia «en la tragedia [los poetas] se atienen a nombres que han existido; y esto se debe a que lo posible es convincente; en efecto, lo que no ha sucedido no creemos sin más que sea posible; pero lo sucedido, está claro que es posible, pues no habría sucedido si fuera imposible»⁸. Ponerle al protagonista de *Edipo Rey* el mismo nombre del héroe mítico sería, de acuerdo con el planteo precedente, tan solo un modo de volver verosímil la representación de cierto tipo de hombre ubicado en cierto tipo de situación sin salida.

Para entender el intrincado panorama de la ficción literaria de nuestros días, quizá sea útil retomar el razonamiento aristotélico en ese punto de extrema torsión y distinguir entre verdades generales del tipo «todos los humanos somos mortales» y verdades particulares del tipo «Sófocles vivió en Atenas en el siglo V a. C.». O, dando un salto más poético que lógico, quizá convendría hablar de verdades monumentales y verdades insignificantes, de verdades trascendentes y verdades triviales, de verdades emocionales y verdades racionales, de verdades morales y verdades amorales.

Voy a dedicar una última observación al caso del testimonio, un género de mucha vigencia en nuestros días y que no siempre va acoplado a un propósito artístico. No me puedo extender ahora en este último punto pero solo quiero anotar que el testimonio comparte con las memorias, las autobiografías o los diarios —sobre todo los pensados para su publicación— el mismo tipo de pacto con el lector: se le pide —de modo directo o indirecto— que crea en la verdad de todo lo que se cuenta en ellos.

Podría decirse, entonces, que el testimonio, las memorias, las autobiografías y los diarios ocupan uno de los extremos de un continuo en cuyo polo opuesto se encuentran todos los textos que por presentarse como *novelas* o *cuentos* le piden implícitamente al lector que los lea como mundos imaginarios, es decir, que no pretenda verificar con ayuda de datos documentales lo que se cuenta en ellos. Entre estos extremos —el de la verdad histórica y el de la ficción o entre el de la realidad y el de la imaginación— se extiende en la actualidad una amplia gama de variedades y mezclas diversas, que son, como se ha visto, las que oponen resistencia a toda categorización crítica limpia y tajante.

De lo dicho parecería desprenderse que los testimonios producidos por los testigos y las víctimas del terrorismo y del terror de estado sufridas por la América hispana en la segunda mitad del siglo XX no plantean mayores problemas desde la perspectiva de los estudios literarios y culturales. Sin embargo, lo contrario es lo cierto: estos

⁸ Aristóteles, *Poética*, 1451b 15-19.

textos, generalmente orales en su origen, han dado lugar a un debate histórico, político y ético que nos retrotrae, una vez más, a la célebre distinción aristotélica entre la poesía y la historia y que, a mi juicio, reclama la inserción de los conceptos que he propuesto más arriba: los de verdad emocional y verdad moral.

En un artículo publicado el año pasado en una de las revistas más importantes de la academia estadounidense (PMLA), Alicia Partnoy, académica argentina que trabaja en los Estados Unidos y que es autora de un testimonio sobre su experiencia en las cárceles clandestinas de la dictadura militar conocida como «el proceso», comenta allí un libro reciente de Beatriz Sarlo (*Tiempo Pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Siglo XXI, 2005), en el que la autora cuestiona la excesiva confianza que solemos depositar en el testimonio en primera persona como fuente de verdad histórica⁹. Siguiendo a Hannah Arendt —y a través de ella a Kant— Sarlo propone que para alcanzar la verdad histórica hay que saltar más allá del estrecho cerco de la memoria subjetiva y de los intereses personales y dejar que la imaginación «vaya de visita» a otros espacios para ampliar su horizonte interpretativo. Si bien no descarta la validez legal del testimonio oral en aquellos casos en que no existen pruebas o en que las posibles evidencias han sido destruidas, insiste en la necesidad de fundar la historia de un grupo humano en algo más racional y más sólido que la confianza en el testimonio de los sobrevivientes.

El relato de la experiencia personal tendría, desde este punto de vista, un estatus muy inferior al de la recuperación reflexiva del pasado y al de su reconstrucción bajo el control epistemológico de una teoría y una metodología determinadas. La memoria del sufrimiento individual sería, en opinión de Sarlo, una suerte de ícono inanalizable que paraliza todo intento de discusión y que, por lo mismo, es incompatible con las necesarias ambigüedades o borrosidades de cualquier interpretación histórica.

Una de las conclusiones más convincentes que Alicia Partnoy extrae del análisis de los planteos de Sarlo es que en este énfasis en una verdad que se coloca fuera de la experiencia individual y subjetiva, se puede ver, en contradicción con los postulados teóricos de base, una afirmación implícita de los propios intereses: en este caso específico, la defensa de los privilegios de la academia, es decir, de los filósofos, historiadores, sociólogos y críticos de la cultura, como fuente de auténtico conocimiento y el menosprecio implícito a la palabra, atravesada de emociones, de quienes llevan las marcas indelebles del horror en el cuerpo y en la mente.

Según propias declaraciones, Sarlo pensó en algún momento escribir una historia colectiva de la radicalización política de la Argentina en los años setenta recurriendo

⁹ Partnoy, Alicia, «*Cuando vienen matando*: On Prepositional Shifts and the Struggle of Testimonial Subjects for Agency» en *PMLA*, CXXI (2006), pp. 1665-1669.

al uso de la primera persona. Sin embargo, renunció al proyecto cuando se convenció, retomando una idea de Susan Sontag, de que «es más importante entender que recordar, aunque para entender sea preciso, también, recordar».

La frase axiomática que acabo de citar —y que repiten hasta la saciedad los anuncios propagandísticos del libro en Internet— parece dar por sentado que quien produce el testimonio por lo general no tiene la capacidad de entender el proceso histórico en el que se inscribe su experiencia personal, a menos que sea, al mismo tiempo, un intelectual o un creador literario. En efecto, Sarlo solo parece considerar históricamente válidos aquellos testimonios en los que el autor, al igual que el ensayista, el poeta o el novelista, es capaz de distanciarse de sus propias vivencias, de objetivarlas y de ofrecerlas al juicio del lector sin ejercer sobre él directa presión moral.

Observada superficialmente, la restricción preceptiva que acabo de anotar parecería excluir del campo de la historia a la mayoría de los textos que se publican y se leen como testimonios. Sin embargo, una mirada más atenta a los representantes del género en cuestión nos puede llevar a descubrir que los binomios memoria-historia, subjetivo-objetivo, emocional-racional, centrado en sí mismo-abierto al mundo, no dan cuenta de la real complejidad de ese tipo de discurso ni tampoco ayudan mucho para establecer claras fronteras entre el testimonio, la historia y la literatura.

No bien intentamos una definición positiva del género —una definición que no se limite a contrastarlo con la historia como disciplina académica— las preguntas y las dudas se multiplican: ¿es la experiencia personal realmente subjetiva o es indesligable de cierta forma de intersubjetividad?, ¿lo que es estrictamente personal, puede ser objeto de comunicación?, ¿cómo es la relación entre un cuerpo con cicatrices y una mente —llamemos así a un intrincado sistema de procesos cerebrales electroquímicos y un *plus* indefinible— que recuerda y analiza la vivencia del sufrimiento?, ¿es posible reproducir una experiencia real sin dejar que intervenga la imaginación?, ¿cómo es la relación entre emociones y percepciones en momentos traumáticos?, ¿puede la emoción distorsionar los datos de la percepción?, ¿cuál sería el rasero para medir exageraciones o distorsiones?, ¿cómo es la relación entre el testimonio y la poesía confesional?, ¿y entre el testimonio y la auto-ficción?

Cuando recuerdo que el antropólogo David Stoll, un experto en cultura guatemalteca, se dedicó durante años a revisar archivos y a entrevistar posibles testigos presenciales para demostrar que Rigoberta Menchú había dicho mentiras en el libro testimonial que la llevó a la fama¹⁰, no puedo menos que admirarme de la vocación policíaca de algunos académicos y deplorar que la obsesión por el dato preciso pueda

¹⁰ Stoll, David, *Rigoberta Menchú and the Story of all Poor Guatemalans*, Boulder, Colorado: Westview Press, 1999.

pesar más que la voluntad de analizar procesos históricos complejos con el «pensamiento complejo» que les corresponde¹¹. Me pregunto qué importa, para la gran visión de conjunto de la guerra civil guatemalteca, saber si uno de los hermanos de Rigoberta Menchú murió quemado vivo ante la vista de sus familiares —como ella lo relata—, o si su hermano o ella misma o alguien cercano a cualquiera de los dos vio cómo el Ejército quemaba vivo a un rebelde que podría haber sido cualquiera de ellos. Lo que cuenta, pienso yo, es la verdad gigantesca del genocidio, no las verdades diminutas relacionadas con el lugar, el día, la hora, las circunstancias exactas, el posible cambio —para lograr un mayor impacto emocional— de unos datos de identidad que no modifican la atrocidad del hecho en sí. El «fanatismo de la verdad» suele producir el efecto paradójico de volvernos sordos a las grandes revelaciones sociales, políticas y éticas que puede ofrecernos una historia imaginaria o una versión ligeramente fantaseada de duros hechos reales.

Si quienes cultivamos y enseñamos las humanidades no queremos renunciar al ideal de construir una humanidad mejor, tendremos que aprender a ser más modestos y a la vez más apasionados, más abiertos al diálogo, más sinceros en relación con nuestras ignorancias, menos aficionados a parapetarnos en el barrio de nuestras respectivas disciplinas y más sensibles a las necesidades de quienes nos rodean.

Para concluir con una nota que procede de mi barrio global diré, parafraseando con cierta libertad a Toni Morrison¹², que la práctica de una auténtica pedagogía humanística es la de un conocimiento que no se deja seducir por su propio brillo.

¹¹ Cf. Morin, Edgar, «La epistemología de la Complejidad» en *Gazeta de Antropología*, XX (2004), <http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html>.

¹² Adapto una idea de Toni Morrison sobre el arte, expuesta en una mesa redonda sobre el futuro de las humanidades: «Guest Column: Roundtable on the Future of the Humanities in a Fragmented World» en *PMLA*, CXX (2005), pp. 715-723.

EL FUTURO DE LA FORMACIÓN HUMANISTA UNIVERSITARIA

EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL: LA IMPORTANCIA DE LAS HUMANIDADES

Martha Nussbaum
Universidad de Chicago

«Podemos volvernos poderosos por medio del conocimiento, pero logramos completitud por medio de la empatía¹ [...] Pero encontramos que esta educación de la empatía no solamente es sistemáticamente ignorada en las escuelas, sino que es severamente reprimida».
Rabindranath Tagore, *Mi escuela* (1916)

«El logro viene a denotar el tipo de cosa que una máquina bien planeada puede hacer mejor que un ser humano, y el efecto principal de la educación, el lograr una vida rica en significado, se deja de lado en el camino».
John Dewey, *Democracia y educación*

Vivimos en un mundo de sorprendentes desigualdades, en el cual la esperanza de vida al nacer del ciudadano promedio de las naciones ricas en el mundo en desarrollo es más del doble que la de los niños nacidos en el África subsahariana; un mundo en el cual el PBI *per capita* de la nación más rica es \$34 320 dólares y el de la nación más pobre \$470. Un mundo en el cual el índice de alfabetismo adulto en todas las naciones más ricas es cercano al 100%, mientras que en 24 naciones el índice de alfabetismo adulto está por debajo del 50%; un mundo en el que las oportunidades están desigualmente distribuidas no solo por el azar del nacimiento, sino también por el género, la raza, la etnicidad y la religión correspondientes al nacimiento de cada uno. El orden mundial en el que actualmente habitamos no es justo. ¿Cómo estamos educando a los niños para afrontar el reto de crear un orden mundial decente en el futuro?

Por supuesto, lo que primero tiene que ocurrir necesariamente es que se dé algún tipo de educación a los niños. Incluso en naciones con extensos sistemas gubernamentales de educación, la población rural pobre está con frecuencia completamente descuidada. Un estudio hecho por la Fundación Pratichi de Amartya Sen en Bengala Occidental, en diversos distritos rurales, encontró un 20% de absentismo de los

¹ N. de los T.: a lo largo del texto, traducimos *sympathy* por empatía y *sympathetic imagination* por imaginación empática. Ello a pesar de que en inglés existe la distinción entre *sympathy* y *empathy*, estando el primer término asociado a la compasión.

maestros y también un alto índice de absentismo estudiantil —junto con edificios e instalaciones abismalmente pobres—. Incluso cuando los maestros se presentan, frecuentemente no enseñan en el aula, puesto que existe una lucrativa práctica de «tutoría privada» que les promete un ingreso adicional si guardan conocimiento para sí durante las horas de clase, pero lo reparten en pequeñas porciones fuera del horario escolar en sesiones privadas en las casas de los estudiantes más ricos, permitiendo por tanto que estos estudiantes obtengan mejores notas en exámenes competitivos. Esta, entonces, es la primera y más obvia crisis educativa que nuestro mundo está enfrentando actualmente, en nuestro intento de producir ciudadanos del mundo que puedan resolver los problemas de la pobreza global y la desigualdad.

Comprensiblemente, muchas discusiones sobre la educación para la ciudadanía democrática se centran en estas cuestiones básicas, midiendo el progreso de una nación por los índices de alfabetismo y otras habilidades esenciales. Sin embargo, hay algo más por lo que debemos preocuparnos: el contenido de la educación y la pedagogía con la que se imparte. Creo que todas las democracias modernas están enfrentando una segunda crisis educativa, producida por el afán de lucro en el mercado global. Ya que muchas naciones en desarrollo conciben a su prosperidad como vinculada a logros técnicos y el aprendizaje de habilidades para el mercado, una nueva concepción de la educación se ha vuelto dominante alrededor del mundo, y esta supone un grave peligro para la democracia. En esta nueva concepción, la educación es técnica, de hecho mecanicista, propensa a la alimentación por la fuerza y a la regurgitación, y suspicaz frente a la mente crítica e independiente. Ella trata acerca de la implantación de habilidades útiles que llevarán en última instancia al enriquecimiento tanto personal como nacional. Debe por ello centrarse en estas habilidades técnicas y en el aprendizaje memorístico de cualquier información histórica o política que sea estrictamente necesaria para desplegarlas de formas provechosas. Como John Dewey escribió alguna vez sobre las escuelas que conocía, «el logro viene a denotar el tipo de cosa que una máquina bien planeada puede hacer mejor que un ser humano». Al mismo tiempo, en la India, en vísperas de la Primera Guerra Mundial, Rabindranath Tagore también observó que la globalización de la economía estaba llevando a un desbalance educacional, «oscureciendo [nuestro] lado humano bajo la sombra de una organización des-almada».

La segunda crisis educativa

Considérense los siguientes cuatro ejemplos que ilustran, de maneras distintas, una profunda crisis en la educación que hoy nos confronta, pese a que nosotros aún no la hayamos afrontado. Todos ellos ilustran la crisis tanto en la educación como en la

ciudadanía a la que ambos Tagore y Dewey aluden, una crisis que era ya profunda durante la época en que ellos vivieron, en la que reaccionaban ante la Primera Guerra Mundial. Esta se ha vuelto todavía más profunda a principios del siglo XXI.

1. Es un caluroso marzo en Delhi, en el año 2003. Estoy asistiendo a un muy impresionante congreso de alto nivel sobre el pluralismo y la democracia india en la JNU². Gran parte del congreso se ocupa de asuntos educativos. Todas las ponencias sobre educación se concentran en el contenido de los libros de texto nacionales obligatorios, que deben ser memorizados y regurgitados en los exámenes. La derecha india, todavía en el poder, ha estado presionando por un contenido que apoye su visión de la historia de la India, introduciendo nuevos libros de texto del NCERT³ para ese propósito. Los anfitriones del congreso, todos oponentes de los objetivos de la BJP⁴, protestan contra este objetivo y proponen libros de texto con un contenido distinto, más nehruviano. Pero nadie menciona a los niños: la atmósfera estupidizante del aprendizaje memorístico en las aulas, la ausencia de pensamiento crítico y de cualquier cultivo de la imaginación. Tagore escribió una fábula titulada «El entrenamiento del loro», en la cual mucha gente inteligente discute sobre cómo educar a un loro, preparando para ello una jaula finamente adornada y muchos libros de texto lujosos. Nadie nota que en el camino el ave ha muerto. El debate educativo en la JNU, típico de gran parte del debate más amplio en la India, me recuerda esta historia de manera incomoda⁵.
2. En otoño del año 2006, el Departamento de Educación de los Estados Unidos emite su reporte acerca del estado de la educación superior en la nación. El reporte se centra enteramente en la educación para la ganancia económica nacional, para el lucro en el mercado global. Se ocupa de las deficiencias percibidas en la ciencia, la tecnología y la ingeniería –ni siquiera en la investigación científica básica en estas áreas, sino solo en el aprendizaje altamente aplicado, aprendizaje que puede generar rápidamente estrategias para producir ganancias. El pensamiento crítico, las humanidades y las artes, tan importantes para una decente ciudadanía global, no son mencionados, y la sugerencia del reporte es que estaría perfectamente bien si se permitiese que estas habilidades se marchiten, a favor de disciplinas más útiles.

² N. de los T.: Universidad Jawaharlal Nehru.

³ N. de los T.: Consejo Nacional de Investigación y Entrenamiento Educativo de la India.

⁴ N. de los T.: Partido Bharatiya Janata.

⁵ Véase mi discusión sobre la situación de la India en «Freedom from dead habit», en: *The Little Magazine*, vol. 6 (2005), también publicada en el anuario de Jamia Milia Islamia, Nueva Delhi.

- 3 Es un noviembre sorprendentemente cálido en Chicago, en el año 2005, y atravieso el Midway hacia el Lab School⁶, la escuela en la que John Dewey condujo sus innovadores experimentos en la reforma de educación democrática. Los profesores están participando de un retiro, y se me ha pedido que me dirija a ellos en relación al tema de la educación para la ciudadanía democrática, algo que emprendo con algún temor, pues estoy segura de que todos ellos saben mucho más que yo sobre este tema. Mientras defiendo el legado de Dewey, concentrándome particularmente en la imaginación empática, y los introduzco a los muy similares escritos de Tagore, descubro que no estoy donde pensé que estaba, a salvo en la casa de las ideas de Dewey. Estoy en un campo de batalla, en el cual los profesores que aún se enorgullecen de estimular a los niños a cuestionar, criticar e imaginar son una minoría en combate, cada vez más opacados por otros profesores, y especialmente por padres adinerados, resueltos a que se obtengan resultados mensurables de naturaleza técnica que ayuden a producir éxito financiero. Cuando presento lo que consideraba una versión muy banal de la visión de Dewey, hay una profunda emoción, como si hubiese mencionado algo precioso que está siendo arrebatado.
4. En otoño del año 2007, el gobierno alemán emite su nuevo *ranking* de universidades alemanas. Este *ranking*, un ejercicio sin precedentes, determinará substancialmente qué universidades obtendrán financiamiento adicional para mejorar sus programas de posgrado. Para sorpresa de la mayoría, universidades altamente distinguidas en los ámbitos de la filosofía, la literatura y otras disciplinas humanísticas no logran ingresar al grupo superior, que está constituido por tres universidades distinguidas en tecnología (dos de las cuales están más o menos enteramente dedicadas a la ciencia y la tecnología, sin componente humanístico). Como miembro del consejo consultivo de la Universidad de Heidelberg, una de las instituciones sorprendidas por hallarse degradada, puedo decirles lo que este *ranking* significa allí para las humanidades: significa que los poderes vigentes están en una carrera con miras a cercenar el presupuesto de las humanidades y fortalecer áreas que presumiblemente los lleven a la victoria en la próxima competición.

Vivimos en un mundo dominado por el afán de lucro. El afán de lucro sugiere a los preocupados políticos de muchas naciones que la ciencia y la tecnología son de importancia crucial para la salud futura de sus naciones. No tengo ninguna objeción contra la buena educación científica y técnica, y no deseo sugerir que las naciones

⁶ N. de los T.: institución educativa afiliada a la Universidad de Chicago, situada en las proximidades del parque llamado Midway Plaisance.

deben dejar de intentar mejorar en este aspecto. Mi preocupación es que otras habilidades, igualmente cruciales, se encuentran en riesgo de perderse en la ráfaga competitiva; habilidades cruciales para la salud de cualquier democracia a nivel interno, y para la creación de una cultura mundial decente. Estas habilidades están asociadas con las humanidades y las artes: la habilidad de pensar de manera crítica; la habilidad de trascender lealtades locales y aproximarse a los problemas mundiales como un «ciudadano del mundo»; y, finalmente, la habilidad de imaginar de manera empática los problemas de otra persona. Dado que Tagore en la India y John Dewey en los Estados Unidos estuvieron entre los pensadores filosóficos más importantes que se ocuparon de estas habilidades, desarrollaré mi propuesta apoyándome en sus escritos y sus prácticas educativas. (Ambos fundaron escuelas aproximadamente al mismo tiempo, en 1905, en lugares muy diferentes: Bengala Occidental rural en el caso de Tagore, Chicago en el caso de Dewey. Pese a que las escuelas diferían de manera superficial —obviamente Dewey no podía dictar clases frecuentemente al aire libre, lo que era una práctica habitual en la escuela de Tagore—, ambas surgieron de un espíritu común de compromiso con la activación de la indagadora e inquisitiva mente infantil, y para la humanización de una educación que ambos hombres veían como cada vez más dominada por el afán de lucro y, por tanto, por las fuerzas impersonales de lo que Tagore llamó «organización des-almada»).

Tres habilidades

Permítaseme empezar perfilando tres habilidades que son, desde mi punto de vista, cruciales para la ciudadanía en una sociedad democrática pluralista que es parte de un mundo interconectado. Puesto que he escrito un libro sobre este tema⁷, simplemente lo resumiré, conectando en cada caso mis pensamientos con las ideas y práctica de Tagore —para luego volver a la crisis actual—. En mi libro, me concentré en la educación liberal en colegios universitarios (*colleges*) y universidades, pero siempre me ha parecido que estos valores necesitan ser cultivados apropiadamente por la educación primaria y secundaria, las cuales son el objeto central de Tagore y Dewey. Los colegios universitarios no llegarán muy lejos, a menos que los estudiantes hayan empezado mucho antes.

Tres valores, propongo, son cruciales para la ciudadanía en una nación y un mundo como este. El primero es la capacidad para la autocrítica socrática y el pensamiento crítico acerca de las propias tradiciones. Pese a que algunos padres puedan

⁷ Nussbaum, Martha, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge: Harvard University Press, 1997.

objetar este tipo de enseñanza, como siempre lo han hecho desde la época de Sócrates, quien perdió la vida bajo el cargo de «corromper a la juventud», les podemos ofrecer la respuesta del mismo Sócrates: la democracia necesita de ciudadanos que puedan pensar por sí mismos, en lugar de someterse a la autoridad; que puedan razonar conjuntamente acerca de sus elecciones, en lugar de simplemente intercambiar afirmaciones y contra-afirmaciones. Sócrates, apropiadamente, se comparó a sí mismo con un tábano en el lomo de un caballo noble pero indolente: él estaba despertando a la democracia, de modo que esta condujese sus asuntos de manera más responsable.

