

El **conflicto** de las **facultades**

Sobre la universidad y el sentido de las humanidades

Miguel Giusti (Ed.)

Capítulo 28

ANTHROPOS



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

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

Bibliografías

ISBN PUCP: 978-612-317-461-3

ISBN Anthropos: 978-84-17556-15-0

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

Primera edición: marzo de 2019

© Miguel Giusti y otros, 2019

© Anthropos Editorial. Nariño, S.L., 2019

Edita: Anthropos Editorial. Barcelona

www.anthropos-editorial.com

En coedición con la Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial

Avenida Universitaria 1801, San Miguel, Lima

ISBN (Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial): 978-612-317-461-3

ISBN (Anthropos Editorial): 978-84-17556-15-0

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-03734

Registro del Proyecto Editorial: 31501361900285

Diseño de cubierta: Javier Delgado Serrano

Imagen de portada: Jorge Eduardo Eielson, *Rotor VI*, 1977

Diseño, realización y coordinación: Anthropos Editorial

(Nariño, S.L.), Barcelona. Tel.: (+34) 936 972 296

Tiraje: 500 ejemplares

Primera edición: marzo de 2019

Impreso en Aleph Impresiones S.R.L.

Jr. Risco 580, Lince. Lima - Perú

Impreso en Perú - *Printed in Peru*

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

LAS HUMANIDADES EN CONTEXTOS ADVERSOS

Fidel Tubino
Pontificia Universidad Católica del Perú

Actualmente, las universidades están atravesando un momento crítico. Resulta preocupante que la tendencia predominante a nivel global promueva la subordinación de la formación y la creación de conocimientos a criterios tecnocráticos y extrínsecos. No es extraño que tanto la promoción de la reflexión crítica como la educación en el respeto a la dignidad del otro sean percibidas como secundarias y aleatorias.

Vivimos momentos en los que la colonización del *logos* académico por la lógica del éxito y el mercado está cobrando dimensiones insospechadas. En este contexto, la producción académica corre el riesgo de perder su sentido y transformarse en una mercancía sujeta a los criterios de valoración propios de las corporaciones acreditadoras del trabajo intelectual. Todo indica que los ránkines universitarios y la indexación de la producción académica han llegado para instalarse por un largo periodo y marcar el destino de las instituciones universitarias como empresas productivas de conocimientos rentables.

En las universidades estamos inmersos en una tendencia globalizada que pontifica lo cuantitativo en desmedro de lo cualitativo, que prioriza la investigación en desmedro de la formación y que mina las bases comunitarias de la convivencia universitaria. La llamada meritocracia, hoy hegemónica en los recintos universitarios, ha llegado lamentablemente acompañada por un incremento impresionante de burocracia, procedimientos y protocolos de evaluación entre profesores, investigadores, alumnos y funcionarios que contamina el ambiente humano que debe existir en una comunidad dedicada al estudio y a la formación de personas.

El malestar así generado nos conmina a plantear alternativas críticas que cuestionan desde sus raíces el nuevo rumbo que está tomando la vida académica y la producción intelectual. Es en este escenario que deseo colocar el problema de la desvalorización de las humanidades y del arrinconamiento de los estudios humanistas en la universidad actual.

En un primer momento, analizaremos algunos de los principales rasgos de los contextos institucionales adversos en los que actualmente se desenvuelven las humanidades para, en un segundo momento, plantear algunas ideas sobre la necesidad de un «aggiornamento» de los estudios humanistas. Finalmente, intentaré precisar el aporte que pueden ofrecer unas humanidades no etnocéntricas a la formación ética y ciudadana que el mundo de hoy requiere.

1. Reflexión previa

Hay una distinción que es importante hacer entre las humanidades, es decir las ciencias humanas, y la formación humanista que podemos y debemos ofrecer en las universidades.

La formación humanista es la formación integral. Está enfocada en formar ciudadanos y ciudadanas virtuosos ética e intelectualmente, sensibles a la diversidad y capaces de usar sus capacidades al servicio del bienestar de la comunidad. En la formación universitaria es absolutamente necesaria, pues es aquello que le da sentido y destino ético a la excelencia profesional.

En el mundo actual necesitamos más que nunca educar profesionales y especialistas con formación humanista, pues son muchos los usos y abusos que podemos hacer de nuestra formación profesional. El saber nunca es moralmente neutral, pues siempre es sujeto de usos éticos o de usos perversos. La historia nos ilustra de manera patética acerca de ello.

Necesitamos profesionales ciudadanos con formación humanista porque el destino ético del saber es tan o más importante que el saber mismo. Reflexionar sobre los usos y destinos que le damos y podemos dar no es aleatorio, es necesario. Sobre todo en contextos como el nuestro, en el que la corrupción como fenómeno societal es estructural y posee profundas raíces históricas.

La formación humanista no es monopolio del estudio de las humanidades. Las artes contribuyen de manera sustantiva a la formación de la sensibilidad humana y al desarrollo de las capacidades creativas de las personas.