Aunque Tagore no estaba pensando explícitamente, al principio, en los requisitos de la democracia, él estuvo animado a lo largo de su vida por un odio a la muerta convención y por un amor al pensamiento independiente. La mayor parte de la educación, dijo él, es «un mero método de disciplina que se rehúsa a tomar en cuenta al individuo [...] una manufactura especialmente diseñada para producir mecánicamente resultados uniformes»⁸. En Santiniketan, en contraste, la independencia de mente y el cuestionamiento de la convención eran fuertemente promovidos. Los estudiantes eran motivados a deliberar acerca de las decisiones que gobernaban su vida diaria y a tomar la iniciativa para organizar reuniones. Los sílabos describen la escuela, repetidamente, como una comunidad auto-gobernada en la cual los niños son motivados a buscar confianza intelectual en ellos mismos y libertad. Tagore buscó constantemente cultivar las facultades críticas. En un sílabo, escribe: «La mente recibirá sus impresiones [...] a través de la entera libertad otorgada para la indagación y la experiencia y al mismo tiempo será estimulada a pensar por sí misma [...] Nuestra mente no obtiene verdadera libertad por la adquisición de materiales para el conocimiento y la posesión de las ideas de otras personas, sino por la formación de sus propios criterios de juicio y la producción de sus propios pensamientos»⁹. Un mecanismo que Tagore utilizó para estimular el cuestionamiento socrático fueron los juegos de roles: los niños eran invitados a salir de su propio punto de vista y situarse en el de otra persona. Esto les daba la libertad para experimentar con otras posturas intelectuales y comprenderlas desde dentro¹⁰.

Dewey conectaba explícitamente la importancia del pensamiento crítico con la salud de la democracia. La democracia, subrayaba, «es más que una forma de gobierno; es en primer lugar un modo de vida asociada, de experiencia comunicativa conjunta»¹¹. Una sociedad que llegue a superar las barreras tradicionales de la raza,

⁸ «My School», en: *Personality*, London: Macmillan, 1917. Compárese a «To Teachers», en: *A Tagore Reader*, edición de Amiya Chakravarty, Boston: Beacon Press, 1961, pp. 213-17.

⁹ O'Connell, Kathleen, *Rabindranath Tagore: The Poet as Educator*, Calcutta: Visva-Bharati, 2002, p. 146.

¹⁰ O'Connell, 147. *Ibid.*, p. 147

¹¹ Dewey, John, *Democracy and Education*, Nueva York: MacMillan, 1916, p. 87.

la clase y la riqueza debe «asegurarse de que sus miembros sean educados para la iniciativa personal y la adaptabilidad»¹². La crítica de las costumbres, que Dewey veía como yaciendo en el corazón de la democracia desde su inicio en la antigua Atenas, es un eje de esta formación de ciudadanos¹³. En la antigua Atenas, «la costumbre y las creencias tradicionales mantenían a los hombres relacionados»¹⁴. Las personas eran llevadas a pensar socráticamente, enfocándose en la argumentación racional, por la evidente inadecuación de la tradición para la vida democrática¹⁵. La educación, entonces y ahora, debe apoyar «la lucha de la razón por su legítima supremacía»¹⁶.

Para ambos, Dewey y Tagore, enfocarse en el pensamiento crítico representaba una necesidad urgente, puesto que vieron en los nacionalismos emergentes una fuerza perniciosa que estaba amenazando con eclipsar el pensamiento independiente. Aquí me enfocaré solo en *Nacionalismo* de Tagore, pero Dewey tenía preocupaciones similares. Tagore estaba horrorizado por el nacionalismo europeo, porque vio que la burocratización de la vida social y el implacable carácter maquinal de los estados modernos había amainado las imaginaciones morales de las personas, llevándolas a la aquiescencia a las atrocidades sin resquicio de remordimiento en sus conciencias. Había, él creía, varias razones para este declive. En primer lugar, el nacionalismo moderno conduce, de manera característica, muchos de sus asuntos a distancia. Pero cuando la gente está lejos, es más fácil ignorar su humanidad, llevando a cabo políticas «sin resquicio de piedad o responsabilidad moral»¹⁷. En ese sentido, la idea misma de nación es un poderoso «anestésico»¹⁸. Esta mala tendencia es resultado de los aspectos burocráticos de la vida nacional, que obscurecen el «lado humano [de la gente] bajo la sombra de una organización des-almada»¹⁹. Repetidamente compara a las naciones con máquinas: están organizadas de tal manera que se conducen a sí mismas más o menos sin la conciencia individual.

Un segundo problema, relacionado con el anterior, es que la nación moderna es un vehículo útil para proyectos ambiciosos y codiciosos. «Es meramente un asunto de poder, no de ideales humanos»²⁰. Incluso, Tagore define el patriotismo como «la torre

¹² *Ibid.*, p. 84.

¹³ Véase *ibid.*, pp. 251-252, 264-265.

¹⁴ *Ibid.*, p. 252.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 264-265.

¹⁶ *Ibid.*, p. 252.

¹⁷ Tagore, Rabindranath, *Nationalism*, Londres: MacMillan, 1976, p. 17.

¹⁸ *Ibid.*, p. 47.

¹⁹ *Ibid.*, p. 20.

²⁰ *Ibid.*, p. 13.

del egoísmo nacional»²¹. Algunos de estos proyectos son comerciales, otros bélicos; Tagore muestra el mismo escepticismo ante ambos. En lo que concierne a proyectos de enriquecimiento por medio del comercio, él escribe: «Este comercialismo, con su barbaridad de feas decoraciones, es una terrible amenaza para toda la humanidad, puesto que está poniendo el ideal de poder por encima del de la perfección»²². En *La religión del hombre*, su crítica del comercialismo es todavía más punzante: «El hombre está construyendo su jaula, desarrollando rápidamente su parasitismo del monstruo Cosa, al cual permite que lo envuelva por todos lados»²³.

Tagore no se oponía en lo más mínimo a la investigación y al desarrollo científico. Tanto en *Nacionalismo* como en *La religión del hombre* propone, sin embargo, que la ciencia es adecuada en tanto medio para el alma humana, pero altamente peligrosa cuando toma el control. La ciencia no toca las profundidades del alma²⁴. Si se le permite fijar fines sin la guía del alma críticamente educada, es probable que fije fines malos y deshumanizantes.

Por todas estas razones, luego, cualquier nación en formación debe apoyarse en las humanidades para desarrollar las facultades críticas de sus ciudadanos, que pueden por sí solas mantener a la burocracia y a la ciencia en su lugar apropiado, asegurándose de que proyectos ambiciosos y belicosos sean sometidos a un devastador escrutinio racional. La independencia de pensamiento es de suma importancia si el mundo no ha de ser llevado de cabeza a la destrucción. En una conferencia suya en Japón en 1917, Tagore habla de un «suicidio gradual a través del encogimiento del alma»²⁵, observando que cada vez más gente se presta a ser usada como parte de una máquina gigantesca, para llevar a cabo los proyectos del poder nacional. Solamente una robusta cultura pública crítica podría ponerle fin a esta nociva tendencia.

Tagore está en lo cierto: nuestro mundo está de hecho en peligro de suicidio por «encogimiento del alma», y un motivo para el encogimiento es la ausencia de un robusto debate democrático. El debate público en las grandes democracias tiene a veces la independencia de mente que Tagore buscaba. Muy a menudo, sin embargo, es simplemente una puesta en escena de afirmaciones y contra-afirmaciones, con poca curiosidad genuina acerca de las posiciones del otro, con poco respeto por el disenso y poca libertad de pensamiento. La gente habituada al pensamiento de grupo es especialmente propensa a ser una dócil herramienta de políticos con objetivos nocivos —como lo mostró mi estudio sobre la violencia en Gujarat, India: no es

²¹ *Ibid.*, p. 94.

²² *Ibid.*, p. 129.

²³ Tagore, Rabindranath, *The Religion of Man*, Monkfish Press, 2004, p. 141.

²⁴ *Ibid.*, p. 78.

²⁵ Tagore, Rabindranath, *Nationalism*, p. 80.

irrelevante que las escuelas de Gujarat sean notorias por su carencia extrema de pensamiento crítico—.

La segunda habilidad clave del ciudadano democrático moderno, a mi parecer, es la habilidad de verse a uno mismo como un miembro de una nación y un mundo heterogéneos, comprendiendo algo de la historia y el carácter de los distintos grupos que allí habitan. Una preocupación importante, tanto para Dewey como para Tagore, fue la crisis de la Primera Guerra Mundial, y ambos pensaron que un propósito central de la educación era cultivar un tipo cooperativo de ciudadano mundial que sea capaz de superar las animosidades entre naciones que se encontraban destrozando su mundo —y, de una manera estrechamente relacionada, superar también los problemas de violencia étnica, racial y religiosa en el interior de cada nación—. En el trabajo tardío de Tagore, *La religión del hombre*, presentado como conferencias en Inglaterra cuando el fascismo empezaba a diseminarse sobre Europa, él extiende su análisis al escenario mundial, sosteniendo que las naciones del mundo se encuentran ahora cara a cara, y solamente pueden evitar el cataclismo si aprenden a comprenderse la una a la otra y a perseguir, cooperativamente, el futuro de la humanidad como un todo.

La escuela de Tagore desarrollaba estrategias para lograr progresos en relación a problemas sociales de castas y religión, educando a los niños acerca de las tradiciones del otro. Los festivales celebraban la amistad entre hindúes y musulmanes²⁶, y los niños aprendían con frecuencia acerca de otras costumbres por medio de la realización de los festivales de las distintas religiones²⁷. El esfuerzo siempre fue el de enraizar la educación del estudiante en lo local, dándole a cada uno de ellos un dominio firme del lenguaje y las tradiciones bengalíes, para luego expandir sus horizontes de modo que puedan abrazar lo más distante.

La educación de los niños mayores extendía este objetivo educacional al plano global. Un prospecto de 1929 estipula:

[...] se espera que los estudiantes del colegio universitario (*college students*) se familiaricen con el funcionamiento de las instituciones existentes y los nuevos movimientos inaugurados en los diversos países del mundo para el mejoramiento de la condición social de las masas. También se les exige emprender un estudio de organizaciones internacionales para que su punto de vista se pueda ajustar mejor a las necesidades de paz²⁸.

²⁶ O'Connell, p. 148. [O'Connell, *o. c.*, p. 148]

²⁷ Sen, Amita, *Joy in All Work*, traducción de Ananda Sarbakaje, Kolkata: Bookfront, 1995.

²⁸ O'Connell, p. 148. [O'Connell, *o. c.*]

Hoy, dada la naturaleza de la interdependencia global, y dado el hecho de que muchas de nuestras interacciones como ciudadanos globales están mediadas por las empobrecidas normas del intercambio mercantil, necesitamos esta segunda habilidad más que nunca. En mi libro *El cultivo de la humanidad*, sostengo que todos los jóvenes ciudadanos deben aprender los rudimentos de la historia universal y deben lograr una comprensión rica y no estereotipada de las grandes religiones mundiales, y luego deben aprender cómo investigar de manera más profunda al menos una tradición ajena, adquiriendo de este modo herramientas que puedan más tarde ser usadas en algún otro lugar. Al mismo tiempo, deben aprender acerca de las tradiciones principales, mayoritarias y minoritarias, que existen al interior de su propia nación, concentrándose en la comprensión de cómo las diferencias religiosas, raciales y de género han estado asociadas con oportunidades diferenciales de vida.

La tercera habilidad del ciudadano, estrechamente relacionada con las dos primeras, puede ser llamada la imaginación narrativa. Esto significa la habilidad de pensar cómo sería estar en los zapatos de otra persona distinta a uno, de ser un lector inteligente de la historia de esa persona y de comprender las emociones, anhelos y deseos que alguien en su lugar podría tener. El cultivo de la empatía, que considero fue la tarea pública central de la tragedia ateniense y por tanto de la antigua democracia griega, ha sido también una parte clave de las mejores ideas modernas de educación progresiva. Tanto Dewey como Tagore enfatizaron este cultivo. Dewey sostuvo que las artes eran modos de percepción y de experiencia inteligentes que debían jugar un rol crucial en la educación, formando la imaginación cívica. Protestó contra el tipo usual de educación, en el que «El logro viene a denotar el tipo de cosa que una máquina bien planeada puede hacer mejor que un ser humano». De manera similar, Tagore escribió, acerca del rol de las artes en Santiniketan, «Podemos volvernos poderosos por medio del conocimiento, pero logramos completitud por medio de la empatía [...] Pero encontramos que esta educación de la empatía no solamente es sistemáticamente ignorada en las escuelas, sino que es severamente reprimida». Ambos sintieron que el cultivo de la empatía imaginativa era un soporte clave para la buena ciudadanía; que los niños tienen esta habilidad a la espera de ser despertada, si es que no ha sido eliminada, pero que se la debe hacer más sofisticada y precisa por medio de la educación.

La educación de la empatía está siendo hoy reprimida una vez más, en la medida en que los programas de artes y humanidades están siendo reducidos cada vez más en las escuelas de muchas naciones, en favor de un enfoque en la educación técnica y científica, la cual es vista como la clave del éxito financiero de la nación.

La instrucción en la literatura y las artes puede cultivar la empatía de varias maneras, a través del contacto con diversas obras de literatura, música, bellas artes y danza.

Pero se debe reflexionar acerca de cuáles son los puntos ciegos particulares del estudiante, y se deben seleccionar textos acordes con ello. Pues todas las sociedades en todo momento tienen sus puntos ciegos particulares, grupos dentro de su cultura y también fuera de ella que son sobre todo propensos a ser tratados con ignorancia y obtusamente. Pueden escogerse obras de arte para promover la crítica a este trato obtuso, y una visión más adecuada de lo no-visto. Ralph Ellison, en un ensayo posterior sobre su gran novela *El hombre invisible*, escribió que una novela como la suya podía ser una «balsa de percepción, esperanza y entretenimiento» sobre la cual la cultura estadounidense sería capaz de «atravesar los obstáculos y remolinos» que se interponen entre nosotros y nuestro ideal democrático. Su novela, por supuesto, toma los «ojos interiores» del lector blanco como su tema y objetivo. El héroe es invisible para la sociedad blanca, pero nos cuenta que esta invisibilidad es una falla imaginativa y educacional de parte de la sociedad, y no un accidente biológico del héroe. A través de la imaginación, somos capaces de obtener un tipo de comprensión de la experiencia de otro grupo o persona que difícilmente obtendríamos en la vida cotidiana —particularmente cuando nuestro mundo ha construido agudas separaciones entre grupos, y sospechas que dificultan cualquier encuentro—. La instrucción de Tagore insistía en otorgarle a las mujeres roles dirigentes y expresivos, ya que, para él, un punto ciego particular fue la capacidad e inteligencia de las mujeres.

Así que necesitamos cultivar los «ojos interiores» de nuestros estudiantes, y esto significa una instrucción en las artes y las humanidades, elaborada con destreza y cuidado, que ponga a los estudiantes en contacto con asuntos de género, raza, etnicidad y experiencia y comprensión intercultural. Esta instrucción artística puede y debe ser vinculada a la instrucción del «ciudadano del mundo», dado que las obras de arte son una manera invaluable de empezar a comprender los logros y sufrimientos de un grupo o cultura distintos al propio.

Las artes también son fuentes cruciales tanto de libertad como de comunidad. Cuando la gente presenta en conjunto una obra de teatro, debe aprender a ir más allá de la tradición y la autoridad, si es que va a expresarse bien. Y el tipo de comunidad creada por las artes es no jerárquica, un valioso modelo de capacidad de respuesta e interactividad que una buena democracia también promoverá en sus procesos políticos. Cuando hablé con Amita Sen, quien bailó en las piezas de danza de Rabindranath Tagore, primero en su escuela progresista en Santiniketan y luego en la escena calcutense, entendí la naturaleza revolucionaria de lo que Tagore hizo por las mujeres jóvenes en particular, urgiéndolas a expresarse libremente a través de sus cuerpos y a unírsele en una suerte de actuación igualitaria. El escándalo de esta libertad, al momento en que jóvenes mujeres de buenas familias súbitamente aparecieron en la escena calcutense, removió las convenciones y tradiciones hasta sus cimientos.

Finalmente, las artes son grandes fuentes de júbilo para los niños, y de hecho para los adultos también. Participar en obras de teatro, canciones y danzas llena a los niños de júbilo, y este se extiende al resto de su educación. Amita Sen, madre del economista Amartya Sen, fue una de las mejores bailarinas en la escuela, representando los roles principales de las piezas de danza de Tagore. Más adelante en su vida, escribió un libro sobre Tagore como coreógrafo, adecuadamente titulado, en inglés, *Joy in All Work (Júbilo en todo trabajo)*. Muestra cómo toda la educación «regular» en Santiniketan, la educación que permitía a los estudiantes desempeñarse muy bien en los exámenes estándar, era insuflada con pasión y dicha por el modo en el que la educación era combinada con la danza y la canción. A los niños no les gusta quedarse quietos todo el día; pero tampoco saben automáticamente cómo expresar emoción con sus cuerpos en la danza. El régimen de danza extremadamente expresivo pero también disciplinado de Tagore fue una fuente esencial de creatividad, pensamiento y libertad para todos los alumnos, pero particularmente, tal vez, para las mujeres, cuyos cuerpos habían sido educados para ser inexpresivos y guiados por la vergüenza. Esta es su descripción general de lo que Tagore estaba tratando de transmitir para y con los niños a través de la danza:

[...] su danza era una danza de emoción. Las juguetonas nubes en el cielo, el temblor del viento en las hojas, la luz centellando en el césped, la luz de luna inundando la tierra, el florecimiento y desvanecimiento de las flores, el murmullo de las hojas secas –la pulsación de júbilo en el corazón de un hombre, las punzadas de dolor, todo ello se expresa en los movimientos y expresiones de esta danza expresiva²⁹.

Debemos tener en mente que escuchamos la voz de una mujer mayor recordando su experiencia infantil. ¡Qué extraordinario que las emociones y poesía de la niña sobrevivan tan vigorosamente en la mujer, y qué tributo es este a la capacidad de este tipo de educación para un tipo de avivamiento de la imaginación que continua vigente en la vida de uno cuando todos los hechos específicos aprendidos han sido olvidados! Más aún, Amita Sen deja perfectamente claro que la experiencia de la danza fue en sí misma altamente disciplinada y una buena fuente de comprensión de la disciplina para los niños, y al mismo tiempo estuvo estrechamente entretrejida con el aprendizaje de tipo más tradicional, no solo una suerte de divertida distracción y de juegos.

Hay un punto adicional que debe ser mencionado acerca de lo que las artes hacen por el espectador. Como Tagore sabía, y como artistas radicales han enfatizado con

²⁹ Sen, Amita, *o. c.*, p. 35.

frecuencia, las artes, al generar placer en conexión con actos de subversión y crítica cultural, producen un diálogo duradero e incluso atractivo con los prejuicios del pasado, en lugar de uno lleno de miedo y actitud defensiva. Eso es a lo que Ellison se refería al llamar a *El hombre invisible* un «navío de percepción, esperanza y entretenimiento» que podría ayudar a la democracia estadounidense a «atravesar los obstáculos y remolinos» que se interponen entre ella y «el ideal democrático». El entretenimiento es crucial para la habilidad de las artes de ofrecer percepción y esperanza. No es solo la experiencia del intérprete, entonces, la que resulta tan importante para la democracia, es el modo en el que la interpretación ofrece una sede para explorar asuntos difíciles sin ansiedad paralizante. La notoria representación de Tagore en la que Amita Sen bailó el rol del «Hada verde» y su aún más notoria representación en la que ella bailó como la Reina y el texto acompañante usaba la palabra «seno» (hasta que fue cambiada por «corazón») fueron los hitos que fueron para las mujeres puesto que eran artísticamente grandiosos y disfrutables. Al final, la audiencia no pudo sostener sus hábitos de conmoción y furia contra el gentil asalto de la bella música y el movimiento.

La educación democrática en las cuerdas

¿Cómo les va a las habilidades de la ciudadanía en el mundo de hoy? Me temo que muy mal. A la educación del tipo que recomiendo le está yendo razonablemente bien en el lugar en el que la estudié en un inicio, es decir, la sección de artes liberales de los currículos de universidades y colegios universitarios estadounidenses. De hecho, es esta parte del currículo, en instituciones como la mía, la que atrae particularmente al apoyo filantrópico, ya que la gente adinerada recuerda con placer el tiempo en que leía libros que adoraba y se ocupaba de asuntos sin un fin particular. Puedo añadir también que las principales escuelas de negocios en los Estados Unidos son, sorprendentemente, aliadas del programa tagoreano, al subrayar la importancia central de una imaginación cultivada para un emprendimiento exitoso y al enfatizar la necesidad de un pensamiento y un discurso críticos independientes, si es que los negocios van a evitar una cultura interna de corrupción que lleva a diversas variedades de desastre³⁰. Así, las humanidades se encuentran bastante a salvo en la educación superior: incluso si la gente escoge una especialidad distinta, aun así se ocupa de una buena cuota de literatura y filosofía.

³⁰ Conversaciones con visitantes de la Harvard Business School en un foro sobre educación liberal realizado en Aspen, Colorado, setiembre de 2006.

Fuera de los Estados Unidos, muchas naciones cuyos currículos universitarios no incluyen un componente de artes liberales están actualmente luchando por construirlo, ya que reconocen su importancia para crear una respuesta pública a los problemas del pluralismo, el miedo y la sospecha que sus sociedades enfrentan. He estado involucrada en este tipo de discusiones en los Países Bajos, Suecia, la India, Alemania, Italia y Bangladesh. Si es que una reforma en esta dirección tendrá lugar o no es, sin embargo, difícil de predecir: la educación liberal tiene altos costos financieros y pedagógicos. La enseñanza del tipo que recomiendo requiere clases pequeñas, o al menos secciones, en las que los estudiantes reciban copiosa retroalimentación a partir de frecuentes tareas de escritura. Los profesores europeos no están acostumbrados a esta idea, y serían muy malos en caso intentasen aplicarla en este momento, ya que no son entrenados como profesores del modo en que los estudiantes universitarios avanzados —*graduate students*— estadounidenses lo son, y llegan a pensar que estar a cargo de una cátedra implica no tener que corregir tareas escritas de estudiantes que se encuentran al principio de su formación universitaria —*undergraduate students*—. Incluso los estudiantes avanzados son tratados con distancia y desdén. Con frecuencia, escucho a estudiantes europeos que nos visitan manifestar su placer y sorpresa frente al hecho de que una enseñanza real tenga lugar en nuestras universidades, de que profesores reconocidos dediquen tiempo a los estudiantes y escriban comentarios a su trabajo. La India, en mi experiencia, es mejor que Europa: los profesores están mucho más comprometidos con sus estudiantes y les dedican su tiempo. Pero la ausencia de un componente de artes liberales al principio de la formación universitaria —*undergraduate liberal arts component*— implica que entran en contacto solo con estudiantes que han elegido ya sus cursos, y no hay un intento de darles a todos los estudiantes una formación común en pensamiento crítico y ciudadanía mundial.

Incluso cuando los profesores están bien dispuestos para con el modelo de las artes liberales, los burócratas se muestran reticentes a creer que sea necesario mantener el número de puestos académicos requeridos para que realmente funcione. Así, en la Universidad de Oslo, un curso obligatorio de ética ha sido introducido para todos los estudiantes de primer año, pero es dictado a modo de conferencia frente a quinientas personas, y la evaluación final consiste en un examen de opción múltiple. Esto es menos que inútil, dado que da a los estudiantes la ilusión de haber tenido realmente alguna formación filosófica, cuando su contacto con tal formación ha sido una mera formalidad. En Suecia, en la nueva universidad urbana Hogskola de Sodertorn, de la cual una gran proporción de sus estudiantes es inmigrante, los profesores y el vicedecano ansían un currículo de artes liberales basado en la idea de preparación para la ciudadanía democrática. Han enviado a jóvenes profesores

a las escuelas de artes liberales de los Estados Unidos para estudiar y practicar esta clase de enseñanza en clases pequeñas, y han elaborado un emocionante curso sobre democracia. Hasta ahora, sin embargo, no tienen suficiente mano de obra para dictar la clase en pequeñas secciones con muchas discusiones grupales y abundantes tareas escritas, algo crucial para el éxito de las clases. Solo en pequeñas instituciones idiosincráticas, como el Instituto para los Estudios Humanistas en Utrecht, se hace real en Europa la idea de las artes liberales. En el sur de Asia es también una batalla cuesta arriba. He estado involucrada en el intento de fundar una universidad de artes liberales para mujeres en Bangladesh, y sé que la demanda de los padres por una educación para el éxito en el mercado global se encuentra entre los mayores obstáculos para tales intentos.

Otro problema que las universidades europeas y asiáticas tienen es que las nuevas disciplinas de importancia particular para una buena ciudadanía democrática no tienen un lugar seguro en la estructura de la educación universitaria temprana —*undergraduate education*—. Los estudios de la mujer, el estudio de la raza y la etnicidad, los estudios judaicos, los estudios islámicos —todos son propensos a ser marginados, ofrecidos solo al estudiante que ya sabe mucho acerca del área y desea concentrarse en ella—. En el sistema de artes liberales, por el contrario, estas nuevas disciplinas pueden proveer cursos que todos los estudiantes en etapas tempranas deben llevar, y pueden también enriquecer las ofertas de artes liberales de otras disciplinas, como la literatura y la historia. Donde no hay tales requerimientos, las nuevas disciplinas siguen siendo marginales.

Así que las universidades del mundo tienen grandes méritos pero también grandes problemas. Por el contrario, a las habilidades de la ciudadanía les está yendo muy mal, en toda nación, en los años más cruciales de la vida de los niños, los años conocidos como K-12³¹. Aquí, las demandas del mercado global han hecho que todos se concentren en las destrezas técnicas y científicas como las habilidades clave, mientras que las humanidades y las artes son percibidas cada vez más como inútiles superfluidades, que podemos podar para asegurarnos de que nuestra nación —sea la India o los Estados Unidos— siga siendo competitiva. En tanto que son el centro de la discusión nacional, son recategorizadas como habilidades técnicas, para ser evaluadas cuantitativamente por exámenes de opción múltiple, y las habilidades críticas e imaginativas que yacen en su núcleo son típicamente dejadas de lado. En algún momento, el énfasis de John Dewey en el «aprendizaje haciendo» —*learning by doing*— y en las artes hubiese sido una segunda naturaleza en cualquier escuela

³¹ N. de los T.: término usado en Estados Unidos para referirse al conjunto de la educación primaria y secundaria, desde kindergarten hasta el 12º año.

elemental estadounidense. Ahora se encuentra amenazado incluso en el Laboratory School de Dewey. La evaluación nacional ha empeorado ya las cosas en Estados Unidos, como frecuentemente lo hace: pues al menos mi primera y tercera habilidad no son evaluables por exámenes cuantitativos de opción múltiple, y estos solo pueden evaluar muy pobremente la segunda habilidad. (Más aun, nadie se toma la molestia de intentar evaluarla aun de ese modo).

Así, las humanidades son convertidas en rápidos ejercicios de aprendizaje memorístico, empaquetados en libros de texto aprobados por el Estado, y todo el debate político se concentra en el contenido de estos libros de texto, en lugar de en el asunto más importante: la pedagogía. En este punto, no puedo resistirme a introducir el cuento corto de Tagore titulado «El entrenamiento del loro», que provee una muy buena ilustración de la educación en nuestro tiempo, como en el suyo.

Un rajá tenía un ave a la que amaba. Quería educarla porque pensaba que la ignorancia era algo malo. Sus pandits lo convencieron de que el ave debía ir a la escuela. La primera cosa que debía hacerse era darle al ave una edificación apropiada para su aprendizaje escolar, por lo que construyeron una magnífica jaula dorada. La siguiente era conseguir buenos libros de texto. Los pandits dijeron: «Los libros de texto nunca podrán ser demasiados para nuestro propósito». Los escribas trabajaron día y noche para producir los manuscritos requeridos. Luego, se contrató a los profesores. De una u otra forma consiguieron grandes sumas de dinero para sí y se construyeron buenas casas. Cuando el rajá visitó la escuela, los profesores le mostraron los métodos utilizados para instruir al loro. «El método era tan estupendo que el ave parecía ridículamente carente de importancia en comparación. El Raja estuvo satisfecho de que no hubiese fallas en los arreglos. Y en cuanto a alguna queja por parte del ave misma, eso simplemente no podía esperarse. Su garganta estaba tan completamente atorada con las hojas de los libros que no podía silbar ni susurrar».

Las lecciones continuaron. Un día, el ave murió. Nadie tenía la más mínima idea de cómo esto había sucedido. Los sobrinos del rajá, que habían estado a cargo del ministerio de Educación, reportaron al rajá: «Señor, la educación del ave ha sido completada».

“¿Salta?”, preguntó el rajá.

“¡Nunca!”, dijeron los sobrinos.

“¿Vuela?”

“No”.

“Tráiganme el ave”, dijo el rajá.

El ave fue llevada a su presencia, protegida por el *kotwal* y los *sepoys* y los *sowars*. El rajá pinchó el cuerpo con su dedo. Solo crujió su relleno de hojas de libros. Fuera

de la ventana, el murmullo de la brisa primaveral entre los recientes capullos de las hojas de *asoka* entristecían la mañana de abril³².

Esta maravillosa historia difícilmente requiere comentario alguno. Su punto crucial es que los educacionistas tienden a disfrutar el hablar de sí mismos y de su propia actividad, y se concentran muy poco en las pequeños y tiernos niños, cuyo celo y curiosidad debiera ser el núcleo de la empresa educativa. Tagore pensaba que los niños estaban más vivos que los adultos, pues estaban menos sobrecargados por el peso del hábito. La tarea de la educación era evitar matar esa curiosidad, para luego construir hacia afuera desde ella, en un espíritu de respeto por la libertad e individualidad del niño en lugar de en uno de imposición jerárquica de información.

No estoy absolutamente de acuerdo con todo el ideal educacional de Tagore. Por ejemplo, estoy menos en contra de la memorización de lo que Tagore estuvo. La memorización del hecho puede jugar un rol valioso e incluso necesario al dar a los alumnos manejo sobre su propia relación con la historia y la argumentación política. Esa es una razón por la cual buenos libros de texto son tan importantes, algo que Tagore probablemente hubiese discutido. Y los libros de texto pueden incorporar al menos una parte de buena pedagogía, estimulando el pensamiento crítico y la imaginación. En una gran nación moderna, parece poco plausible pensar que la pedagogía en general logre alcanzar la norma de Santiniketan de cuidadosa instrucción individualizada, por lo que los buenos libros de texto son una parte importante de la buena educación. Puede que Tagore haya limitado el alcance de sus ideas por su oposición extrema a cualquier forma de estandarización.

Pero en relación al punto principal estoy completamente de acuerdo: la educación debe empezar en la mente del niño y debe tener como objetivo incrementar la libertad de esa mente en su ambiente social y no eliminarla. Noto que buenas organizaciones no gubernamentales que conducen programas de alfabetización para mujeres y niñas en la India, parte importante de lo que he estudiado, hacen todo lo que Tagore hubiese querido y todo lo que mi estructura tripartita recomienda. No caen presas del aprendizaje memorístico pues saben que sus estudiantes no seguirán participando si la educación no es vivificante, y usan las artes y la literatura de manera muy productiva para estimular la crítica de tradiciones que aprisionan.

Hoy, sin embargo, las penetrantes comprensiones de Tagore y Dewey son ignoradas, en favor de una educación para el éxito económico. Por ello, en la India, la innovadora escuela Santiniketan de Tagore, que produjo a Amita Sen, Amartya Sen, Satyajit Ray, y muchos otros ciudadanos mundiales independientes e imaginativos,

³² Bhatia, V. (ed.), *Rabindranath Tagore: Pioneer in Education: Essays and Exchanges between Rabindranath Tagore and L. K. Elmhirst*, Nueva Delhi: Sahitya Chayan, 1994.

es ahora vista con desprecio como una escuela para niños problema. Hace mucho, Jawaharlal Nehru envió a su hija Indira allí, pese a que no hablaba bengalí. (Y fue la única etapa escolar feliz que tuvo, aun cuando asistió a muchas escuelas famosas). Hoy ya no es una escuela solicitada por alumnos provenientes de toda la India. Mientras tanto, la gloria de un padre es la admisión de un niño en los institutos indios de tecnología y administración.

Los Estados Unidos muestran aún cierta resistencia a esto, gracias a su tradición de autonomía local. Así, amigos indoamericanos comparan con tristeza la educación que sus hijos reciben aquí —en la que los niños pequeños aprenden acerca de la lucha por los derechos civiles, por ejemplo, representando una obra en la que uno de ellos es la persona que tiene que sentarse en la parte trasera del autobús— con la educación que ellos mismos nunca recibieron en la India, en la que domina el aprendizaje memorístico. Pero, los Estados Unidos están acercándose a la situación de la India y no al revés.

De hecho, de la manera más indignante e irreflexiva, los Estados Unidos están actualmente incitando a otras naciones a emular nuestros peores rasgos en lugar de los mejores. La iniciativa educacional en la India llamada «Harvard en la India», patrocinada por el antiguo presidente de Harvard Lawrence Summers —reconocido como un decidido enemigo de las humanidades— concentra todo su dinero y energía en entrenamiento técnico; lo mismo se puede decir de otras cooperaciones internacionales. Una honorable excepción es el programa cooperativo en la India que está siendo iniciado por la Universidad de Pennsylvania y su presidenta Amy Gutmann, una filósofa cuyo primer libro fue un estudio de la filosofía de la educación de John Dewey, titulado *Educación democrática*. Esperemos que este programa rinda fruto y engendre otros similares.

¿Qué obtendremos si las tendencias dominantes continúan? Naciones de gente entrenada técnicamente que no sabe como criticar a la autoridad, útiles productores de ganancia con imaginaciones obtusas. Como observó Tagore, un suicidio del alma. ¿Qué puede ser más aterrador que eso? De hecho, si uno mira al estado indio de Gujarat, el cual ha seguido este camino por un tiempo largo, sin pensamiento crítico en las escuelas públicas y una concentración concertada en la habilidad técnica³³, uno puede ver con claridad cómo una banda de dóciles ingenieros puede ser fundida en una fuerza asesina para llevar a cabo políticas racistas y antidemocráticas. Y, sin embargo, ¿cómo podríamos evitar seguir este camino?

³³ Para mayor detalle, véase mi libro *The Clash Within: Democracy, Religious Violence, and India's Future*, Cambridge: Harvard University Press, 2007, capítulo 1.

Pienso que la indignación es requerida por parte de cada persona que se preocupa por el futuro de la democracia en el mundo, y pienso que los intelectuales deberían estar a la cabeza de esta expresión de indignación. Sería un desarrollo posterior adecuado de esta conferencia que aquellos en el Perú preocupados por el futuro de la democracia hablasen con fuerza en los medios de comunicación públicos e insistiesen en la importancia de las humanidades y las artes como ingredientes esenciales para una buena ciudadanía.

Las democracias tienen grandes poderes racionales e imaginativos. Son también propensas a algunas serias fallas en el razonamiento, al parroquialismo, al apresuramiento, al descuido, al egoísmo. La educación basada principalmente en la posibilidad de obtener ganancias en el mercado global magnifica estas deficiencias, produciendo una codicia obtusa que amenaza la vida misma de la democracia. Necesitamos escuchar, una vez más, las ideas de Dewey y Tagore, favoreciendo una educación que cultive las capacidades críticas, que promueva una comprensión compleja del mundo y su gente, y que eduque y refine la capacidad para la empatía —en suma, una educación que cultive a los seres humanos y su humanidad en lugar de producir generaciones de máquinas útiles—. Si no insistimos en la importancia crucial de las humanidades y las artes, serán abandonadas, pues no hacen dinero. Solo hacen algo que es mucho más precioso que el dinero, hacen un mundo en el que vale la pena vivir, y democracias que son capaces de superar el miedo y la sospecha y de generar espacios vitales para el debate empático y razonado. O, como Tagore hubiese dicho, liberan al alma de su jaula.

(Traducción del inglés de Alexandra V. Alván León y Rodrigo Ferradas Samanez)

SOBRE LA IMPORTANCIA DE LAS HUMANIDADES EN LA FORMACIÓN GENERAL

Marcial Antonio Rubio Correa
Pontificia Universidad Católica del Perú

Las humanidades tienen una dimensión formativa y una instrumental para el desarrollo de cada persona. Lo ideal es que aprovechemos ambas dimensiones, pero bien puede ocurrir que alguien se acerque a estos estudios para lograr solo una de ellas.

La dimensión formativa de las humanidades

Considero que, desde el punto de vista formativo, las humanidades permiten esencialmente dos cosas: la preocupación por los grandes temas de la vida y el perfeccionamiento de sí mismo a través del buen pensar.

Definiría la preocupación por los grandes temas de la vida como un esfuerzo por lograr un mejor conocimiento del ser humano y del mundo en que vivimos. Algunos temas son milenarios, en el sentido que vienen desde la Grecia clásica. Otros han ido apareciendo sucesivamente en el largo trajín del pensamiento humano. Cada época, en cada lugar, se ha pronunciado de manera específica sobre estos grandes temas y ha adoptado una manera peculiar de definir conceptos y establecer las relaciones entre ellos. A todo esto es preciso añadir un adecuado conocimiento de los elementos esenciales de las ciencias, desde que ellas están muy presentes en nuestra realidad. Hay que recordar, por demás, que las ciencias exactas tenían ya un lugar en el *trivium* y el *quadrivium*.

Uno de los grandes temas de la vida es la trascendencia de cada ser humano, asunto que tiene componentes de valor permanente y otros de valor relativo a la época y al lugar. Todo ello se piensa en el ámbito de las humanidades y es importante en una época como la presente en la que los valores individuales, la cultura de consumo masivo y las reglas de competir y triunfar tienen extremos deshumanizantes que deben ser discutidos y corregidos.

Otro de estos grandes temas es la ética, parte consustancial de las humanidades que debemos desarrollar en cada uno de nosotros. La ética es formación de profundidad pero, a la vez, tiene una alta dosis de instrumentalidad. Creo que es esencial

que todos siempre, al lado de las preguntas técnicas, científicas y económicas sobre nuestro quehacer, nos hagamos la pregunta por la ética de nuestros actos. Preguntárnoslo siempre no es hacerlo con frecuencia o al azar: debemos aprender a debatir la dimensión ética de cada una de nuestras decisiones.

Un gran tema de la vida humana es la aproximación al arte, tanto para disfrutarlo como para practicarlo. Las dos dimensiones son importantes e involucran la necesidad de formar una dimensión del alma humana que nos permite abrirnos a la belleza en múltiples expresiones. No se trata tanto de consumir arte como de desarrollar la capacidad de apreciarlo en el sentido profundo del término.

Como dijimos, las humanidades también permiten el perfeccionamiento de sí mismo a través del buen pensar. Esto tiene que ver con la dimensión racional del ser humano y con el desarrollo de habilidades tópicas y lógicas, así como con las capacidades que desarrolla la retórica en vinculación con la transmisión de las ideas. Todo ello es materia también milenaria en la cultura occidental.

A pesar del gran desarrollo de las ciencias y las técnicas en el mundo contemporáneo, en general la población tiene un bajo desarrollo de sus capacidades intelectuales racionales. La educación básica tiene características que no colaboran a formar en estos aspectos. Por ello, el acercamiento a las humanidades en materia de tópica, lógica y retórica, entendidas en su sentido clásico aunque recogiendo los avances dados a lo largo del tiempo, es importante para la formación de las personas en general.

La dimensión instrumental de las humanidades

Hace un siglo la capacidad de comunicación del ser humano, haciendo excepción de los medios impresos de comunicación, se limitaba al grito, al correo —el de cartas, sobres y carteros— y al telegrama. Eran formas de expresión de corto alcance, de escasa posibilidad de expresión y de lentitud paradigmática. Algunas de ellas tenían los tres defectos juntos. Hoy, para quienes tienen los recursos a mano y todos los de esta universidad los tenemos, la comunicación es planetaria y, en términos prácticos, infinita. Para nuestros estudiantes, de la era del correo electrónico, del *messenger* y del *blog*, resulta inentendible e inexplicable aquella drástica gramática que terminaba en «stop» cada frase recortada del telegrama. Al propio tiempo, ellos han desarrollado, según se ve en diversos idiomas, una forma de taquigrafía que desnaturaliza el lenguaje escrito y, con ello, debilita drásticamente la comunicación.

En la era de las comunicaciones, la capacidad de expresarse se vuelve un instrumento de enormes dimensiones, tanto para desarrollarse como ser humano, como para servirse de las posibilidades contemporáneas. Las humanidades brindan esta capacidad de expresión y todos, no importando qué estudiemos ni hacia dónde

orientemos nuestra actividad laboral, deberíamos tener una extraordinaria capacidad de comunicación. El buen manejo del idioma oral y escrito es esencial para ello. Pero las palabras son huecas si no se sabe pensar.

Aprender a pensar es parte consustancial de las humanidades y las buenas lecciones, nuevamente, son milenarias. Todavía creo que es mejor que un estudiante pueda instruirse en la tópica aristotélica que leer alguno de los miles de libros que se titulan con una expresión —aquí inventada— como «Piensa para triunfar», forma de presentación de las cosas a que nos tiene acostumbrados la cultura de mercado del occidente contemporáneo, con demasiado afán de publicidad y poco de consolidación personal real.

También creo más formativa, para las personas no altamente especializadas, la lógica clásica que la formalizada moderna. Desde el punto de vista instrumental todavía es más importante pensar bien que formalizar el pensamiento. Esto último es un paso adicional en la investigación. Aún tenemos que lograr que las personas hagan cadenas coherentes de pensamientos. Ellas, antes bien, usan versiones simples de la díada causa y consecuencia. El eslabonamiento sucesivo es incierto y no siempre se puede regresar por las ideas sucesivas al principio.

La retórica es un complemento indispensable del arte de pensar para comunicar bien. Prefiero todavía la clásica de la *inventio*, la *dispositio*, la *elocutio*, la *memoria* y la *pronunciatio* que las evoluciones modernas que complican la comprensión de las cosas y la aplicación práctica de los conocimientos. Una formación retórica clásica simple y asequible es sumamente útil para pensar bien cómo expresarse, y para expresarse.

Una buena formación en el uso del lenguaje, en el pensar lógica y tópicamente y en la retórica hará sin duda mejores humanistas a los humanistas y mejores científicos a los científicos. Además, a todos nos hará personas con más posibilidades de realización y mejores logros.

Desde el punto de vista práctico, y reflexionando concretamente sobre esta nuestra universidad, queda la pregunta de si nos estamos planteando adecuadamente la formación humanista que damos en los Estudios Generales y a lo largo de la carrera. Creo que responder a ella debe ser preocupación de cada uno de nosotros y debe reflejarse en una cada vez mejor introducción a las humanidades, tanto en el área de las ciencias como en la de las letras. Tenemos que aprovechar los recursos y tiempos disponibles para generar la mayor formación posible para cada uno de nuestros egresados y esa formación siempre se puede hacer mejor.

FORMACIÓN HUMANISTA PARA EL DESARROLLO HUMANO

Fidel Tubino
Pontificia Universidad Católica del Perú

La idea central que propongo en esta intervención es que el desarrollo de un país presupone e implica un tipo especial de educación al interior de la cual la formación humanista e interdisciplinaria ocupa un lugar central. El desarrollo debe ser entendido no solo como crecimiento económico sino como desarrollo humano, es decir, como desarrollo de capacidades y, por ende, de calidad de vida de la gente. Hay dos modelos de formación humanista. El primero, universalista, es marcadamente autocentrado y etnocéntrico, sacraliza las tradiciones propias y por lo mismo no dispone de una mirada autocrítica y de una apertura auténtica al reconocimiento de los aportes procedentes de las culturas no occidentales. Como si, de entrada, el «otro» no tuvieran nada importante que aportar a la llamada «cultura universal». Este modelo es cerrado en su concepción y pobre en su aplicación. No es el modelo de educación que el país y que mundo de hoy necesitan. El segundo modelo, abierto y sensible a las diferencias, es aquel que basa la *Bildung*, la formación integral en el sentido clásico, es decir, la *paideia*, en el respeto a la autonomía de las personas y en el reconocimiento positivo de la diversidad cultural¹. Lo que propongo y sustento en este texto es que este segundo modelo formativo es el que ocupa un lugar medular en el tipo de educación que el desarrollo humano de un país tan complejo y diverso como el nuestro requiere.

El desarrollo humano, según Amartya Sen, consiste en la ampliación de las oportunidades de la gente para mejorar su calidad de vida, es decir, para ejercer sus derechos y poder ser felices, de acuerdo a las diversas concepciones que tienen de entender la felicidad. Sin embargo, no todas las concepciones de la felicidad ni todos los modelos de vida buena nos motivan a ejercer con responsabilidad nuestros derechos ciudadanos o nos impulsan a ser mejores como personas, es decir, a realizarnos humanamente.

¹ Es a este modelo al que se refiere por ejemplo Martha Nussbaum en su obra *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona: Editorial Andrés Bello, 2001.

Pero, ¿qué se entiende por «realización humana» desde el enfoque del desarrollo de capacidades? La realización humana la entiende Amartya Sen en términos aristotélicos, como *eudaimonía*, como «florecimiento humano», es decir, como la actualización plena de las potencialidades valiosas de las personas. Amartya Sen habla de capacidades y funcionamientos en el mismo sentido en que Aristóteles habla de potencias y actos. «[...] Aunque en el momento en que propuse este enfoque —nos dice— no me di cuenta de sus relaciones aristotélicas, es interesante observar que la palabra griega *dynamis*, que Aristóteles empleó para tratar un aspecto del bien humano y a la que a veces se traduce como “potencialidad”, puede traducirse también como “capacidad para existir o actuar”»².

En términos de Sen, el florecimiento humano no es otra cosa que el proceso mediante el cual vamos paulatinamente colocando en funcionamiento —de la manera más plena posible— aquellas capacidades que tenemos razones para valorar. La formación humanista es básicamente formación de capacidades y de disposiciones éticas. Formar no es lo mismo que capacitar. Las personas nos capacitamos para aprender a usar herramientas de trabajo, para adquirir habilidades nuevas. La capacitación tiene pues un valor instrumental. No se propone la realización de las personas. La formación sí, tiene por ello un valor intrínseco. La capacitación profesional es una parte de la formación humana, no la reemplaza.

La formación humana abarca —además de la educación de las capacidades intelectuales y de las habilidades instrumentales de las personas— la educación de sus sensibilidades y la formación ética del carácter y, dentro de esta, la educación para la ciudadanía. La formación ciudadana ocupa un lugar central en la formación integral, es lo que le da sentido a la formación profesional.

La formación humanista —decíamos— está comprometida con el florecimiento humano de las personas, con que logren ser todo aquello que pueden ser, con que desarrollen aquellas capacidades que tienen razones para valorar, no solo con nuestra capacitación profesional. Se basa en un compromiso más amplio. El saber desempeñarse bien en el mundo del trabajo es una parte importante de la realización de las personas, pero la especialización profesional no asegura la felicidad. Esta depende de otros factores, que tienen que ver directamente —más que con la adquisición de capacidades— con el uso que hacemos de ellas. Una buena formación es la que nos educa para usar de manera adecuada nuestras capacidades y recursos. Un uso instrumental adecuado de nuestras habilidades presupone un conocimiento profundo de nuestros fines últimos, pues solo de esa manera podremos evitar reemplazarlos por

² Sen, Amartya, «Capacidad y bienestar», en: *La calidad de vida*, México: FCE, 1996, p. 54.

medios. Pero el conocimiento de los fines es insuficiente. Hay que tender hacia ellos para intentar alcanzarlos.

Como decía Aristóteles en la *Ética a Nicómaco* no basta el conocimiento de la amistad para ser un buen amigo, ni el conocimiento de la justicia para ser justos. Es necesario formar los hábitos, las predisposiciones del carácter, las orientaciones básicas de las personas. Esta es la esencia de la formación ética. Mientras que la capacitación profesional es una educación para el trabajo, la formación ética es una educación para la convivencia. Ambas son complementarias y necesarias. No se tiene que optar por una o por otra. Hay que saber conjugarlas. Por ello es importante cultivarlas juntas. Eso es justamente lo que se propone la formación humanista.

Recordemos que el modelo de formación humanista e interdisciplinaria que estamos proponiendo —que es condición y parte del desarrollo humano— busca proporcionarles a las personas los recursos necesarios para que puedan mejorar su calidad mejorando la calidad de vida de los demás. El desarrollo humano no es compatible con el individualismo liberal. Es un proyecto societario que promueve la participación política de la sociedad civil, la libertad cultural, la inclusión de la diversidad en la vida pública. La calidad de vida es pues un asunto que no se restringe al bienestar individual.

Desarrollo humano y calidad de vida

La calidad de vida no es tampoco —como se suele pensar hoy en día— un asunto exclusivamente de bienestar material. Aunque lo abarca no se limita a él.

El bienestar humano incluye el bienestar anímico, este es su centro. El bienestar material tiene sentido solo si contribuye al bienestar anímico, tiene pues un sentido instrumental, no final. La calidad de vida de las personas se mide por su nivel de bienestar anímico, por su capacidad de ser —en el plano de los hechos— felices. Es importante por ello no confundir los medios con los fines. La calidad de vida, que es lo mismo que el bienestar, es un asunto complejo.

Y ¿qué es calidad de vida? El concepto es multívoco, polivalente. La propuesta de Sen —que comparto— es que «la calidad de vida debe evaluarse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos»³. Si la calidad de vida está en función del nivel de realización humana, entonces, a mayor actualización de capacidades, mayor calidad de vida. En clave aristotélica, habría que decir que la calidad de vida es directamente proporcional al nivel de felicidad de la gente que, desde esta perspectiva, es lo mismo que su nivel de realización.

³ *Ibid.*, p. 56.

Sin embargo, lo más común es identificar la calidad de vida con la obtención de medios. Como si el acceso a los medios fuera suficiente para alcanzar el fin. El problema no es simple, porque los medios se pueden usar para fines legítimos o para fines ilegítimos. Sus usos o abusos están determinados —muchas veces de manera inconciente— por los modelos de vida y las jerarquías de valores que hemos asimilado de manera prerreflexiva en nuestros procesos de socialización. Estos modelos actúan y se evidencian en nuestras actitudes y nuestras orientaciones básicas. No todas las jerarquías de valores nos permiten un uso adecuado de los medios. Hay jerarquías de valores que colocan a los medios como fines y de esta manera los eclipsan, y hay otras jerarquías de valores que colocan a los medios en su justo lugar.

Así, en las actuales sociedades de consumo existentes —la nuestra es una de ellas— el ser (por ejemplo, profesional) se valora en tanto nos permite ampliar nuestra capacidad de hacer, para poder tener más bienes socialmente valorados. Dicho de manera sintética, el ser y el hacer se encuentran subornados al tener. De esta manera, se consagra una distorsión ética: lo que es medio —el acceso a bienes— se coloca con fin, y el fin —el ser mejor— se coloca como medio.

La hegemonía —en la cultura global— de la cultura del consumo, atraviesa todas las culturas y es cada vez más dominante. Por «cultura del consumo» entiendo aquella que hace del consumo de bienes valorados socialmente el fin último de la convivencia y el criterio universal de la calidad de vida. Es una cultura que coloca la racionalidad instrumental por encima de la racionalidad comunicativa, que confunde los medios con los fines, y que genera un gran malestar fruto del eclipsamiento de los fines últimos⁴. Des-realiza a las personas, las torna ajenas a sí mismas, por ello genera infelicidad en medio de la bonanza, malestar en medio del bienestar. Algunos autores que ha profundizado más en el significado de esta cultura del consumo muestran con claridad que se trata de una «cultura del narcisismo», es decir, del «autocentramiento» de la persona en su propio bienestar, del encapsulamiento en lo privado, una cultura de la enajenación de lo social, de lo público⁵. Es una cultura socialmente perniciosa porque merma la calidad de la convivencia y le resta sentido al ejercicio de la ciudadanía.

La calidad de vida como realización, depende no solo del acceso a medios o bienes, sino sobre todo de lo que hacemos y llegamos a ser con el acceso a ellos. Dicho de otro modo, de la idea de felicidad que determina sus usos. O de los modelos de vida buena que deseamos y que la mayor parte de las veces no elegimos de manera libre sino que asimilamos acríticamente del entorno. La calidad de vida, la realiza-

⁴ Cfr. Taylor, Charles, *La ética de la autenticidad* y Larsch, *La cultura del narcisismo*.

⁵ Cfr. *Ibid.*

ción humana, depende no solo del acceso a bienes, sino sobre todo de los códigos normativos y modelos de vida que hemos internalizado y se expresan en nuestras formas de convivencia y en nuestras actitudes básicas. Eso es lo determinante. De allí la importancia que tiene la formación ética del carácter.

El desarrollo humano tiene que ver directamente con la ampliación de libertades, o, más específicamente, con la capacidad que dispone la gente para realizarse, es decir, para poner en acto aquellas capacidades que tiene razones para valorar. O, en otras palabras, para vivir de acuerdo a la manera que las personas han escogido libremente de entender la felicidad.

Desarrollo humano y formación humanista basada en la autonomía

La perspectiva del desarrollo humano se basa en la intuición de que los seres humanos tenemos la capacidad de escoger lo que queremos ser. Que somos plenamente humanos cuando dejamos de ser pasivos receptáculos de lo que encontramos y nos convertimos en agentes innovadores de nuevos cursos en el mundo. Ser autónomos es ser agentes responsables de nosotros mismos. La capacidad de agencia es por ello, según Sen, la capacidad propiamente humana. De su desarrollo depende nuestra realización. Sin embargo, los seres humanos realizamos nuestras opciones desde contextos específicos, condicionados por nuestra cultura de pertenencia y por nuestra ubicación socioeconómica. Los márgenes de libertad de opción en este sentido son bastante más estrechos de lo que parecen. Pero existen. Si bien es cierto que nuestras pertenencias culturales condicionan nuestras mentalidades y nuestras opciones de vida, la cultura no es destino, fatalidad. «[...] No hay muchas dudas acerca de que nuestro bagaje cultural ejerce una influencia bastante importante en nuestro comportamiento y en nuestra forma de pensar, así como en la calidad de vida de la que gozamos». Sin embargo, es conveniente añadir que «[...] hay buenas razones para incluir la libertad cultural entre las capacidades humanas que los individuos valoran»⁶. Libertad cultural quiere decir, poner en funcionamiento la capacidad de elegir lo que deseamos ser y cómo queremos vivir, capacidad para elegir nuestras jerarquías de valores, nuestros modelos de vida, nuestra cultura de referencia. En una palabra, libertad para construirnos con autonomía una identidad personal, para ser agentes de nuestros proyectos de vida y de los proyectos societales en los que participamos activamente como ciudadanos.

El desarrollo humano busca ampliar las libertades de la gente para que puedan ejercer sus derechos y realizarse humanamente de la manera más plena posible. Las

⁶ Sen, Amartya, *Identidad y violencia*, Buenos Aires: Katz, 2007, pp. 155-157.

personas se realizan como agentes y «la realización de una persona como agente consiste en la consecución de metas y valores que tiene razones para procurarse»⁷. Concentrémonos por un momento en el sentido de la libertad como libertad «para realizarse y de esta como «libertad de agencia». Si la libertad «para realizarse» es la puesta en funcionamiento de nuestra «capacidad de agencia», nuestra capacidad de agencia tiene que ver con nuestra capacidad para innovar deliberadamente con los otros cursos nuevos en la historia. Un grupo de campesinos que se reúnen para conformar una mesa de diálogo y alcanzan una propuesta de desarrollo innovadora y con legitimidad social al municipio local están desarrollando su capacidad de agencia. «La expresión “agente” a veces se emplea en la literatura sobre economía y sobre la teoría de los juegos [...] Aquí no utilizamos el término “agente” en este sentido, sino en el más antiguo —y elevado— de la persona que actúa y provoca cambios»⁸.

En el más antiguo sentido el término agente está asociado no al trabajo —la fabricación de útiles— o la labor —la satisfacción de las necesidades— sino a la praxis. La praxis es la puesta en acto de nuestra capacidad de «actuar», es decir, de convivir concertadamente mediante el ejercicio del diálogo y la deliberación⁹.

Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, “comenzar”, “conducir”, y finalmente “gobernar”), poner algo en movimiento (que es el significado original del *agere* latino)¹⁰.

Mediante la puesta en acto de nuestra capacidad de tomar iniciativas —*agere*: capacidad de agencia— generamos cursos nuevos en la historia. La puesta en acto de nuestra capacidad de agencia es la esencia de la ciudadanía. Un ciudadano pasivo es una contradicción, o la ciudadanía es activa o no es ciudadanía. La formación humanista basada en el respeto a la autonomía privilegia por ello la educación ciudadana. No es una educación individualista, autocentrada en la subjetividad, busca por el contrario fortalecer los vínculos de los individuos con la comunidad política a partir del fortalecimiento de sus vínculos comunitarios, y no a pesar de ellos.

La formación humanista para el desarrollo humano tiene, por ello, que plantearse el problema de cómo formar a las personas para desarrollar su capacidad de agencia, cómo hacer para que dejen de ser pasivos receptores de ideologías o doctrinas y se conviertan en agentes libres y responsables de sus destinos. Necesitamos formar

⁷ *Ibid.*, p. 71.

⁸ Sen, Amartya, *Desarrollo y libertad*, Buenos Aires: Planeta, 2000, p. 36.

⁹ Hannah Arendt realiza una importante diferencia en la vida activa entre el laborar, el trabajar y el actuar (la praxis). Sen, creo, con su noción de agencia se está refiriendo no a la labor o el trabajo sino a la acción.

¹⁰ Arendt, Hannah, *La condición humana*, Barcelona, Buenos Aires y México: Paidós, 1998, p. 201.

agentes respetuosos de la pluralidad capaces de deliberar con los otros para innovar con ellos proyectos inclusivos de la diversidad que amplíen las oportunidades de la gente para ejercer sus derechos y poder realizarse de acuerdo a sus libres opciones.

Desarrollo humano y formación humanista abierta a la diversidad

El desarrollo humano busca crear oportunidades para que la gente pueda construir de manera libre y participar de manera responsable en proyectos de desarrollo local y regional sensibles a las desigualdades y a las diferencias. Este es su compromiso básico. En sociedades pluriculturales como la nuestra, los proyectos de desarrollo humano de capacidades no pueden continuar siendo concebidos desde fuera, culturalmente autocentrados, como si los beneficiarios de los proyectos fueran menores de edad que no tienen nada significativo que aportar, salvo su participación. El desarrollo, bien concebido, es un asunto de ciudadanía, tienen que incluir al otro como agente del proceso desde un inicio. Y para ello se requiere que los profesionales que salen de las universidades se involucren en la problemática de la injusticia social y cultural de país, que la conozcan y que hayan recibido una formación humanista que los haga capaces de valorar al otro en su justa dimensión.

Una formación humanista abierta a la diversidad debe empezar por flexibilizar culturalmente los contenidos curriculares. En este sentido, creo que promover, no imponer, no solo el inglés, sino también el estudio de alguna lengua autóctona en la formación universitaria es muy saludable.

El estudio del quechua y del aymara 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 vienen¹¹.

Pero el estudio de las lenguas autóctonas es insuficiente. Hay que interculturalizar los currículums sabiendo que:

[...] el estudio de las culturas no occidentales es extremadamente desafiante. 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.

¹¹ Basadre, Jorge, *Perú: problema y posibilidad* (Ensayo de una síntesis de la evolución histórica del Perú, con algunas reconsideraciones, cuarenta y siete años después), 4ta. edición, Lima: Fundación M. J. Bustamante, 1994, p. 294

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 sentido¹².

El estudio de las culturas no-occidentales al interior de una formación humanista interdisciplinaria abierta a la diversidad no debería limitarse únicamente a la antropología o a la lingüística. Creo en este sentido que los que trabajamos desde las humanidades tenemos mucho por conversar al respecto. Necesitamos ser más autocríticos. Eso es algo que ha faltado en este evento. Una mirada más justa de las culturas no occidentales —incluyendo 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 culturas¹³.

Formación humanista para el desarrollo humano en la educación superior

Actualmente, en la educación superior se suele establecer una falsa oposición entre educación especializada y formación integral. En realidad, tal oposición no tiene por qué existir. Existen universidades que desde el primer momento les ofrecen a sus estudiantes la posibilidad de insertarse en una determinada especialidad y la adornan con cursos sueltos de humanidades. En el mejor de los casos, según este esquema, los estudiantes egresan con una buena capacitación profesional pero con una deficiente formación interdisciplinaria y una defectuosa educación ética y ciudadana.

Existen otras universidades que les ofrecen a sus estudiantes en los primeros años una formación humanista e interdisciplinaria básica y, al mismo tiempo, la posibilidad de irse iniciando progresivamente en una determinada especialidad. Es lo que llamamos, según una denominación clásica, los Estudios Generales. Lo que estos primeros años de formación le permiten al estudiante es, primero, poder elegir su futuro profesional con mejores elementos de juicio de los que contaban al inicio y, a la vez, la posibilidad de cultivar otras dimensiones de su personalidad, de empezar a formarse como ciudadana o ciudadano, y de disponer de un enfoque más complejo y amplio de la realidad que le ha tocado vivir. Son años de estudios interdisciplinarios y de inicio

¹² Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad*, Barcelona: Andrés Bello, 2001, p. 160.

¹³ *Ibid.*, p. 159.

paulatino en una línea de especialización. Este proceso formativo que se inicia en los Estudios Generales no acaba con ellos. De allí que es importante que en los estudios de pregrado los estudiantes puedan continuar desarrollándolo, ampliándoseles, por ejemplo, la gama de posibilidades de llevar cursos en otras especialidades además de la elegida. No debemos olvidar que la especialización bien entendida, si bien es un proceso largo y complejo, es un asunto básicamente del post-grado. El enfoque interdisciplinario sí es ventajoso retormarlo a nivel de programas de pos-doctorado, en torno a la investigación de temas y asuntos «naturalmente» interdisciplinarios. Temas como la interculturalidad del país o el estudio del desarrollo humano son temas naturalmente interdisciplinarios cuya comprensión requiere del aporte especializado de historiadores, economistas, geógrafos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, lingüistas y filósofos, entre otros. Pero, para que el diálogo interdisciplinario sea fructífero y no se convierta en desencuentro multidisciplinario es necesario disponer de una base compartida, un común denominador. Eso es justamente lo que proporciona la formación humanista interdisciplinaria de la que estamos hablando.

Para que la formación humanista rinda los frutos que se esperan de ella en la educación superior, debe estar ubicada de manera intensiva al inicio de los estudios y de manera extensiva —o en diagonal como suele decirse hoy día— durante todo el proceso educativo. Tiene que ser el foco de atención central de los primeros años de estudios pero no debe limitarse a ellos. Los procesos formativos son largos en el tiempo pues involucran la educación no solo del intelecto, sino también la formación del carácter y de la sensibilidad; y ello, toma mucho tiempo.

En lo que a formación intelectual se refiere, tendría que continuarse con la apertura interdisciplinaria, aunque con menor intensidad —pero definitivamente en mayor grado de la que actualmente existe— a lo largo de las especialidades del pregrado. En lo que a formación ciudadana y formación de la sensibilidad se refiere, se tendría que permitir un número limitado de créditos electivos de libre disponibilidad destinados a actividades de responsabilidad social y talleres de creación artística a lo largo del pregrado. No hay que perder de vista que lo que se busca con las especializaciones en el marco de una formación de corte humanista y abierta es algo que requiere del corto y del largo plazo. La tarea es difícil y compleja, pero al mismo tiempo bella.

LAS HUMANIDADES EN LOS TALLERES DE CREACIÓN LITERARIA

Pedro Granados
Pontificia Universidad Católica del Perú

Un típico ejercicio preliminar de taller universitario podría ser, y de hecho lo ha sido en diferentes contextos y desde hace varios años¹, ensayar la creación colectiva y participativa del profesor con los estudiantes. Por lo general, una vez dividido el salón en pequeños grupos —a modo de ensayar una variante de «cadáver exquisito» entre cinco o seis personas sentadas en círculo— nos avocamos a la composición de algo que previamente el profesor denomina poema. De este modo, apurando siempre a los grupos —y luego de que, a modo de romper el hielo creativo, se lee un pequeño texto del canon en voz alta— cada cual escribe sobre su hoja de papel un título arbitrario y, a la voz del docente, lo pasa rápido al compañero vecino para que este prosiga agregando nuevas palabras o frases —el profesor ha advertido que son versos— al texto en plena producción. Por último, luego de sucesivas y dinámicas rotaciones orquestadas siempre por el maestro —cinco o seis, según sea el número de integrantes de cada grupo, y en el sentido de las agujas del reloj—, las hojas de papel vuelven a sus autores iniciales y entonces se trata de terminar —poner el último verso— a los susodichos poemas.

Una vez terminado el ejercicio de escritura, el profesor recoge por grupos estos textos anónimos, los lee en voz alta a toda la clase —en estas circunstancias ya relajada y, no pocas veces también, enfervorizada tanto o más que el propio docente— y elige dos o tres; no de entre los más redondos o familiares o coherentes, paradójicamente suele también haberlos, sino de entre los más anómalos o que ponen en crisis

¹ Entre ellos, algunos como parte de mis funciones de docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú (1975-1979), Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Áncash-Perú (1980), Contraloría General de la República del Perú (1984), Cornell University (1988-1989), Brown University (1990-1993), Boston University (1997-2002), etcétera. Otros, en el formato explícito de un Taller de Creación Literaria: Providence School Department, Rhode Island, EE.UU. (1998-2000); Centro Cultural Espacio 1900, Puebla, México (2004); Acuerdo Secretaría de Cultura/ Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana (2005); Municipio de San Pedro de Yoc, Lambayeque (2006); Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Literatura y Estudios Generales Letras (2006-2007); etcétera.

el horizonte de expectativas de todos. Obvio, ya que son cortos, transcribe uno de estos poemas elegidos en la pizarra; enumera, para facilitar la discusión, sus respectivos versos; y, al tiempo que vuelve a leerlo en voz alta, invita a toda la clase a un ejercicio de creación de sentido que implica, entre otras cosas, fijación sintáctica y, si es necesario, aclaración ortográfica. En suma, algunas correcciones que, idealmente, deberían ser mínimas porque la idea es tocar lo menos posible el material a transcribir. Por último, aquellos inextricables textos van iluminándose y, no es raro tampoco, van cosechando el fervor de los estudiantes que los incorporan desde ese momento a la lista de sus poemas favoritos.

Debemos puntualizar que en los ejercicios colectivos más logrados, se corrobora aquello que Liliana Hecker subraya ocurre cuando los talleres se constituyen ellos mismos en un hecho propiciatorio:

[...] cuando un escritor joven está dispuesto a observar y procesar la experiencia ajena, y un escritor experimentado está dispuesto a comunicar —y yo diría: necesita comunicar— a otros los arduos secretos de su trabajo; y, además, existe una afinidad, una corriente de empatía entre uno y otro, entonces (y solo entonces) se produce un crecimiento parecido al estallido, y el taller se convierte, de verdad, en un hecho creador².

Es decir, se torna gratificante tanto para el maestro como para los alumnos y, en este sentido, se pone asimismo de relieve —ya en el marco de lo que son y deben promover las humanidades, o de lo que se entiende hoy por hoy como educación holista³— un espacio no solo de transmisión sino de producción de conocimiento en el marco de una actividad socializada y liberadora; y que no se restringe al ámbito intelectual, sino que implica también dar forma a algunas hondas emociones que pueden repercutir a la larga o a la corta, aunque sutilmente, en una mejor calidad de vida.

Sin embargo, no siempre son jóvenes escritores nuestros talleristas, ni tampoco van a dedicarse necesariamente a la literatura o a los estudios humanísticos. Algunos incluso son personas del tipo de los que no han superado, citando a Enrique Lihn: «sentirse orgullosos de la práctica de un oficio al que solo se tiene acceso instintivamente [o que] no quiere oír hablar de oficio con respecto a la poesía, proclamando la identidad de ésta con la experiencia vivida»⁴. Por lo tanto, constatamos entre los

² Hecker, Liliana, «Los talleres literarios», en *Cuadernos Hispanoamericanos*, (1993), pp. 187-194.

³ «Cuando los principios holísticos son aplicados a la educación la escuela empieza a funcionar como un sistema vivo, como una comunidad de aprendizaje, porque los sistemas vivos son por naturaleza comunidades de aprendizaje», <<http://ar.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070311125911AAvExdU>>, 2007.

⁴ Lihn, Enrique, «Un taller de poesía en 1972: Notas y reflexiones de una experiencia de trabajo», en: Germán Marín (ed.), *El circo en llamas*, Santiago de Chile: LOM Editores, 1997, p. 135.

talleristas diferentes reacciones, todas relacionadas a lo que tiene que ver el taller — espacio de producción de textos eminentemente práctico— con las humanidades.

Una de las más recurrentes reacciones, y volvemos a la descripción de nuestra dinámica de grupo preliminar —en tanto que la creación colectiva es antesala para la posterior tarea individual— es su inicial desconcierto con la misma dinámica propuesta. Por lo general estamos acostumbrados, incluso tratándose de un espacio con estas características, a leer o comentar o analizar o escuchar recomendaciones, menos a producir textos grupalmente; el estudiante trabaja a solas y el profesor se involucra como mero consejero. Asimismo estamos acostumbrados, por ejemplo, a creer que la inspiración es un coto privado y que en lo colectivo se aliena. En pocas palabras, en los talleres cargamos con el peso de nuestra educación; y esta tiende a ser bancaria, clasista, individualista, no pocas veces autoritaria y muy poco lúdica. Estos rasgos, aunque reiterativos, obviamente varían según el grupo, la institución o incluso la sociedad general donde nos ubiquemos. En la República Dominicana, por ejemplo, de una tradición política autoritaria casi sin límites y donde la cultura oficial es un museo, va a ser un descubrimiento gozoso por parte de los talleristas —sin negar el inicial desconcierto e incluso incómoda reticencia— abrirse a esta otra alternativa de hacer las cosas. Liberarse de considerar que su literatura es un mausoleo —al que deben cargar como un pesado fardo— y descubrir, más bien, que aquella está vivísima en la cultura común que traen al taller y que se refleja en los ejercicios de escritura por ellos allí ensayados. Como vemos, allí están también las humanidades, aunque —al estar coludidas con un contexto y tradición autoritarios— como lastre negativo del cual uno debe desembarazarse o, quizá, solo retener para hacer un buen pastiche de ello⁵. En este sentido, glosando a Jonathan Culler, nosotros intentamos partir o trabajar desde la «cultura común» para entrar a las humanidades. Es decir, el taller está atento a los canales donde la «cultura común» usualmente se manifiesta: conversación, Internet, periódicos, televisión, etc.; aunque no se trata de llevar a los talleristas hacia una preestablecida alta cultura, sino que —idealmente— es necesario

⁵ En este sentido, y como es obvio, mencionamos el caso de la República Dominicana solo como un ejemplo de algo que, con sus propios matices, puede extenderse perfectamente a México donde en general su poesía —incluso hasta el día de hoy— mantiene una relación muy poco crítica con la figura de Octavio Paz. Algo análogo podría también observarse en la poesía española actual que, ahora mismo y muy a duras penas, se bate contra la hegemonía de casi treinta años de la denominada «poesía de la experiencia». En ambos casos, México y España, el fenómeno es por causas semejantes de inercia crítica frente a una estética entronizada, quizá como suele ocurrir, más por razones ideológico-políticas que de valor artístico (ver mis ensayos, respectivos, en la red: «¿La poesía mexicana descansa en Paz?» y «Desde otra margen: la última poesía española»). Todo esto, claro está, para no referirnos al Perú cuya evaluación preliminar de ese fenómeno también ha merecido un ensayo por parte nuestra, «Los poetas vivos y más vivos del Perú (y de otras latitudes)», colgado asimismo en la red.

que cada cual lleve a cabo su propia crítica cultural⁶. En pocas palabras, el taller debe propiciar el diálogo entre las diversas culturas comunes y la de los textos canónicos que generalmente entendemos como humanidades. En definitiva, y antes que nada, debemos recordar siempre que «humanidades» es también el plural de humanidad⁷.

Otro tanto respecto a los prejuicios que traen los estudiantes al taller, y paralelo a esa concepción museográfica o rígidamente canónica de la literatura, se percibe cuando preguntamos por el autor de tan interesante poema —aquel que seleccionamos y, una vez trabajado en la pizarra, pasó a figurar entre los favoritos de los estudiantes—. Las respuestas no tardan; unas veces dicen: el autor es el grupo —de cinco o seis miembros—; otras, más bien, aquel es el que puso el título en la hoja respectiva. Les cuesta reparar, aunque luego les parezca teóricamente estimulante, en que fue el profesor quien los manipuló, primero, para que de antemano consideraran que estaban escribiendo un poema y, segundo, para que ese texto —una vez habiéndosele conferido algún sentido— se les hiciera entrañable. Es decir, para ellos es toda una revelación que el profesor sea el autor de aquel poema. Por lo tanto, aprenden que la literatura tampoco es un concepto esencial y que, más bien, el lector es el que la hace; máximo, si este tiene influencia o representa, como es el caso del maestro, a la institución literaria en funciones. Aprenden —y esto es muy liberador para sus escrituras y, acaso también, para sus vidas— que escribir es en lo fundamental poner en ejercicio la propia dignidad humana.

Obviamente, conforme avanzamos con el trabajo en el taller nos vamos percatando de que nuestros textos dialogan con otros, tanto del presente como del pasado, y es también tarea del director ir apercibiéndolo y discutiéndolo con los talleristas. Borges, por ejemplo, es magnífico para acompañarnos en esta tarea común de bucear por la tradición ya que su literatura le sigue constantemente los pasos a muchos textos antiguos y en otras lenguas —no solo en latín—. Textos que entraron a Occidente y fueron traducidos al castellano y de este modo nos acerca a aquel entrecruzamiento, a aquel abismo cultural donde apenas somos nosotros sino, más bien, el «otro», los «otros». En esto, la obra de Borges se parece a la del Rey Sabio (Alfonso X), en cuanto ambos son para nuestra lengua el principio y el final de un proyecto de traducción universal. El Rey traduce y asciende, fundando nuestro imaginario en castellano —«el lenguaje y la tradición», dirá el argentino en «Borges y yo»—. Borges, como Alejo Carpentier en *Los pasos perdidos*, desciende y va hacia los orígenes de aquella traducción; pero que no es un lugar, claro, ni un momento, sino ya

⁶ Cf. Culler, Jonathan, «El futuro de las humanidades», en: Sullà, Enric (ed.), *El canon literario*, Madrid: Arco/ Libros, 1998, pp. 139-160.

⁷ Cf. *Ibid.*

nosotros mismos, algo sutil o, quizá, tan inconsistente como eso. Es decir, atando cabos, nos hallamos ante una tarea doble y retadora en el taller, la de hacer confluír en nuestra escritura dignidad personal y la herencia cultural que consideremos más propicia o adecuada para nuestro trabajo. Asimismo, esta tarea de aglutinar fuentes diversas para potenciar o hacer más interesante nuestra escritura es particularmente álgida en nuestra época globalizada. En realidad, tomemos conciencia de ello o no, bajo presión de los *mass media* estamos constantemente en plan de cotejo y experimentación intercultural —haciendo dialogar nuestra cultura local con otras— y también de experimentación tecnológica: aprendiendo o mejorando, por ejemplo, nuestro desempeño con la Internet —correo, chat, blog, etcétera—.

De este modo, y dado el caso, en cuanto a intentar poner juntos no-esencialismo literario y diálogo intercultural en plena época de globalización, nos llama poderosamente la atención la obra del novelista y crítico argentino Ricardo Piglia. A nuestro entender, Piglia ha logrado entrelazar dos tradiciones culturales y epistemológicas muy distintas. La anglosajona, pragmática o pluralista⁸, que entiende que la verdad solo tiene un valor de uso; es decir, es un producto desechable más. La otra es la humanística, propia de la tradición hispana, que entiende, por ejemplo, que hay una verdad escondida en lo que leemos y que con esfuerzo —a través de un cuidadoso trabajo filológico— debemos sacar a la luz. Del primer aspecto de su crítica se deriva la idea de que la literatura es un combate: «¿la verdad para quién?»⁹; y, por ende, el aspecto político y del poder implícitos en aquella lucha. El segundo aspecto epistemológico y cultural se revela en cuanto Piglia postula que el crítico —convirtiéndolo así en un detective o en un aventurero— es el que busca desentrañar un «secreto» ya que «la realidad está tejida de ficciones»¹⁰. Hemos introducido el comentario a la obra de este autor porque creemos que lo que ha hecho Piglia es muy pertinente,

⁸ Pablo Quintanilla discute el origen de estos términos filosóficos para él intercambiables: «Aunque originalmente Peirce tomó la palabra de Kant [“pragmatismo”], después adquirió el devaluado significado coloquial de algo que es práctico al corto plazo y no intelectual ni ilustrado. Hubiera sido mejor que Peirce eligiera el término “pluralismo”, como en algún momento consideró» (5). Quintanilla, Pablo, «¿Qué fue la postmodernidad? Pragmatismo y tiempos modernos», en *El Comercio*, Suplemento Dominical, pp. 4-5, Lima, 29 de mayo de 2005.

⁹ Piglia, Ricardo, *Crítica y ficción*, Buenos Aires: Seix Barral, 2000, pp. 13-15.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 10-11. En otro lado, y en cuanto a explicar esta misma línea reflexiva, Ricardo Piglia refiere que actualmente el marco mayor de la literatura no es observar el lugar que ocupa la realidad en la ficción, sino la que ocupa ésta en la realidad, *cf. Ibid.*, p. 129. Argumento al cual Juan Duchesne Winter eleva con otros términos a una nueva potencia: «la literatura no habla sobre la sociedad, más bien la sociedad habla literatura, es literatura. Se acabó aquello de ‘literatura y sociedad’» Duchesne Winter, Juan, *Ciudadano insano. Ensayos bestiales sobre literatura y cultura*, Puerto Rico: Ediciones Callejón, 2001, p. 233. Aunque, habría que precisar, no por esto acabamos también con la injusticia, la intolerancia o el hambre mundial que siguen campantes y, acaso, aún más generalizados que antes.

por ejemplo, para evaluar en profundidad nuestra actual poesía hispánica; y no menos nuestros talleres de creación literaria. Dados los tiempos que corren, creemos que el futuro de nuestra poesía también estriba, por ejemplo, en saber congregar —de algún modo, ya que no existe uno exclusivo— ambas tradiciones culturales, mas no en la epidermis, es decir, en el léxico y las referencias más o menos exóticas o globalizadas. Es probable que los poetas que hacen esto último estén ubicados solo en una de las dos tradiciones: en la hispana y tratando en vano de ampliar o «modernizar» sus contextos; o ya en la otra, la anglosajona, con lo que nos hallamos ante curiosas caricaturas del original. No, no se trata de nada de esto en Piglia. Su obra, más bien, prueba que es posible hacer coincidir ambas maneras de conocer, de situarse en el mundo, sin que esto implique ausencia de conflicto personal ni, tampoco, se trate de un mero eclecticismo cultural; a modo del tan voceado, aunque inexistente o ladina-mente urdido, multiculturalismo estadounidense. En síntesis, nos hallamos ante una nueva forma, muy contemporánea, de pensamiento crítico —y poético—; un modo, cabe esperar, más rico y productivo de estar a la intemperie¹¹. Ahora, matizando esto mismo y poniéndolo un tanto más en contexto, estamos invitados en el Perú, tal como quería José María Arguedas, a cultivar un corazón generoso para vivir varias patrias al mismo tiempo; aunque con el cuidado, agregamos nosotros, de no querer naturalizar ninguna de nuestras patrias culturales, de sustraerles su alteridad, como de modo ejemplar nos lo demuestra —con dolor y al mismo tiempo gozo— la poesía César Vallejo en sus efímeros, aunque tremendamente significativos, oximorónicos contactos.

Lo anterior creemos radicalmente perteneciente a la(s) humanidad(es), tiene también consecuencias prácticas en un Taller. No se intentará de antemano, pues, hacer caminar al grupo por alguna forma de deber ser, por alguna agenda teórica políticamente correcta, por más atractivo que esto sea e incluso haya copado la anuencia general. Se trata de poner siempre a buen recaudo la libertad y la espontaneidad a la

¹¹ Respecto a este tenor, permítansenos vislumbrar para este nuevo siglo la práctica de una poesía muy intensa, más adrede efímera; que, además, ensaya y se congratula del defecto o del error. Sin embargo, que asimismo está distante de la retorizada antipoesía, aquella que solo se complace en parodiar las ideas impuestas por un orden externo, en desconstruir los poderes del referente. Jirones de conceptos y restos de palabras puede ser la poesía próxima; sin embargo, deberá notarse siempre en ella las palpitaciones del veloz. Mientras más ardiente en sus lúcidos fragmentos, mientras menos ventrílocua o integrada a la «lógica de lo posible» (Piglia, «Los pensadores ventrílocuos», en: Ángel, Raquel (ed.), *Rebeldes y domesticados. Los intelectuales frente al poder*, Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto, 1992, pp. 28-35, mejor será la poesía que ya asoma por aquí, que gozosamente va ya hacia el abismo por aquí. Porque en lo fundamental de esto se trata: a costa de abandonar toda seguridad, caernos entre las manos —como un regalo— un poco de certeza (algo de poesía). No debemos olvidar que, como casi todos sus contemporáneos, Vallejo fue también un devoto del absurdo; pero mientras aquellos encontraban el vacío, el peruano se topó de lleno con el sentido.

hora que escribimos. Esto último lo puede ilustrar muy bien —al menos para una de las versiones de lo correcto— aquello que lúcidamente, en «Un taller de poesía en 1972: Notas y reflexiones de una experiencia de trabajo», declara el poeta chileno Enrique Lihn: «Si en el taller se hubiera abierto un debate político-ideológico, justamente debido a la tensión del medio ambiente, las posibilidades de abordar la poesía como tema de discusión se habrían reducido a cero»¹². Aunque otras versiones de lo anteladamente correcto —y que pueden causar el mismo efecto devastador tratándose de un taller de creación literaria— pueden ser también los lemas de los derechos humanos, la ecología, la misma perspectiva holística de la educación, etcétera. En fin, todo aquello que procure hacernos pensar y expresarnos —en el peor de los casos— como si fuésemos siempre un ministro del interior o, en su defecto, algún otro funcionario del sentido común¹³. De algún modo, compartimos con Aristóteles una concepción catártica del arte de la literatura; y no mecanicista como, más bien, parecería ser el caso de Platón. Libertad y espontaneidad, entonces, que se hallan siempre en juego y donde —a pesar que para Sigmund Freud: «la libertad individual no es un bien de la cultura¹⁴»— el Taller tiene la tarea, en última instancia, de que ingresen y convivan en él ambas (cultura y libertad individual) aunque sea de modo conflictivo o agestado.

Todos leemos —y escribimos— desde un lugar (social, sexual, retórico, etcétera), esta es la máxima que ha animado nuestro trabajo en los talleres. Proponernos que nuestra escritura sea más productiva y gane en intensidad a costa de volvernos —cada uno— cada vez más lúcidos del lugar desde donde leemos. En este sentido, creemos que el taller —por lo menos en una primera instancia— no debe enfocarse en enseñar técnicas de redacción cuya oferta, por lo demás, abunda en el mercado (regular y virtual) de escuelas de escritura creativa. Sino que debe posibilitar, junto con la experimentación de diversas tecnologías, avanzar lo más que se pueda en aquella lucidez. Ejercitarse en esto hasta saber aquilatar, en su justa medida, una famosa y no menos paradójica frase de Ezra Pound: «La técnica es la prueba de la sinceridad del artista»; destreza, es obvio, que no se lograría sin esa paulatina conquista de autoconciencia.

Por último, tendemos a avocarnos a la composición —reiteramos, primero colectiva y luego individual— de la novela breve. Género literario abierto por antonomasia y que admite o puede integrar virtualmente todos los demás; es decir, que nos permite —en el espacio de un solo taller— ensayar la producción y la crítica de viñetas, cuentos, ensayos o poemas. Además, porque en nuestros días la literatura en

¹² Lihn, *o. c.*, p. 125.

¹³ Cf. Pliglia, «Los pensadores ventrílocuos», p. 28.

¹⁴ Freud, Sigmund, *El malestar en la cultura*, Madrid: Alianza Editorial, 1997, p. 66.

lengua española pareciera redefinirse —en el marco general del diálogo entre diversas tradiciones— no solo en su tendencia al contacto o híbrides de los géneros históricos sino, creemos, también en cuanto a su ósmosis o implementación de la brevedad, fragmentación y dinamismo de la Internet. Desde esta última perspectiva, por ejemplo, pareciera que hoy por hoy nuestra auto imagen —tal como lo discutíamos hace unos días con la doctora Jodi Dean, de visita en nuestra universidad— ya no precisa volverse narrativa, en el sentido de ceñirse a la linealidad, y más bien recurre a fragmentos o instantes que son, como se sabe, el lenguaje típico de los blog¹⁵. Finalmente, y algo no menos importante, porque la práctica colectiva de la novela breve —en pequeños grupos— ha demostrado ser un formato ideal para ejercitarse asimismo en el diálogo interpersonal —en la mutua colaboración y exigencia— en pos de una meta, aunque medianamente extensa, finita y factible, mensurable y al alcance de los talleristas. Prueba de ello es la cantidad y calidad de textos que —al final de cada semestre en los Estudios Generales Letras de la PUCP— recibimos en nuestras manos, compartimos con los estudiantes del taller y, desde hace poco, también colgamos —bajo la categoría «docencia»— en nuestro flamante blog personal.

¹⁵ Una de las preocupaciones de la doctora Dean, profesora de Ciencias Políticas del Smith College (Nueva York), es teorizar la blogósfera. La reunión con ella fue el día martes 21 de agosto en el Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP. En este contexto, aunque muy brevemente, pudimos relacionar aquel carácter de los blog —aquello de lo del yo o *self image* que ya no precisa volverse narrativo— con el cubismo. De este modo, nuestra propuesta de novela breve —vanguardista y cubista, por cierto— reflejaría también la relevancia de una tecnología y modo de comunicación tal como la que los blog tienen en nuestros días.

HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Constantino Carvallo Rey
Colegio Los Reyes Rojos

«Humanizar» es un verbo extraño porque es difícil de aplicar, en el mismo sentido, a otros seres vivos. Es como si la maduración o el despliegue del ADN no bastaran para constituir lo humano. Parece evidente que hay un aprendizaje fundamental, inconsciente, que va desarrollándose a partir de los vínculos y las relaciones tempranas hasta forjar una «segunda naturaleza», como escribía Pascal, que nos hace propiamente humanos. No se nace humano y eso lo muestra el primer gran pedagogo moderno, el profesor Jean-Marc Gaspard Itard y su esfuerzo por humanizar al niño salvaje, el *homo feris* de Aveyron, inmortalizado en el espléndido filme de François Truffaut. Su fracaso es la muestra del modo como la ausencia de vínculo humano en los primeros años, la falta de comunicación, de relación con otros seres humanos impide ese segundo nacimiento que es obra de la cultura y de la educación. Lo mismo mostró R. Spitz con el fenómeno del hospitalismo y el modo como esos niños sin contacto afectivo, sin cuidados propiamente humanos, no desarrollaban siquiera las ganas de continuar viviendo.

Esa es la tarea primordial de la educación: humanizar al hombre —y a la mujer—. Y en qué consista hacerlo humano está claro que no es fácil de definir. Esa era la pregunta que según Kant resumía a las otras fundamentales: ¿qué es el hombre? Aunque no podamos como educadores responder y exponer una antropología filosófica es necesario que en algún lugar de nuestra conciencia se encuentre un asomo de creencia en cuáles son las virtudes que hacen humano al hombre. De lo contrario nuestras acciones son ciegas, no tienen una finalidad precisa y terminamos siendo instrumento de las necesidades e intereses que se imponen en la sociedad. Este es uno de los errores de la educación peruana, su falta de un fin claro que le dé unidad a las acciones y un destino al país. Esta carencia de un fundamento filosófico, político en el sentido mejor de la palabra, impide que las estrategias o las normas que se dictan sean asumidas por los maestros ya que la falta de intencionalidad las hace incomprensibles o incapaces de motivar su esfuerzo. Por ello el Consejo Nacional de Educación, cumpliendo un mandato de la Ley de Educación, elaboró el Proyecto

Educativo Nacional. Un intento de, dialogando con la sociedad durante cuatro años y recogiendo la consulta que realizó el ministro Marcial Rubio, construir los fines que tendría la educación peruana hacia el año 2021 en el que como nación cumpliremos doscientos años de vida independiente.

Aunque resulte complejo definir los rasgos de la humanidad tenemos, sin embargo, en el lenguaje común un concepto claro de lo que es la inhumanidad. Se juzga inhumano, por ejemplo, subir los pasajes tras el terremoto, o el precio de las velas y los fósforos que adquieren de pronto un inusitado valor, para beneficiarse de la tragedia de los otros. Porque sentimos inhumano al que no sufre con el sufrimiento ajeno o el que no se alegra con la alegría de sus semejantes. La inhumanidad es una carencia moral, una imposibilidad de sentir con el otro. Es la imposibilidad de la compasión. De esta manera quizá «humano» signifique capaz de solidaridad, de misericordia, de simpatía con los otros. El valor supremo de lo humano está, pienso, expresado en la piedad. César Vallejo escribió en 1939 un libro de poemas al que tituló *Poemas humanos*. En él aparece la expresión «hombre humano». Así escribe en el poema titulado *Los nueve monstruos*:

¡Jamás, *hombres humanos*,
hubo tanto dolor en el pecho, en la solapa, en la cartera,
en el vaso, en la carnicería, en la aritmética!

«Humano» es aquí, en todo el libro, un adjetivo calificativo que indica esta cualidad moral de condolerse con los otros. Lo que llamamos educación, entendida como formación, es el esfuerzo por dirigir las influencias que puedan hacer al hombre humano, capaz de sentir la raíz común de esa humanidad. Aristóteles dice en un pasaje de su *Ética a Nicómaco* que: «debemos haber sido educados en cierto modo, como dice Platón, para podernos alegrar y dolernos como es debido, —y concluye— *pues en eso radica la buena educación*»¹. Ser indiferente al dolor ajeno o, incluso, gozar con él son signos de una mala educación. Como lo es el no saber compartir también la alegría ajena o la propia.

La educación es una tarea compleja porque debe dirigirse al mismo tiempo al individuo, a la persona única e irrepetible que tenemos atendiéndonos y al ciudadano, es decir, a ese individuo visto como idéntico, como parte de una comunidad. Debe educar al hombre y a la mujer con nombre propio, con características diversas y no puede perder de vista el modo como estos individuos y sus diferencias podrán contribuir a la justicia y a la paz social. Por eso, porque la finalidad de la educación es el individuo y es la sociedad, es el presente y también es el futuro, es que educamos

¹ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1104b12.

en instituciones en las que se procura la socialización, el aprendizaje personal junto con los otros, al lado de ellos, en la misma escuela o en la misma universidad. Son instituciones marcadas por la convivencia.

Quizá resulta a veces difícil poder llegar al individuo, a la persona, a cada alumno, en medio de una institución que privilegia, a veces sin saberlo, los fines de la sociedad. Se anulan las diferencias entre los seres humanos y se parte de una peligrosa igualdad. Amartya Sen, en su libro *Nuevo examen de la desigualdad*, sostiene que

[...] la potente retórica de la igualdad del hombre a menudo suele desviar la atención de las diferencias. Aunque tal retórica, por ejemplo, todos los hombres nacen iguales, se ha considerado siempre como parte esencial del igualitarismo, las consecuencias de pasar por alto estas diferencias entre los individuos, de hecho, pueden llegar a ser muy poco igualitarias, al no tener en cuenta el hecho de que el considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable².

Forjar la humanidad supone abandonar esta idea de la igualdad de los hombres. Una idea que permitió en el siglo XVI al checo Comenius, admirador de Descartes, fundar la escuela casi como la conocemos hoy, con su división por edades, sus libros de texto, sus clases magistrales. El libro en el que creyó exponer este método infalible lo tituló *Didáctica magna*, al que agregó un subtítulo que ha marcado la inhumanidad de las escuelas: *Cómo enseñarles todo a todos*. Esta creencia en la igualdad, como señala Amartya Sen, perjudica a quienes se encuentran en una posición desfavorable, a quienes tienen capacidades distintas o situaciones diferentes. La escuela que contribuye a la formación humana, a la ampliación de la conciencia y de la afectividad, es la escuela inclusiva, aquella que reconoce y valora la diversidad. Si no se acepta la diferencia, la escuela es una maquinaria de selección y competencia. Una institución inhumana que en el Perú afecta a los más pobres. La escuela y la universidad tendrían, para desarrollar humanidad, que ser comunidades de maestros y estudiantes a quienes no separa la raza, ni la situación social, ni el sexo, ni la religión. Y, en el caso de la escuela, tampoco los separa la capacidad porque el valor que cuenta es el esfuerzo auténtico y la búsqueda sincera de la propia excelencia. ¿Podríamos imaginar una institución que integra a todos los sectores que constituyen nuestra patria? La literatura lo ha mostrado. Y es otra vez el propio Vallejo y su cuento *Paco Yunque*. Si la institución alberga al mismo tiempo al hijo del terrateniente y al hijo del campesino se impondrá la lógica del abuso, de la violencia, de la inhumanidad.

² Sen, Amartya, *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid: Alianza Editorial, 1992.

Necesitamos instituciones que fomenten el encuentro de nuestra diversidad, que construyan el hábito de la fraternidad humana porque la igualdad que se busca no está basada en ocultar las diferencias o en establecer valoraciones y jerarquías a partir de ellas.

No cabe duda que en instituciones que buscan ser comunidades de intereses compartidos los estudios de las llamadas humanidades tienen un significado particular. Porque se trata, como escribe Gadamer, de ciencias inexactas. Y esto porque su tema es precisamente el hombre y el carácter contingente de su actuar. Las humanidades, a las que tendría que agregarse el arte, permiten la conciencia del propio ser y la reflexión sobre la sociedad. Y al ser ciencias que no tienen verdades absolutas permiten la maduración del pensamiento propio y el conocimiento de otras culturas y otras formas de vivir. La condición para que las humanidades contribuyan a la formación y el desarrollo humano es que, citando una palabra también de Gadamer, se entiendan como «conversación». Que una escuela o una universidad tengan en sus programas cursos de humanidades no las convierte en instituciones que puedan ser calificadas de interesadas en la formación humanista. Porque pienso que lo que interesa de las humanidades es el compromiso humano del maestro. No hay cursos de humanidades allí donde el maestro impone los conocimientos y los hace repetir. Donde el maestro no está animado por las virtudes humanas y la materia es transmitida sin pasión, sin auténtica comunicación. Pues la finalidad de estos cursos no es un conocer desaprensivo, una erudición, un incremento del área cognitiva. Las humanidades tendrían que transformar al alumno, influirlo, conmoverlo, hacerlo pensar. Y opinar y discutir. Y aprender a cuestionarlo todo y a buscar comprender lo diferente y lo antagónico, lo que niega nuestro modo habitual de ser. Las humanidades, la historia, la filosofía, la literatura, el arte, deben ser un desafío y una manera de ampliar el horizonte humano para incluir en él a los demás.

Desgraciadamente en el Perú las escuelas no contribuyen a formar estudiantes y personas que se sientan parte de una común humanidad. Por el contrario hay en nuestro país, como lo dice el Proyecto Educativo Nacional, un «apartheid educativo» que impide que los peruanos se encuentren en instituciones que fomenten la convivencia y respeten la diversidad. Tenemos escuelas para los pobres, donde se imparten los conocimientos de manera autoritaria y en los que las virtudes fundamentales son la obediencia y la repetición. Lo ha dicho la Comisión de la Verdad al señalar que el sistema educativo peruano contribuyó a la expansión del pensamiento de Sendero Luminoso por ese culto al maestro como poseedor de la verdad y al texto como fuente de la memorización. No es solo que los cursos de humanidades, como la filosofía, han quedado reducidos a nada por el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, sino que la propia esencia de las humanidades, la búsqueda de la autonomía,

es ajena a los valores que ordenan la vida escolar. Son instituciones violentas en las que la palabra del alumno no cuenta y en las que se acostumbra, de una manera a menudo definitiva, a ver el conocimiento como desvinculado de la vida. El saber escolar no tiene significado porque no es posible cuestionarlo y buscar la verdad. Gadamer tituló una conferencia «Educar es educarse»³, es el alumno el que debe ser agente de su educación. El concepto de agente, dice Amartya Sen, en su sentido más antiguo y elevado se refiere a la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores u objetivos, independientemente de que los evaluemos o no también en función de algunos criterios externos. Pienso que la educación en general y los cursos de humanidades en particular buscan desarrollar esa actividad libre de la conciencia. Y ello supone participar con la palabra. Las escuelas forman a alumnos que van perdiendo el interés por saber, que ven en los estudios un mecanismo para aprobar los cursos y pasar al año siguiente. Se produce una apatía radical frente al aprendizaje, a la lectura, porque no hay vínculo entre el conocimiento y su humanidad. En un artículo publicado hace pocas semanas ha escrito Luis Pásara que:

El estudiante —esa condición es la que, literalmente, está en cuestión— asiste al centro de estudios como si hubiera sido forzado por una exigencia externa o no tuviera una alternativa más interesante. Son pocos quienes demuestran, con su actitud y comportamiento, la voluntad de hacerse de conocimientos de los cuales carecen. La mayoría parece estar allí, con poco ánimo, en cumplimiento de una obligación que no ha podido eludir. Si se trata de hacer una lectura, se oye objeciones a su extensión. Si se pide hacer un trabajo, habrá excusas para presentarlo tarde. Incluso si se les pide que vean una película y reflexionen sobre ella —en atención al provecho de usar métodos audiovisuales—, el resultado está marcado por la apatía.

El propio lenguaje que nos humaniza ha dejado de significar.

En un libro muy importante titulado *La palabra permanente*, Juan Biondi y Eduardo Zapata, sostienen que:

El primer reto que tiene que abordar una escuela que opera con alumnos familiarizados con estrategias discursivas orales es aquel de reconstruir la función representativa del lenguaje. Porque para estos alumnos esta función no es habitual en el manejo de su lenguaje. Los modelos discursivos sociales no alimentan esta función. Por eso hay que reconstruirla en la escuela [...] El segundo reto está referido a la necesidad de recuperar sentido en nuestras aulas. Porque, digámoslo ya, la recuperación de sentido es fundamental para la vida democrática. Y esa recuperación de sentido requiere verdad [...] terminamos pidiendo algo muy modesto, pero factible. La recuperación de la conversación en la escuela y en nuestra vida

³ Gadamer, Hans Georg, *Educar es educarse*, Barcelona: Paidós, 2000.

cotidiana. Porque conversar significa eso, intercambiar versiones. Y no tolerar, entonces, versiones únicas. Conversar [...] significa oponerse en el día a día y en el cotidiano a la expropiación del sentido⁴.

Esta expropiación del sentido se manifiesta de manera obscena en las propuestas del Banco Mundial. Se han separado dos aprendizajes que debieran estar unidos: la lectura y la escritura. Se toman pruebas de comprensión lectora a los alumnos a partir de respuestas múltiples, pero redactar, componer un texto, expresarse mediante la palabra escrita ha dejado de ser importante. Porque no es fácil de medir y porque, como escriben Biondi y Zapata, «se está propiciando solo la recepción y no la producción de significado»⁵. Y el alumno se acostumbra así a ser un «engranaje» de un sistema político que no alcanza a comprender y en el que le está negado participar. Así por ejemplo, dentro de una concepción técnica de la educación el Banco Mundial, con gran acogida del sector, ha definido la lectura en función de una magnitud: la velocidad, y ha propuesto que los niños de segundo grado lean sesenta palabras por minuto, los de cuarto un poco más y así sucesivamente. Este estándar, se dice, es suficientemente claro hasta para los padres de familia, quienes con un cronómetro en la mano podrán evaluar la calidad de la escuela.

Las escuelas preparan mal y las universidades no parecen haber reparado en esta incapacidad radical que las escuelas vienen produciendo. Acostumbrados por esta falta de sentido buscan en los estudios universitarios la prolongación de esta enajenación de la voluntad y de la ambición intelectual. Las universidades aparecen como una nueva mecánica de aprobar cursos y acumular créditos para obtener el título profesional. No se busca más. En realidad los estudiantes continúan obedeciendo, esta vez a los patrones culturales, a las modas, a la publicidad. La autonomía que es la condición del pensamiento y de la moralidad no ha sido formada en la escuela y las universidades renuncian a tomar en cuenta esta situación. En realidad, han dejado en muchos casos de ser universidades, es decir, comunidades de personas que buscan, en diálogo mutuo, la verdad. Son institutos de profesionalización de estudiantes. El problema es que de este modo la función social de la educación se ha perdido. Los cursos de humanidades si no se vinculan directamente con el oficio elegido, con alguna mejora en la oportunidad de conseguir un buen trabajo, no son valorados y han desaparecido de muchas de ellas. Hasta ha dejado de ser necesario un espacio físico y hoy muchas universidades tienen decenas de sucursales mediante las que otorgan el título de bachiller o licenciado por correspondencia. Pero, desde el punto

⁴ Biondi, Juan y Zapata, Eduardo, *La palabra permanente*, Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República, 2006.

⁵ *Ibid.*

de vista del país, cuál es el sentido de estas fábricas de profesionales. ¿De qué le sirve a la nación un ingeniero si es corrupto y construye un edificio de cinco pisos con estructuras para dos?, ¿y para qué tener un abogado ladrón o un ingeniero agrónomo capaz de torturar y asesinar o un juez que se vende por un plato de lentejas?

Las universidades tendrían que asumir el reto planteado por la catástrofe educativa del país. Catástrofe acentuada por una clase dirigente que da continuamente muestras de inmoralidad a nuestros niños y a nuestros jóvenes, reforzando de ese modo la apatía, el cinismo y la desconfianza en la vida social. Las universidades no pueden suponer que sus estudiantes están ya formados y que simplemente hay que darles materias para estudiar. Tendrían que saber que ellas tienen todavía un deber moral e intelectual, por lo que es necesario fomentar los vínculos mediante el diálogo y la creación de una auténtica comunidad humana. Tienen que acompañar a los jóvenes en su crecimiento intelectual y afectivo, en medio de un clima donde prima la falta de confianza en las instituciones y en la posibilidad de actuar en la vida pública para transformar la sociedad.

¿Cómo han asumido muchas de ellas el reto? Penetrando de la manera más metálica en las escuelas y distorsionando con su agresivo marketing el sentido, ya difícil de mantener, de la educación. Las universidades compiten por los alumnos, a los que consideran ahora como potenciales clientes. Sus sistemas de ingreso no valoran las humanidades que algunas enseñan. Un ejemplo de ello es el desplazamiento del área de «lenguaje» por el del muy instrumental «razonamiento verbal». No se trata de verdadera comunicación y comprensión de un significado que afecta nuestras vidas. Es solo una aptitud, una técnica que se aprende, mediante la repetición de ejercicios modelo. Al alumno este curso le resulta significativo, más que la literatura o la geografía, porque le permitirá ingresar a la universidad. De este modo las escuelas se han convertido en instituciones pre-universitarias y muchas escuelas privadas así se denominan. Y las grandes editoriales han elaborado textos de razonamiento verbal para la secundaria de modo que lo que tenemos hoy en el curso de lenguaje es la forma más impersonal de usar las palabras. No para comunicar sino para resolver preguntas de opciones múltiples. Señalan Biondi y Zapata que:

Las propias universidades, por comodidad didáctica y ante la pérdida de la función representativa del lenguaje entendida como objetividad pura, están jugando el papel de contigüidad sin quererlo. Las pruebas objetivas proponen al estudiante un contexto artificialmente construido, objetivan una realidad que el joven tiene que sentir extraña, pero lo ayudan al plantearle simplemente —con las alternativas— una reacción verbal⁶.

⁶ *Ibid.*

Las universidades tendrían que revisar sus sistemas de ingreso porque el modo como seleccionan a los estudiantes da un mensaje siniestro a la vida escolar. No pueden valorar la formación humanística y que todo lo que el alumno estudió y aprendió con significado no sirva para nada. Desmotiva y hace más difícil la tarea de fomentar el cultivo de las humanidades. Escribir con sentido y corrección, conocer la historia, el país, el ambiente natural o haber adquirido competencias para el estudio no son factores para elegir. Ni siquiera para ingresar a ingeniería hace falta saber geografía. Basta con esta habilidad aprendida mecánicamente en estas áreas de la aptitud numérica y el razonamiento verbal. Luego los profesores de muchas universidades se quejan de la incapacidad de sus alumnos para producir textos, para exponer razonamientos propios o para argumentar. Y sin embargo, estas condiciones del estudiante no se reflejan en las pruebas de selección y por tanto tampoco en las escuelas. Es el efecto mariposa porque las escuelas viven muy preocupadas porque sus alumnos ingresen a la universidad. Es el signo de su calidad. Y harán lo que ellas pidan. Por ello deben pedir humanidades, encontrar el modo de incorporar en sus sistemas de selección la valoración de aquellos conocimientos y capacidades que un miembro de una comunidad que busca el saber debe tener. Y dejar de ingresar a las aulas de los colegios buscando clientes. Y, de verdad, no me refiero a la Universidad Católica. Se ve muy feo todos esos regalos, esos lapiceros con el logotipo, esos almanaques, ese pisco para el director. Y esa simulación de pruebas cuya pregunta fundamental es la dirección y el teléfono del alumno para bombardear su casa con folletos y cartas de invitación y con múltiples maneras de ingresar casi solo con firmar. Muchas universidades muestran ante los alumnos su rostro mercantil, su falta de escrúpulos, su falta de responsabilidad. ¿Cómo se hace para que un alumno del quinto de secundaria continúe interesado en el curso de filosofía que no existe si desde agosto ya ingresó a la universidad y solo espera que acabe el año para que le den el certificado?, ¿se puede tener cachimbos en quinto de secundaria? El Ministerio de Educación, en un arranque de lucidez, lo ha prohibido. Pero ya sabemos que entre nosotros las leyes no se cumplen. Pienso que la transformación de la universidad debiera empezar por el cuestionamiento de sus modos de seleccionar, de valorar al alumno, y tomar conciencia del impacto negativo en la vida escolar.

Finalmente, unas palabras sobre el Proyecto Educativo Nacional. El proyecto no es un plan y por tanto no se refiere directamente a la programación curricular. No habla de cursos de humanidades, pero tampoco de las matemáticas o la física, porque no es su espacio. Trata de señalar grandes fines, un norte hacia el que dirigir la educación. Y sin duda está marcado por la preocupación por la pobreza y la desigualdad. Pero no creo que olvide los fines éticos y humanistas de la educación.

De hecho en la página 22 del proyecto⁷ se dice «Horizonte General: El Desarrollo Humano». Y se señala que: «Proponemos tener en un plazo definido un país donde la realización plena de las personas sea una posibilidad cierta». Y se señalan cuatro dimensiones que permitirían este desarrollo humano: «desarrollo económico y competitividad; bienestar y equidad; afirmación de la institucionalidad democrática; reforma del estado e integración territorial, social y cultural del país». Y agrega lo siguiente que creo no deja dudas sobre el sentido de este documento: «El desarrollo humano constituye, en rigor, el gran horizonte del país que deseamos construir; abarca y da sentido a las demás transformaciones necesarias. Su contenido es *ético* y está dirigido a hacer del Perú una sociedad en la cual nos podamos realizar como personas en un sentido integral. En esta noción están contemplados los ideales de justicia y equidad que resultan, a fin de cuentas, los principios que dan legitimidad a una comunidad».

⁷ Cf. Consejo Nacional de Educación, *Proyecto Educativo Nacional al 2021*, <www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=PEN-2021.pdf>, 2007.

LOS DESAFÍOS DEL PROYECTO HUMANISTA EN EL MUNDO DE HOY

Gonzalo Portocarrero
Pontificia Universidad Católica del Perú

Debo comenzar diciendo que esta exposición pretendió versar sobre el humanismo como práctica cotidiana. Es decir, como actitudes y comportamientos visibles en la benevolencia con el otro, el buen humor y el no tomarse demasiado en serio; en suma, sobre la actualidad de un desarrollo humano conducente al disfrute de la vida. Ahora bien, esas actitudes y comportamientos, que definen al «humanismo práctico», son tanto más notables por el contraste con lo que ocurre en nuestra vida cotidiana. Me refiero al predominio de la amargura, de un sentirse desilusionado con la vida, de un entenderse a sí mismo como víctima que reivindica agresivamente una justicia que no llega. Estos rasgos suelen estar detrás de comportamientos con frecuencia agresivos y violentos; definitivamente inhumanos. Implican una incapacidad para asumir la humanidad, tanto la propia como la ajena, como un fin en sí mismo.

Pero esta ponencia quedará para un próximo evento. En realidad creo que sino desarrollé esta idea germinal fue porque me faltaba hacer una génesis de estos talentos vitales sumariamente esbozados. Entonces, lo que voy a presentar es una suerte de genealogía de las dificultades con las que hoy se enfrenta la perspectiva humanista.

I

En alguno de sus escritos, Walter Benjamin afirma que en la expectativa de felicidad palpita incansablemente la idea de salvación. En realidad, la felicidad sería una suerte de redención intramundana, una salvación en el aquí y el ahora. De la misma manera, Marx, quien puede ser considerado el último gran profeta de la tradición judeo-cristiana, seculariza la idea del paraíso convirtiéndola en inspiración del sueño de una sociedad comunista, una sociedad donde cada uno de los seres humanos podría lograr un desarrollo pleno de todas sus capacidades.

En la Antigüedad y la Edad Media la idea de que fuera posible sostener un estado de satisfacción estaba rodeada de mucho escepticismo. En un mundo precario, amenazado por las guerras, las hambrunas y las pestes, San Agustín piensa que la tierra

es un valle de lágrimas y que la vida es ante todo sufrimiento; en todo caso hay un escenario donde se decide nuestro verdadero destino, el ultraterreno. Por tanto, la actitud del creyente debe ser de fe y resignación. Buscar a Dios, desprendiéndose de lo sensorial, invocando la siempre presente gracia de Dios. En todo caso, lo que en este mundo sería posible de obtener es algo así como «una felicidad en espera». En otras palabras, en medio de una vida de privaciones y de lucha, la perspectiva de salvación introduce una dimensión de esperanza y optimismo. En la medida en que perseveremos en la fe, la apertura a la gracia, y en el hacer el bien, esta expectativa se realizará después de la muerte, en lo que es la verdadera vida, la vida eterna.

Muchos siglos después, en un mundo más estable y seguro, Santo Tomás piensa que es posible para el hombre «una felicidad incompleta». De esta manera la actitud ascética de rechazo de lo sensorial queda relativizada y el creyente es autorizado a disfrutar del mundo y sus bienes, desde luego con mesura, dado que el hombre debería vivir dirigiendo sus preocupaciones y energías hacia lo trascendente.

Esta situación cambia radicalmente con el Humanismo y el Renacimiento. De pronto la vida terrenal adquiere una centralidad e importancia hasta entonces impensadas. Ahora, el hombre es el centro de la creación; y buscar el propio perfeccionamiento y la consecuente felicidad son actitudes legítimas que no nos tienen por qué alejar de Dios y de la posibilidad de redención. Es decir, el desarrollo humano en el mundo deja de oponerse a la salvación en el más allá.

Se reconfigura un «arte de vivir» que hereda mucho de lo que Foucault consideraba la preocupación central de la antigüedad clásica, es decir, el «cuidado de sí». Probablemente sean Erasmo de Rotterdam y François Rabelais los pensadores que con mayor vitalidad expresan el nuevo punto de vista. La obra de Rabelais, *Gargantúa y Pantagruel*, postula la posibilidad de una existencia gozosa. Se rechaza categóricamente la actitud ascética y se recupera la importancia de las satisfacciones corporales. Bajtin ha remarcado la influencia de la cultura popular en la obra de Rabelais. Del carnaval proviene la reivindicación del cuerpo y de la alegría producida por los sentidos. Vale decir, de todo lo que está de la cintura para abajo. Es así que los personajes de Rabelais comen y toman con desmesura y gran contento. No obstante, ambos caracteres no desdeñan la vida del espíritu. Los dos pretenden una formación humanística lo más completa posible. A los dos les interesa un cultivo del espíritu que no vaya en desmedro del cuerpo, ni que tampoco excluya otras fuentes de satisfacción. Esta exigencia de saber se diferencia, sin embargo, claramente de la escolástica con su ideal de un conocimiento elitista y aislado de la vida. En el inicio de la novela *Pantagruel* rechaza la vida espiritual, encuentra que la enseñanza escolástica lo divorcia del mundo, lo aísla de sus semejantes y hasta de sus propios deseos. Es solo cuando *Pantagruel* accede a un saber vinculado a la vida que la cultura comienza

a interesarle. Y este interés no va en desmedro de sus satisfacciones corporales. Lo que reclama Rabelais es una educación pertinente para el desarrollo de todas las capacidades humanas. Una propuesta donde se alternen el juego con la lectura, el humor con el razonar los problemas más complejos de la existencia. En esta toma de partido está implícita una crítica a la gente que gusta discutir por vanidad, que se aísla en las torres de marfil de una erudición irrelevante.

En la última parte de la novela Pantagruel funda la abadía de Theleme. La única regla que sus moradores debían de seguir era: «haz lo que quieres», nadie tenía que sentirse obligado sino por su propio deseo. De lo que se trata en esta comunidad de hombres libres es de ser creativos. No hay ninguna disciplina que limite o mortifique. No obstante, en los cimientos de la abadía hay una gran lámina de bronce que presenta un «enigma profético». El enigma anticipa o advierte la catástrofe que amenaza a los thelemitas. Es posible que «cansados del ocio y el reposo», aburridos, se decidan a sembrar el caos en el mundo y la vida. Si no logran mantener una actitud creativa, el resultado será el aburrimiento y la tentación de la crueldad, el jugar con los demás. Es decir, solo si perseveran en el cultivo de sí mismos podrán evitar hacer daño a los demás. Finalmente, la situación de los thelemitas es problemática pues viven entre una felicidad posible gracias a su creatividad y, de otro lado, la amenaza de un aburrimiento mortal que podría arrojarlos a la autodestrucción. Sorprende la lucidez visionaria de Rabelais. Su diagnóstico de la condición humana es sustancialmente el mismo que el planteado por Freud y Lacan muchos siglos después.

Por otro lado, Erasmo, en su *Elogio a la locura*, reivindica la necedad y el disparate como formas de luchar contra la tiranía de lo razonable, como los caminos para afirmar la autonomía del deseo. La única manera de rescatar nuestra libertad de su enajenación en los ideales mortificantes que nos convocan a la solemnidad y al sacrificio es reírse de sí mismo. La comicidad permite vernos con goce e indulgencia. El encanto de la necesidad es especialmente visible en los niños, en su inocencia. Su comportamiento alocado, sus preguntas impertinentes, nos mueven a la risa, nos producen ternura. En cambio, el racionalismo desvitalizante de la escolástica nos lleva a una actitud ceremoniosa que nos aparta de los pequeños hechos que hacen la vida alegre y llevadera.

Es claro pues que en su momento fundador el humanismo plantea una concepción del desarrollo humano donde tendría que haber un balance ente lo racional, lo afectivo y lo corporal. El humor, la seriedad, el juego no tendrían porque estar reñidos entre sí. La aspiración es más bien a que sean aspectos de una vida que, gracias a ellos, sería más plena sin que esto, de otro lado, implique un alejarse de Dios sino incluso estar más cerca de él. No obstante, Rabelais se cuestiona acerca de la posibilidad de que el ser humano persevere en una actitud creativa sin recaer en afectos destructivos como el odio y la violencia.

II

En realidad este proyecto humanista fue un interregno de afirmación de la soberanía humana, una época que se sitúa en el tiempo que media entre el inicio de la secularización y el triunfo del capitalismo, un breve periodo de menos de un siglo. Con el capitalismo se consolidan orientaciones civilizatorias muy características. El drama humano ya no es tanto la salvación en el más allá como se creía en la edad media, ni tampoco el desarrollo de la libertad tal como aparece en el proyecto humanista; ahora la idea dominante es la del trabajo sin tregua entendido como llamado de Dios, profesión, a la vez que como productor de una buena conciencia que nos acredita como dignos de la salvación. Sintetizando, entonces la civilización occidental transita de una fijación a otra. En ambos casos el hombre es solo un medio, un instrumento. Salvo, desde luego, en el periodo de auge del humanismo en el que resurge, en el mundo de las elites, la idea de la vida como un espacio de desarrollo de todas nuestras facultades.

III

Entre el auge de la Reforma protestante y del capitalismo y, de otro lado, la reacción católica de la contrarreforma queda muy poco espacio para el proyecto humanista. Se consolida una razón instrumental, técnica, eficiente respecto a fines preestablecidos como es el caso, sobre todo, de la expansión ilimitada de la acumulación de capital. Emerge entonces un mundo dominado por la técnica, donde los hombres están poseídos por las pasiones que inspira el nuevo sistema económico. La pregunta sobre las posibilidades del ser humano pierde vigencia. En todo caso el proyecto humanista queda relegado a la universidad, a las disciplinas llamadas académicas y al mundo del arte. Y estas actividades tienden a desligarse de las urgencias y posibilidades de la vida.

El alojamiento académico del proyecto humanista permite, hasta cierto punto, su continuidad, pero se trata de una continuidad que pese a estar aislada del mundo social está acechada desde el poder. Ocurre que las humanidades, en el enclaustramiento universitario, se aíslan de las exigencias de la vida. Poco a poco, sin embargo, se convierten en el núcleo de la llamada alta cultura. Un saber elitista, cuyo cultivo puede ser satisfactorio en sí mismo, y que engalana a quien lo posee, pero que no tiene mayores consecuencias prácticas en términos de felicidad y de desarrollo humano. Esta situación llega a un límite extremo en nuestro continente americano. En efecto, en lo que Ángel Rama llamó «la ciudad letrada», el saber se convierte en un símbolo de distinción y superioridad social. La retórica socava la pertinencia del pensamiento. Los saberes humanísticos son quehaceres decorativos cuando no instrumentos del poder colonial.

V

Las humanidades como herederas del proyecto humanista están colocadas ahora en una posición de extrema vulnerabilidad. Desde el sentido común marcado por un «utilitarismo pragmático» se les reprocha su falta de pertinencia, su valor incierto o, aun, su total irrelevancia. Desde luego que no faltan momentos de revitalización de la tradición humanista. Según Edgar Morin estos momentos son el Romanticismo alemán de los siglos XVIII y XIX, y el Surrealismo francés de principios del siglo XX. Lo que está detrás en ambos movimientos es el impulso a «cambiar la vida», a rechazar el filisteísmo o prosaísmo de la cotidianidad en función de abrir un horizonte de inquietudes por el cual pueda transcurrir el desarrollo de la vitalidad humana. En cualquier forma, el saber humanista está siempre inferiorizado respecto a las ciencias «duras», «prácticas», definidas como las únicas relevantes. No obstante, como Heidegger lo supo ver con tanta claridad, en la medida que el mundo es ganado por la aceptación incondicional de lo dado y por la técnica, ocurre que la vida va perdiendo contacto con las posibilidades que le son inmanentes.

VI

La crítica a las humanidades no viene solamente desde el «utilitarismo pragmático», que es el meollo del sentido común neoliberal dominante en nuestros días. También proviene de las ciencias sociales. La exploración sistemática de otras culturas hace visibles saberes y creencias que el occidente ya no puede ignorar. Surge así el relativismo cultural. La dignidad del término «cultura» ya no es reservada solamente para las creaciones de occidente. Ahora se identifica «cultura» con «forma de vida». Por tanto, la cultura ya no se entiende como lo opuesto a la ignorancia sino como lo que resulta de un aprendizaje cualquiera que este sea. Es más, ahora se visibiliza el sujeto de la creación de la llamada «alta cultura». Un sujeto que refugiado en un anonimato reclamaba una plena universalidad. Y resulta que este sujeto es en realidad un grupo de hombres blancos, mayores, occidentales, con una vida acomodada que, acaso sin saberlo, reclaman, ya insosteniblemente, un monopolio de la sabiduría. Ahora bien, desde que se concede la dignidad de cultura a los logros de los pueblos no occidentales se impone en las humanidades una conciencia de finitud y limitación que es la base de un diálogo intercultural. Queda pues develado el etnocentrismo de las disciplinas humanísticas.

VII

Esta es la encrucijada o el doble desafío en el que se encuentran las humanidades como herederas del proyecto humanista. De un lado se las critica por ornamentales e irrelevantes. Y, del otro, por elitistas y etnocéntricas. ¿Cómo hacer entonces para que las humanidades estén a la altura de la inspiración original de ese proyecto intuido por Rabelais en la fundación de la bahía de Theleme?, ¿cómo entablar un diálogo intercultural que cree las condiciones para un verdadero universalismo?, ¿cómo hacer para que estos saberes, lejos de replegarse en el enclaustramiento universitario, enriquezcan la vida cotidiana?

De hecho, hay muchos logros que pueden ser capitalizados. Cito, arbitrariamente, algunos que me impresionan. La novela, por ejemplo, ha sido decisiva en la conquista de la interioridad. Gracias a autores como Dostoievsky y Tolstoi, entre otros, los seres humanos ya no tenemos que retroceder horrorizados frente a nuestros propios sentimientos, aun cuando estos sean confusos y amenazantes. Podemos entrar en diálogo con ellos. Somos capaces de vernos como una pluralidad fragmentada sobre la que se puede ejercer, sin embargo, un trabajo reflexivo que podría conllevar, según Freud, la superación del miedo y de la angustia; es decir, una mayor libertad. De la misma manera, la poesía ha permitido renovar el lenguaje haciendo posible hablar de lo innombrable y amenazante. Objetivar las incertidumbres propias a nuestra condición humana. De otro lado, la filosofía nos ha hecho conscientes de que el mundo social no es una realidad dada sino que en gran medida está construida por la comunicación intersubjetiva mediante el uso del lenguaje. Nunca, quizá, han sido tan grandes los riesgos de la cosificación. La internalización de una imagen del mundo y del hombre donde este último es simplemente una pieza de un mecanismo incontrolable. Esta virtualidad desemboca en el panorama de una globalización como un proceso objetivo e indetenible que, de otro lado, fundamenta una subjetividad totalmente domesticada por las expectativas de progreso y consumo. Pero, tratando de ser justos, hay que decir que tampoco nunca han sido tan vastas las posibilidades de recentrar la historia del mundo en función del proyecto humanista. Quizá esta tensión sea especialmente visible en el contraste entre las ideologías de la globalización, propugnadas por las grandes empresas y los gobiernos nacionales del primer mundo y, de otro lado, las ideologías del desarrollo humano que encuentran sustento en muchos organismos internacionales, en el mundo académico y en una variedad de confesiones religiosas que, acaso sin saberlo del todo, se inspiran en el viejo proyecto humanista. La misma idea de «desarrollo humano» funciona como un «significante vacío», como una suerte de «mantra» que nos señala un camino que implica la reactualización del proyecto humanista.

Termino regresando adonde empecé. Los grandes logros del capitalismo y la globalización no solo están pésimamente distribuidos sino que también han tenido un impacto devastador en la subjetividad humana. Me refiero a lo que Kristeva llama las «nuevas enfermedades del alma». Centralmente, la depresión. El debilitamiento del deseo, el «aburrimiento mortal», la pérdida de la ilusión de vivir. Las humanidades del futuro tendrán que interpelar el anhelo por una vida más plena si quieren ser relevantes. Irradiar el «humanismo práctico» al que me refería en un inicio.

EN TORNO AL HOMBRE ACTUAL Y EL FUTURO DE LAS HUMANIDADES

Roberto Criado Alzamora
Pontificia Universidad Católica del Perú

Quisiera comenzar esta reflexión con una impresión general acerca de la situación actual de las humanidades. No creo equivocarme al afirmar que todos los aquí presentes estamos, en líneas generales, convencidos de la vigencia de los valores humanistas y de la importancia del cultivo de las humanidades. A la vez, compartimos la sensación de que el panorama en la sociedad y la cultura actuales no es precisamente el más promisorio para nuestro quehacer. Así lo muestran, con claridad, las entrevistas recogidas en el documento de trabajo elaborado por los organizadores de este encuentro: prácticamente en todas ellas se deja ver nuestra férrea convicción y la incomodidad ante tiempos tan poco receptivos.

Preocuparnos por el futuro de las humanidades supone, qué duda cabe, hacernos cargo de estos dos aspectos de la situación actual. Ello no obstante, centraré mi atención principalmente en el segundo, en esa sensación de crisis que, a pesar de nuestras convicciones, es a todas luces evidente. Una consideración serena, sin embargo, nos muestra que los problemas se sitúan allende estos muros. Aquí en el claustro, bajo el techo de esta universidad, de esta casa de humanidades, no hay ciertamente crisis ni falta de vigencia. Tampoco dudas. El trabajo de cada uno de ustedes así lo atestigua. Pero esa realidad y esa certeza se diluyen si nos alejamos de este campus, de sus aulas y bibliotecas, de las preocupaciones que aquí nos ocupan y con las que día a día nutrimos a quienes han venido aquí a formarse. Y no me refiero solo a los ámbitos de la vida pública nacional, sea en el parlamento, en las calles o en los medios de comunicación. Basta echar una mirada a las otras instituciones de educación superior, esas que especialmente en los últimos años han empezado a proliferar en nuestro medio, para comprender que el primer escenario de la crisis de las humanidades es, precisamente, aquel que las debería tener en su seno y cultivarlas. La universidad, tal como la concebimos en esta casa —y ojalá sea siempre así—, está en crisis en el país. Y esa crisis está en directa relación con el distanciamiento entre formación superior y valores humanistas.

Ya hemos reflexionado acerca de esto y lo hemos enunciado en más de una ocasión: una nueva concepción de la educación superior se ha instalado en el seno de la vida nacional y ha desplazado, con su publicidad y su competencia, la correcta comprensión de nuestra labor como formadores de personas. La nueva universidad, si tal nombre es realmente adecuado para ella, es verdaderamente hija de estos tiempos: ella acepta sin cuestionamientos los presupuestos de quienes anunciaron el fin de la historia y las ideologías, de quienes creen ciegamente en la globalización y sus beneficios, de quienes se mofan de aquellos que osan poner en tela de juicio la evidencia de las bondades del mercado como rasero para todas las cosas humanas. Se trata de centros de formación superior que, de un modo puramente instrumental, han acomodado sus fines y objetivos a la lógica del mundo empresarial. Según ese modelo —uno que, esperemos, siga siendo ajeno a nuestra concepción de la universidad— lo que los alumnos buscan (y, en su concepción, no deberían buscar otra cosa) es formación profesional, capacitación en un oficio que les permita incorporarse rápida y exitosamente al mundo laboral. En el mundo reducido al ideal hobbesiano de hombres que son lobos del hombre, entendido acorde con los tiempos, es decir en clave económica y mercantil, ¿qué puede desearse aparte de un salvoconducto al éxito al interior de la manada? Estatus económico y sensación de logro, eso es lo que ofrece la nueva universidad. Y, convencida del carácter evidente de su raciocinio, descarta todo aquello que resulte accesorio o represente una pérdida de tiempo en esta carrera; porque en verdad lo es para ellos. Y ahí van las humanidades. ¿Para qué detenernos a filosofar si podemos encontrar resumidas en algún lugar de la Internet las conclusiones a las que llegó tal o cual pensador?, ¿para qué perder el tiempo estudiando nuestra historia si de lo que se trata es de construir el futuro?, ¿para qué perder el tiempo educando la sensibilidad si eso forma parte de los ratos de ocio, no de la formación profesional? En un escenario así, en una situación tan desesperada —porque ¿de qué otro modo llamar a una circunstancia en que vivir no es más que una constante y despiadada competencia por la eficiencia que nos permitirá sobrevivir?— no hay, ciertamente, lugar para las humanidades. «La cultura no se come» se dice —y, curiosamente, en ese discurso signado por el éxito personal y el lucro aparecen, por primera vez, los pobres del país—; no hay tiempo para ella si tenemos que competir por un puesto de trabajo, por un aumento, por un pedacito de bienestar material. Y la evidencia cae por su propio peso: para qué perder tiempo cultivando habilidades que, por muy loables que sean, no tienen finalidad práctica alguna. Para qué filosofar, para qué preguntarse por la belleza o por la naturaleza de la existencia humana o por el ser del lenguaje. Hemos cambiado de paradigma, se nos dice. Y, así parece a veces.

Estamos, afortunadamente, a salvo de esas concepciones. Al menos aquí, entre estos muros. Sabemos, porque tales concepciones no resisten realmente el análisis, de

qué pie cojean esas prédicas triunfalistas. No somos ciegos al afán de lucro que busca esconderse tras el velo de la eficiencia y los cambios que exigen los nuevos tiempos. Tampoco somos ingenuos como para no poder responder a sus argumentaciones y enfrentarlas en el campo de las ideas. Con solvencia hemos demostrado lo errado de tales concepciones. Sabemos que esa visión pretendidamente realista del mundo actual tiene la profundidad de una careta, que la vida no se reduce al mercado y a la competencia, que la realización va más allá del bienestar económico y que, dado el caso, los profesionales íntegramente formados son más eficientes, más creativos y más emprendedores que quienes apenas han recibido el barniz de la formación laboral, porque eso es lo que ofrecen estas universidades de nuevo cuño. Bien vistas, todas las virtudes que ese discurso del éxito ensalza surgen de manera duradera de la formación integral que nos esmeramos en ofrecer. Eso y más: compromiso, dignidad, solidaridad. Nuestra apuesta por la verdadera formación superior, aquella que está encaminada a la excelencia en la búsqueda y el cultivo del saber por el saber mismo, aquella que brinda a nuestros alumnos la realización de descubrirse cabalmente como personas, se mantiene incólume. Y, sin embargo, la sensación de crisis, la impresión de estar perdiendo una batalla, persiste.

Lo repito. Ya hemos reflexionado sobre todo esto. Hemos enarbolado la crítica ahí donde esta se hacía necesaria, hemos denunciado los discursos falaces y los peligros que entrañan, pero esa voz de alerta se ve apagada en el aire de los tiempos que corren. No hemos sabido, no hemos podido hacerles frente, por más convencidos que estemos de lo correcto de nuestra opción y nuestras decisiones. El discurso de la nueva universidad se ha vuelto hegemónico y no hemos podido evitarlo. Quizá, y es la primera conclusión que arriesgo, hemos errado el frente. Hemos optado por criticar esta nueva concepción de la educación superior y por defender la nuestra cuando las condiciones generales de la sociedad y la cultura sesgan todo intento por sopesar ambas opciones. En buena cuenta, hemos concentrado nuestros esfuerzos en denunciar el modo en que estas nuevas maneras de entender y poner en práctica la formación superior desvirtúan su esencia misma y, en última instancia, empobrecen el horizonte humano que generan como resultado. Hemos denunciado el modo en que estas concepciones deshumanizan a las nuevas generaciones al privarlas de los valores que deberían guiar sus aspiraciones. Y no ha sido poco lo que hemos hecho en esa línea. ¿O sí?, ¿cuánto hemos logrado dejar sentado como instancias necesarias, por no decir urgentes, de humanización?, ¿qué hemos logrado establecer como modelo de vida deseable para todos en la práctica?, ¿qué valores hemos logrado contraponer a la búsqueda del éxito o al afán de lucro, con la misma contundencia con que estos se publicitan por doquier?, ¿cómo es que estando tan convencidos, como efectivamente estamos, de la corrección de nuestras convicciones no hemos

sido capaces de convencer a los demás de abrazarlas? Tenemos logros que enseñar, se me dirá. Y sé que es cierto. No podemos pretender competir desde el ámbito académico con la publicidad masiva, se argüirá, y seguramente con razón. Pero, no obstante la justeza de estos descargos, me queda la amarga sensación de que también al menos en algo hemos errado el camino. La crítica de los errores ajenos y la defensa de la corrección de nuestras opciones nos han vuelto susceptibles de descrédito: son ciertamente falaces las imputaciones que pretenden equiparar el carácter tradicional de nuestra concepción de la universidad con cierta ineptitud o miopía para leer los nuevos tiempos, son refutables las oposiciones entre tradición y modernidad o entre novedad y bienestar; y sin embargo ahí están, se han establecido en el seno de nuestra sociedad y, con la verdad en la mano, nos hemos mostrado incapaces de conjurarlas.

Lo repito, si hay crisis de las humanidades, ella se encuentra allende estos muros. Ella se da en lo que, allá afuera, no hemos sabido leer con suficiente sagacidad. Y quiero enfatizar esto: no se trata de ineptitud a la hora de interpretar el modo en que el hombre actual está siendo, el modo de comprender su ser en el mundo, sino en nuestra relación con ese allá afuera, con nuestra intuición de cómo desde allá se nos interpreta a nosotros. La cada vez mayor interdisciplinarietà en las humanidades nos ha permitido abordar las nuevas manifestaciones de la cultura, nos permite seguir adaptándolas al lenguaje que utilizamos en estos recintos para analizarlas y comprenderlas. Las nuevas teorías nos permiten asir lo nuevo y cambiante, es cierto. Pero no hemos cambiado nuestro modo de actuar frente a ello en el escenario general de la sociedad. Es en el mundo del hombre actual allende estos muros donde se escenifica la crisis y en donde se debate el futuro de las humanidades. Es en relación con él que debemos pensar, quizá no las humanidades del futuro, pero sí, ciertamente, a los humanistas del mañana.

El mundo del hombre actual es ciertamente complejo, todo un galimatías que apenas logramos desentrañar. El ideal baconiano del dominio de la naturaleza, en el que tantas esperanzas se cifraron, él que tantos logros sorprendentes ha dado a luz empieza a tocar su propio fondo en los recursos naturales que agotamos, en el cambio climático que anuncian los titulares de los medios de comunicación y que no sabemos si podremos frenar, no porque sea imposible o inevitable, sino porque la misma racionalidad económica, sea en aras del bienestar o del lucro, vuelve inviables las medidas correctivas que puedan evitar el desastre. En este mundo de comunicaciones y economía globalizadas, el hombre se puede ver víctima de terribles consecuencias causadas por la especulación bursátil o la irresponsabilidad financiera, no ya de sus gobernantes sino de otros hombres de piel, vestimenta y lengua distintas, habitantes de otras tierras que él quizá apenas vislumbra como realidades al otro lado de una pantalla de televisor o tras las lujosas vitrinas de tiendas de moda. Esos peligros, o los

de las guerras del petróleo o los atentados del terrorismo internacional, son la versión exponencialmente elevada de las pestes medievales, tal como las imágenes de otras tierras pueblan nuestros hogares a través de Internet mucho más que los cuentos de lejanos reinos de antaño. Momentáneo y vertiginoso es el mundo del hombre actual. Racional y a la vez incomprensible. Y ante la realidad del ahogo de las urbes, con sus combis, su pobreza y su estridencia, las opciones de vida no parecen poder ser sino apresuradas. Lo vemos en los jóvenes, en su deslumbramiento por la vida intensa, por extasiarse lo suficiente como para no sentir el transcurso, como para no extrañar el sosiego. Ese es el hombre actual, el mismo que ha llevado cada vez más al extremo ese modo de ser que ya Sófocles, en su *Antígona*, había descrito como la más portentosa de las cosas portentosas: aquel que eleva las posibilidades de bien y de mal a su máxima expresión y las confunde de manera inextricable. Los grandes logros de la ciencia médica empañados por la racionalidad económica de la venta de medicamentos, la mejora de las condiciones de vida vueltas insuficientes por la explosión demográfica, la creciente generación de riqueza y su acumulación en cada vez menos manos. El despliegue inusitado de los medios de información y la degradación de la comunicación y la solidaridad.

¿Qué es lo que le toca a las humanidades en este panorama? Sabemos lo que atesoramos. Estamos convencidos del modo en que el saber libera y del necesario cauce que los valores deben ofrecer a su puesta en práctica. En mayor o menor medida hemos experimentado la realización que ofrece el cultivo de nuestra humanidad: la satisfacción de la rectitud, la alegría de la solidaridad, el gozo de la belleza, el deslumbramiento de la creación y el descubrimiento. Disfrutamos de los parabienes de este ocio y nos resguardamos de las vicisitudes del negocio. Somos, en suma, privilegiados y tenemos conciencia de nuestro privilegio. Y es que el cultivo del ideal humanista, anclado como está en la virtud de los valores, tiene un cuño ciertamente aristocrático: no hay consideración del deber ser que no plantee instancias de superación, que no nos abra los caminos que nos conducirán a ser mejores. Son los caminos de la verdad, de la belleza, de la excelencia, en suma, del bien. En relación con la situación del hombre actual estamos, entonces, en la misma posición que los viejos filósofos griegos que ensalzaban la vida teórica frente a las diversas formas de la vida práctica. Así nos pensamos, así nos vemos. Y así asumimos que son las cosas.

Pero la vieja dicotomía entre vida teórica y vida práctica es falaz. No hay que pensar mucho para darse cuenta de que la opción por la teoría no es sino una forma más —aunque quizá más digna—, una entre las tantas formas de la vida práctica. Con nuestro saber y su cultivo también nos ganamos el pan y desde la posición, elevada o no, que este quehacer nos brinda nos relacionamos con los demás. Confundidos por la dicotomía, y en no pocos casos por una cuota de soberbia, nos distinguimos del

resto. Pero es esa distinción, necesaria porque es constitutiva de nuestra vocación por lo mejor, la que ha sido puesta en cuestión en la actualidad. Para el hombre actual, sumido en un mundo que relativiza una y otra vez los valores, la esencia aristocrática del ideal humanista se convierte en separación, una que señalan los muros de estos claustros, una que remarca, a los ojos de los demás, nuestro discurso crítico y que, con el tiempo, se nos ha vuelto difícil hacer ver como un ideal compartido. Los nuevos valores que fluyen por las venas de la sociedad y la cultura contemporáneas enrostran al ideal humanista y lo sumen en una encrucijada que no es otra cosa que la crisis de las humanidades que percibimos y de la que aquí hablamos.

Son múltiples los escenarios de esta encrucijada. Por un lado, la alta cultura se ve enfrentada con la cultura popular que, potenciada por las industrias culturales, se ha convertido en un fenómeno de masas en el que habitan —aunque resulta difícil en muchas ocasiones desentrañarlas con claridad— la lógica del mercado y el carácter apabullante de la publicidad entrelazadas con cuotas mayores o menores de autenticidad, expresión personal y libertad creadora. Así, los términos opuestos de las dicotomías con las que se solía definir lo elevado terminan convirtiéndose en opciones personales, aquellas que uno escoge, con aparente libre albedrío, de entre el abanico de posibilidades que abre frente a nosotros el consumo cultural. La búsqueda de la belleza como valor universal se difumina en estos tiempos postmodernos y surgen ideas de lo bello para mí, compartimientos estancos y a veces incomprensibles en los que lo excelso o lo antojadizo no responden ya a una axiología sino que constituyen opciones con igual legitimidad. Algo similar ocurre con el universo del discurso y la comunicación en el que el mundo letrado deja de ser el ámbito de la búsqueda de perfección del pensamiento y la expresión para convertirse en una mera opción frente al mundo oral y, cada vez más, frente a la experiencia mediática de la televisión, el videoclip y el universo multimedial. Y otro tanto sucede con las demás valoraciones sociales que igualan ideales, opciones políticas o preferencias sexuales y todo cuanto pueda ejercerse como una legítima conquista de la libertad individual.

La respuesta de las humanidades ante esta encrucijada ha sido la misma que han tenido siempre frente a lo que está ahí para ser comprendido. Pero la respuesta de los humanistas ha sido, creo yo, de otro cuño. Relativizada nuestra distinción, criticado nuestro apego a la tradición como conservadurismo —entendido este como necesariamente acompañado de igual signo político—, incomprendido nuestro discurso tildado de hermético y vuelto objeto de burla lo que parece ser nuestro poco apego a las consideraciones de índole pragmática, los humanistas hemos optado las más de las veces por un sentido «allá ellos» y adoptado, orgullosos, una suerte de destierro. No a otra cosa responden la vieja imagen del estudioso encerrado solo en su torre de marfil y tantas otras con las que se ha intentado graficar la opción por la teoría.

En un pasaje del *Galileo Galilei* de Brecht vemos al protagonista enfrentado con la falta de recursos que le aseguren el sustento y le permitan seguir adelante con sus investigaciones. Antes que amilanarse, Galileo se echa en cara lo ridículo que resulta que un hombre de sus capacidades no sea capaz de algo tan simple como ganarse el sustento y, azuzado por el reto, echa mano del ingenio y resuelve la situación con una argucia. No es la misma, pero nuestra situación es ciertamente parecida. Resulta demasiado irónico que, dedicados a comprender al hombre y su cultura, dedicados a desentrañar los misterios del lenguaje y a resolver los enigmas del pensamiento, acabemos por ocupar el lugar de los incomprendidos, hermeneutas incapaces de interpretar su situación, terapeutas atados de manos por sus propias contradicciones, rétores incapaces de convencer. Ya lo dije al iniciar esta intervención, no creo que haya una crisis de las humanidades. No creo que el ideal humanista haya perdido vigencia. A la luz de estas reflexiones, tiendo a ver eso que hemos denominado la crisis de las humanidades como un reflejo de cómo no hemos sabido enfrentar el reto político —en el sentido griego del ejercicio de la vida en la *polis*— que entraña la prédica del ideal humanista. Nos hemos dejado apartar del lugar que habíamos elegido para nosotros en la sociedad y hemos interpretado como simple incomprensión el modo en que la hora actual nos interpela cuando, en realidad, nos convoca. Las humanidades del futuro encontrarán, con seguridad, un modo de avanzar siendo fieles a sí mismas. Pero el futuro de las humanidades depende, en la hora actual, de que repensemos el papel de los humanistas del futuro. De que reconozcamos que lo que nos distingue de los demás no nos separa y que el sentido de la teoría es, también, mejorar la vida práctica, la nuestra y la de los demás. Quizá un primer paso sea el cambiar el centro de la reflexión e incidir menos en los modos en que el hombre actual se enfrenta a su deshumanización y buscar más, en cambio, modos efectivos de rehumanizarlo.

Recordémoslo: el desasosiego que nos infunde esa sensación de crisis no es otra cosa que un llamado, uno que viene desde nuestro interior y que conocemos con el nombre de vocación. Vocación por lo humano que estamos llamados a hacer florecer, también, allende estos muros.

RESEÑAS DE LOS AUTORES

Nicole Bernex

Profesora del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actual directora académica del Centro de Investigación en Geografía Aplicada (CIGA) de la PUCP. Miembro de la Sociedad Geográfica de Lima, el Instituto de Promoción para la Gestión del Agua (SEPIA), la Asociación de Geógrafos latinoamericanos y la Unión Geográfica Internacional. Doctora en Geografía por la Universidad de Montpellier, Francia. Se ha especializado en urbanismo, acondicionamiento del territorio y medio ambiente. Entre sus publicaciones se hallan los libros: *Una biografía de Raimondi* y *Los Atlas Regionales de Piura y Quispicanchi*.

Constantino Carvallo

En 1978 fundó el colegio Los Reyes Rojos del que se desempeñó como director hasta el 2008, año de su fallecimiento. Fue promotor el centro de promoción inicial «Héroes del Pacífico», en Chorrillos, y vicepresidente de la división de menores del club Alianza Lima. Estudió Filosofía en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Fue un destacado investigador y promotor de la educación en el Perú, miembro del Consejo Nacional de Educación, colaborador del diario *La República* y la revista *Ide-
ele*. Entre sus publicaciones destaca el libro: *Diario educar. Tribulaciones de un maestro desarmado* (2005).

Luis Jaime Cisneros

Profesor del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Miembro de la Academia Peruana de la Lengua y presidente de dicha institución durante el periodo 1991-2005.

Miembro de la Real Academia Española, de la Academia Norteamericana de la Lengua Española y de la Academia de Letras de Uruguay. Filólogo y doctor en Letras por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Le han sido otorgadas las Palmas Magisteriales en el grado de Amauta en 1992 y la Condecoración Orden de El Sol en el grado de Gran Cruz en 2006. Entre sus publicaciones se hallan los libros *Teología, acontecimiento, silencio y lenguaje* (con Gustavo Gutiérrez, 1998), *Lenguaje, literatura* (con María Cecilia Cisneros y Abelardo Oquendo, 1998) y *Mis trabajos y los días* (2000).

Roberto Criado

Profesor del Departamento de Psicología y psiquiatra del Servicio Psicopedagógico de la PUCP. Miembro de la Asamblea Universitaria y del Consejo Universitario de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ex decano de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la misma universidad y miembro de la Asociación Psiquiátrica Peruana (APP). Doctor en Medicina por la Universidad Albert-Ludwingen Friburgo de Brisgovia, Alemania. Especialista en Psiquiatría.

José de la Puente Brunke

Profesor de Historia del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del comité asesor de *Revista de Indias* (Madrid), del consejo asesor de la *Revista Complutense de Historia de América* (Madrid) y del comité editorial de la revista electrónica *Summa Humanitatis*. Doctor en Historia por la Universidad de Sevilla. Se ha especializado en historia social colonial, historia del derecho en el Perú e instituciones en el Perú republicano. Entre sus publicaciones más recientes se hallan los libros: *El Perú desde la intimidad. Epistolario de Manuel Candamo (1873-1904)* (coeditor con José A. de la Puente Candamo, 2008) y *Derecho, instituciones y procesos históricos. XIV Congreso del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano* (con Jorge Armando Guevara Gil, 2008).

Carlos Garatea Grau

Profesor de Lingüística del Departamento de Humanidades, de la maestría en Lingüística, y miembro del Consejo de la Facultad de Estudios Generales Letras y del comité asesor del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctor en Lingüística por la Universidad de Munich, y maestría en Lingüística

por el Colegio de México. Es editor responsable de la revista *Lexis*. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas tanto nacionales como extranjeras.

Miguel Giusti

Jefe del Departamento de Humanidades y director del Centro de Estudios Filosóficos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es actualmente presidente de la Sociedad Interamericana de Filosofía. Doctor en Filosofía por la Universidad de Tübingen, Alemania. Se ha especializado en historia de la ética, ética contemporánea y filosofía del idealismo alemán. Entre sus publicaciones más recientes se hallan los libros: *Tras el consenso. Entre la utopía y la nostalgia* (2006), *Justicia global, derechos humanos y responsabilidad* (con Francisco Cortés, 2007), *¿Por qué leer filosofía hoy?* (con Elvis Mejía, 2007), *Debates de la ética contemporánea* (con Fidel Tubino, 2007) y *El soñado bien, el mal presente. Rumores de la ética* (2008).

Pedro Granados

Profesor de Lengua y Literatura del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ph.D en Hispanic Language and Literature por la Universidad de Boston y Master of Arts en Hispanic Studies por la Universidad de Brown. Se ha especializado en poesía contemporánea. Ha publicado su obra crítica en revistas especializadas como *Anales Galdosianos*, *Crítica*, *INTI*, *Alforja*, *Lexis*. Entre sus publicaciones más recientes se hallan las novelas: *Prepucio carmesí* (2000), *Un chin de amor* (2005) y *En tiempo real* (2007); los poemarios: *Desde el más allá* (2002) y *Soledad Impura* (2009); y el ensayo: *Poéticas y utopías en la poesía de César Vallejo* (2004).

José Ignacio López Soria

Profesor en la Universidad Nacional de Ingeniería, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Es actualmente miembro del Foro Educativo y director de la Oficina Regional de Lima de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Doctor en Historia y Ph.D. en Filosofía. Ha publicado veintitrés libros de filosofía e historia y numerosos artículos en revistas especializadas, impresas y electrónicas. Ha traducido textos de György Lukács, Ágnes Heller y Tibor Witman. Su publicación más reciente es *Adiós a Mariátegui. Pensar el Perú en perspectiva postmoderna* (2007).

Carlos Monsiváis

Periodista, cronista, ensayista y narrador mexicano. Estudió en la Facultad de Economía y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha colaborado con importantes publicaciones culturales de México como *Proceso*, *Unomásuno*, *Nexos*, *La Jornada*, *La cultura en México*, *México en la cultura*, *El Gallo Ilustrado* y *Personas*. Entre sus publicaciones más recientes se hallan: *Protestantismo, diversidad y tolerancia* (2002), *Bolero: clave del corazón* (2004), *Imágenes de la tradición viva* (2006), *Las alusiones perdidas* (2007), *El estado laico y sus malquerientes* (2008), *El 68*, *La tradición de la resistencia* (2008) y *Apocalipstick* (2009).

Mario Montalbetti

Profesor asociado de Lingüística en la Universidad de Arizona y en la Pontificia Universidad Católica del Perú y profesor visitante en las Universidad de California (Los Ángeles) y Cornell. Doctor en Lingüística por el Massachusetts Institute of Technology. Ha publicado varios artículos sobre gramática formal en revistas especializadas. Actualmente sus investigaciones se concentran en las relaciones entre metalingüística y metapsicología. Entre sus publicaciones más recientes se hallan los poemarios: *Llantos Elíseos* (2002), *Cinco Segundos de Horizonte* (2005) y *Ocho cuartetas contra el caballo de paso peruano* (2008).

Martha Nussbaum

Profesora de Derecho y Ética en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Chicago. Ha sido profesora en las universidades de Harvard, Brown y Oxford, miembro del Consejo de la Academia Americana de Artes y Ciencias y del American Council of Learned Societies. Entre sus publicaciones más recientes se hallan los libros: *Hiding From Humanity: Disgust, Shame, and the Law* (2004), *Animal Rights: Current Debates and New Directions* (editado con Cass Sunstein, 2004), *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership* (2005) *Liberty of Conscience: In Defense of America's Tradition of Religious Equality* (2008) y *From Disgust to Humanity: Sexual Orientation and Constitutional Law* (a publicarse en 2010).

Pepi Patrón

Profesora de Filosofía del Departamento de Humanidades y actual vicerrectora de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Presidenta *ad-honorem*

de la Asociación Civil Transparencia y columnista semanal del diario La República. Magíster y doctora en Filosofía por la Universidad de Lovaina-la-Nueva, Bélgica. Ha publicado muchos artículos en revistas académicas especializadas sobre temas de hermenéutica, filosofía práctica, filosofía política, desarrollo humano y género. Entre sus publicaciones se hallan los libros: *Democracia y Buen Gobierno* (con Max Hernández, Nicolás Lynch y Francisco Sagasti, 1995) y *Presencia Social, Ausencia Política. Mujeres y espacios públicos en el Perú* (2001).

Gonzalo Portocarrero

Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú y editor de la revista *Debates* de la misma universidad. Coordinador de la maestría en Estudios Culturales y miembro del Comité Ejecutivo de la Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Doctor en Sociología por la Universidad de Essex, Inglaterra. Entre sus últimas publicaciones se hallan los libros: *Cultura y Globalización* (con Carlos Iván Degregori, 2002), *Rostros criollos del mal. Cultura y transgresión en la sociedad peruana* (2004) y *Racismo y mestizaje. Otros ensayos* (2007).

Susana Reisz

Profesora principal del Lehman College y Graduate Center de la Universidad de Nueva York y directora del doctorado en Literaturas Hispánicas de la misma universidad. Miembro del Comité de Redacción de Filología de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Doctora en Filología Clásica por la Universidad de Heidelberg, Alemania. Ha recibido el Diploma de Honor otorgado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1967) y el Premio de Investigación otorgado por la Universidad de la Ciudad de Nueva York (1992-1993). Entre sus publicaciones destacan: *Teoría y análisis del texto literario* (1989) y *Voces asexuadas. Género y poesía en Hispanoamérica* (1996).

Marcial Rubio

Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú y miembro del Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la misma universidad. Es actual miembro del Colegio de Abogados de Lima, del Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional y miembro de número de la Academia Peruana de Derecho. Doctor en Derecho y magíster en Derecho Civil por la PUCP. Desempeñó el cargo de ministro de Educación durante el gobierno de transición de Valentín Paniagua. Entre sus

publicaciones más recientes se hallan los libros: *Derecho. Estado de la cuestión* (2001), *El sistema jurídico. Introducción al Derecho* (2004) y *El Estado Peruano* (2006)

Fidel Tubino

Decano de la Facultad de Estudios Generales Letras y profesor principal del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es coordinador de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) y responsable académico del proyecto de la Fundación Ford «Educación y ciudadanía intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza». Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Se ha especializado en educación intercultural. Entre sus publicaciones más recientes se hallan los libros: *Debates de la ética contemporánea* (con Miguel Giusti, 2006) y *Jenetian: el juego de las identidades en tiempos de lluvia* (con Roberto Zariquiey, 2007).

Nelson Vallejo Gómez

Consultor y gestor en cooperación internacional educativa y cultural. Actualmente se desempeña como agregado de Cooperación Universitaria, Lingüística y Educativa en la Embajada de Francia en Argentina. Doctor en Educación (sistemas complejos) por la Universidad de Rouen (con los profesores Edgar Morin y Jacques Cortès) y magíster en Filosofía contemporánea por la Universidad Sorbona Paris-IV. Entre sus publicaciones más recientes se hallan los libros: *Morin, humanista planetario (textos y entrevistas)* y *La latinidad en la búsqueda del universal* (2007). Ha traducido además a Edgar Morin, Edouard Glissant (en colaboración con Yamili Yunés) y Leopold Sédar Senghor; y ha publicado numerosos artículos en distintas revistas académicas.

Michel Vovelle

Profesor emérito de la Universidad París 1. Ha sido profesor en la Facultad de Letras de Aix en Provence, profesor de Historia de la Revolución Francesa en la Universidad París I-Panteón-Sorbona y director del *Institut historique de la Révolution française*, sucediendo a Albert Soboul. Cursó sus estudios en la Escuela Normal Superior de Saint Claude. Se ha especializado en la historia de las mentalidades, la historia de la revolución francesa y la representación social de la muerte. Entre sus publicaciones más recientes se hallan los libros: *Las repúblicas hermanas bajo la mirada de la Gran Nación* (2000), *Combats pour la Révolution française* (1993-2001), *Les Folies d'Aix ou la fin d'un monde* (2003) y *La Révolution française expliquée à ma petite-fille* (2006).

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Abril, Pedro Simón 144, 145
Adorno, Theodor 107, 130
Albert, Laura 153, 155
Alcibíades 100
Alfaro Siqueiros, David 102
Alfonso X, el Sabio 58, 62, 140, 200
Alighieri, Dante 113
Arendt, Hannah 65, 66, 67, 77, 82, 107, 158, 192
Arguedas, José María 202
Ariès, Philippe 23
Aristóteles 40, 58, 66, 82, 153, 156, 157, 188, 189, 203, 206
Armati, Savino degli 62
Auden, Wystan Hugh 96
Aulard, Alphonse 21
Ajax, el Grande 109
- Bacon, Roger 58
Bajtín, Mijaíl Mijáilovich 155, 216
Barbie, Klaus 108
Benjamin, Walter 107, 215
Berman, Harold J. 148
Bestard, Joan 115
Blanc, Louis 21
Blanco, Alberto 47
Bloch, Marc 22
Boff, Leonardo 116, 119
- Biondi, Juan 209, 210, 211
Borges, Jorge Luis 60, 200
Braudel, Fernand 22, 23
Bravo Lira, Benardino 138, 148
Brecht, Bertolt 229
Bush, George H. W. 108
Bush, George W. 108, 109
- Calley, William 108
Camara, Dom Helder 115
Carpentier, Alejo 200
Caso, Antonio 102
Cassirer, Ernst 84
Castillo de Bobadilla, Jerónimo 142
Cellini, Benvenuto 97
Cervantes, Miguel de 102, 152
Cicerón 9, 10, 37, 38, 39, 40, 63, 64, 75, 81
Clemente IV 58
Clío 109
Comenius, Amos 207
Conde de Lemos 142
Condorcet, Nicolás de 25
Cosío Villegas, Daniel 102
Culler, Jonathan 199
- Da Vinci, Leonardo 41
Darío, Rubén 99

- De Alfaro, Francisco 140
 De Góngora, Luis 30, 96, 99
 De Gandía, Enrique 122
 De la Cruz, Sor Juana Inés 96
 De Montaigne, Michel 71, 74, 76
 de Rotterdam, Erasmo 33, 34, 55, 75, 76, 216, 217
 De Saavedra Fajardo, Diego 139
 De Sigüenza, Carlos 96
 De Solórzano Pereira, Juan 140
 De Szyszlo, Fernando 61
 Dean, Jodi 204
 Derrida, Jacques 44, 155
 Descartes, René 29, 75, 79, 207
 Desmoulins, Camille 20
 Dewey, John 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 177, 178, 179, 180, 181
 Diógenes de Sínope o el Cínico 56
 Diótima de Mantinea 100
 Donne, John 113
 Dostoievsky, Fiódor 220
 DUBY, Georges 22, 24
 Dumas, Alejandro 21
- Edipo 156, 157
 Eichmann, Adolf 66, 107, 108
 Elías Calles, Plutarco 105
 Elizalde, Antonio 115
 Ellison, Ralph 173, 175
 Euterpe 109
- Fanon, Frantz 107
 Febvre, Lucien 22
 Ficino, Marsilio 97
 Foucault, Michel 138, 216
 Franco, Francisco 108
 Frank, Waldo 105
 Freud, Sigmund 84, 156, 203, 217, 220
- Fuentes, Carlos 56
 Fukuyama, Francis 26
 Furet, François 23, 26
- Gadamer, Hans-Georg 41, 63, 64, 65, 129, 208, 209
 García Calderón, Ventura 97
 García de Ovalle, Pedro 142, 143
 Garcilaso de la Vega, El Inca 62
 Gasché, Rodolphe 124
 Gates, Bill 55
 Gauguin, Paul 125
 Gelio, Aulio 100
 Goethe, Johann Wolfgang von 55, 97, 98, 99, 102, 105
 Groethuysen, Bernhard 34
 Guizot, François 21
 Gutenberg, Johannes 55
 Gutiérrez Girardot, Rafael 99
- Habermas, Jürgen 42
 Hecker, Liliana 198
 Hegel, G. W. F. 90, 122
 Heidegger, Martin 42, 43, 44, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 129, 130, 131, 133, 219
 Helberg Chávez, Heinrich 125
 Henríquez Ureña, Pedro 97, 99, 100, 102
 Herder, Peter 96
 Herrera, Felipe 115
 Hitler, Adolf 107
 Hobsbawm, Eric 19
 Homero 81, 105
 Hopenhayn, Martin 115
 Humboldt, Alexander von 29
 Hussein, Saddam 108, 109
- Ibn al-Haytham o Alhacén o Alhazén 58
 Ingenieros, José 97
 Itard, Jean Marc-Gaspard 205

- Jano 56
 Jaurés, Jean 20, 22, 28
 Jesucristo 35, 80, 81
 Johnson, Lyndon 108
- Kant, Immanuel 44, 45, 46, 66, 67, 158, 201, 205
 Kennedy, John F. 108, 155
 Kliksberg, Bernardo 116
 Kristeva, Julia 221
- Lacan, Jaques 217
 Langlois, Charles Victor 21
 Le Goff, Jacques 22
 Le Roy Ladurie, Emanuel 24
 Leroy, J. T. 153, 154, 155, 156
 Levinas, Emmanuel 32, 34, 53, 77, 123
 Lihn, Enrique 198, 203
 López Velarde, Ramón 102
 Loyola, Fernando 47, 48, 50
 Lyotard, Jean-François 42
- Madero, Francisco I. 103
 Mallarmé, Stéphane 98, 99
 Mao Tse Tung 107
 Márquez Sterling, Manuel 103
 Martin, Henri 21
 Marx, Karl 20, 90, 215
 Maturana, Humberto 111, 118
 Max-Neef, Manfred 115
 McLuhan, Marshall 126
 McNamara, Robert 108
 Menandro 97
 Menchú, Rigoberta 159, 160
 Merlo de la Fuente, Luis José 141
 Michelet, Jules 20, 21
 Mickey Mouse 47
 Mignet, François 21
 Mirandola, Pico Della 97
 Molière (Jean-Baptiste Poquelin) 18
- Montalbetti, Mario 50, 153
 Montenegro, Roberto 102
 Morin, Edgar 72, 74, 77, 79, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 116, 123, 219
 Moro, Tomás 143
- Niemoller, Martín 108
 Nietzsche, Friedrich 80, 129, 130
 Nora, Pierre 27
 Novo, Salvador 102
 Nussbaum, Martha 40, 187
- Obregón 101
 Oliveira Salazar, Antonio de 108
 Orozco, José Clemente 102
 Oz, Amos 57
 Ozouf, Mona 23
- Pachacutec 62
 Partnoy, Alicia 158
 Pásara, Luis 209
 Pascal, Blas 71, 105, 205
 Pellicer, Carlos 102
 Petrarca, Francisco 10, 41, 75
 Picasso, Pablo 55, 125
 Piglia, Ricardo 201, 202
 Platón 82, 100, 102, 153, 203, 206
 Plotino 105
 Plutarco 20, 105
 Poe, Edgar Allan 98
 Pound, Ezra 203
 Príamo 109
 Puledda, Salvatore 113
- Quinet, Edgar 21
 Quintus (hermano de Cicerón) 39
- Rabelais, François 216, 217, 220
 Rama, Ángel 218
 Reagan, Ronald 57

- Reyes, Alfonso 97, 98, 99, 101, 104, 105, 106
 Rivera, Diego 102, 103
 Rodó, José Enrique 97
 Russell, Bertrand 34
- Sagnac, Philippe 18
 Said, Edward 107
 Saint Just, Louis Antoine León 20
 San Agustín 113, 215
 San Ambrosio 141
 San Jerónimo 33
 Sanín Cano, Baldomero 97
 Santo Tomás 65, 216
 Sarlo, Beatriz 158, 159
 Sartre, Jean Paul 41, 42, 76
 Schökel, Luis Alonso 111
 Segalen, Víctor 125
 Scholem, Gershom 107
 Seignobos, Charles 21
 Sen, Amartya 115, 163, 174, 179, 187, 188, 189, 191, 192, 207, 209
 Sen, Amita 173, 174, 175, 179
 Sextus Roscius 37
 Shakespeare, William 55, 62, 82, 98
 Sófocles 156, 157, 227
 Somoza, Anastasio 108
 Sontag, Susan 159
 Spitz, R. 205
 Stalin, Josef 107
 Steiner, George 107
 Stoll, David 159
 Strada, Vittorio 26
 Styron, William 107
- Tácito 20
 Tagore, Rabindranath 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 181
 Taine, Hyppolyte 21
 Tamayo, Rufino 102
 Terencio, Publio 73, 97
 Thiers 21
 Tolstoi, León 105, 220
 Torres Bodet, Jaime 102
 Torri, Julio 102
 Touraine, Alain 134
 Truffaut, François 205
 Truman, Harry 121
- Valery, Paul 28, 106
 Vallejo, César 202, 206, 207
 Vallès, Jules 18
 Van Gogh, Vincent 61
 Vargas Llosa, Mario 153
 Varona, Enrique José 97
 Vasconcelos, José 101, 103, 104, 105
 Vattimo, Gianni 129, 133
 Verlaine, Paul 98
 Vico, Giambattista 64
 Villa, Pancho 103
 Villaurrutia, Xavier 102
 Virgilio 98, 105, 106
 Voltaire (François-Marie Arouet) 20
 Von Trier, Lars 53
- Weber, Max 130, 145
 Whitman, Walt 98
 Wolf, Virginia 62
- Zapata, Eduardo 209, 210, 211

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN
LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PSJE. MARÍA AUXILIADORA 156, BREÑA
CORREO E.: TAREAGRAFICA@TAREAGRAFICA.COM
TELÉFONO: 332-3229 FAX: 424-1582
SE UTILIZARON CARACTERES
ADOBE GARAMOND PRO EN 11 PUNTOS
PARA EL CUERPO DEL TEXTO
AGOSTO 2010 LIMA - PERÚ