La inclusión e integración de las ciencias naturales y formales en la formación humanista es una tarea aún pendiente. Tanto el cultivo de las ciencias, como el de las artes y el de las humanidades tienen la capacidad de despertar el desarrollo de capacidades inéditas y potencialidades diferentes en las personas. La puesta en funcionamiento de dichas capacidades puede ser orientada por una diversidad de fines. Es necesario por esto insistir —a pesar de parecer repetitivo— en la importancia de la formación ética y ciudadana como aquella dimensión de la formación integral que permite a las personas orientar el desarrollo de sus capacidades hacia fines personal y socialmente valiosos.

Pero ni el estudio de las humanidades, de las ciencias o de las artes forma de por sí humanamente el intelecto, el carácter y la sensibilidad de las personas. Depende básicamente de la manera cómo estas se enseñan y se aprenden, pues así como existen pedagogías liberadoras que contribuyen a formar la autonomía y el sentido de la ciudadanía, existen pedagogías domesticadoras que convierten a los estudiantes en individuos autocentrados, acrílicos y sin sentido de alteridad.

2. El contexto

Los procesos de modernización en la actualidad han traído consigo el predominio de la racionalidad estratégica o instrumental sobre la racionalidad teleológica y la racionalidad moral. La racionalidad instrumental ha invadido las diversas esferas de la experiencia humana. Cuando hablamos de la racionalidad instrumental nos estamos refiriendo a «la clase de racionalidad de la que nos servimos cuando

calculamos la aplicación más económica de los medios a un fin dado. La eficiencia máxima, la mejor relación coste-rendimiento, es su medida de medida de éxito» (Taylor, 1994, p. 40).

Para comprender los alcances y los límites de la racionalidad instrumental, es conveniente diferenciar entre fines y medios por un lado, y entre fines intermedios y fin último por otro. Los fines intermedios se refieren a aquellos objetivos que buscamos y deseamos alcanzar para poder acceder a otros de mayor valoración. Los fines últimos, también llamados fines independientes, son aquellos que deseamos por sí mismos. No son últimos porque se encuentren al final de una secuencia temporal, sino porque son aquellos fines que en última instancia estamos buscando realizar desde un inicio.

La racionalidad instrumental sirve para relacionar los medios disponibles con los fines intermedios o dependientes. Y la racionalidad teleológica busca articular la relación de los medios y los fines intermedios con el fin último, es decir, con aquello que se desea y valora por sí mismo.

En el mundo actual, la lógica costo-beneficio es la lógica hegemónica y la eficiencia ha dejado de ser un valor instrumental para convertirse en un fin último. En un mundo invadido por la universalización de la racionalidad calculadora costo-beneficio, el eclipsamiento de los fines últimos es una consecuencia inevitable.

La universalización de la racionalidad instrumental genera un malestar profundo. Dicha racionalidad «no solo ha aumentado su alcance, sino que además amenaza con apoderarse de nuestras vidas» (Taylor, 1994, pp. 40-41). El problema no es la racionalidad instrumental en sí misma, sino su extensión y predominio en ámbitos de la vida humana «que deberían determinarse por medio de criterios propios y no en términos de eficiencia o de análisis “coste-beneficio”» (pp. 40-41).

Un ejemplo emblemático es el de la educación. Esta, bien concebida, es un derecho, no una mercancía. Y por ello merece ser tratada con criterios propios. Lo mismo sucede con la investigación. Esta es un proceso complejo, no solamente un producto que se puede exhibir. Por ello, la llamada evaluación por productos o resultados —expresión hoy emblemática del imperialismo de la racionalidad instrumental— es insuficiente e incompleta cuando de investigación y formación de personas se trata.

El mayor peligro del actual endiosamiento de la racionalidad costo-beneficio es «la pérdida del sentido de lo que somos y hacemos. Esto acontece cuando los fines independientes que deberían ir guiando nuestras vidas se ven eclipsados por la exigencia de obtener el máximo rendimiento» (Taylor, 1994, pp. 40-41).

Somos conscientes de que esta lógica del rendimiento es propia del cambio de paradigma societal en el que nos encontramos. A diferencia del siglo pasado, «la sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento» (Byung-Chul, 2012, p. 20). Esto es una verdad parcial, pues el hecho de que nos estemos convirtiendo en una sociedad del rendimiento no quiere decir necesariamente que hemos dejado de ser también una sociedad disciplinaria. Lo que acontece es que ahora la tendencia es a que la vigilancia de la sociedad disciplinaria se ha colocado al servicio de la evaluación del rendimiento.

Las nuevas generaciones son víctimas de una presión social muy intensa que es expresión de una especie de «inconsciente social al que le es inherente el afán de maximizar la producción» (Byung-Chul, 2012, p. 17). En el caso de la universidad,

de lo que se trata es de maximizar la producción de conocimientos para poder competir en el mercado internacional de saberes y posicionarse en él. Eso trae como consecuencia la conversión de los profesores y estudiantes en sujetos de rendimiento. Este nuevo sujeto se explota a sí mismo, condición sin la cual no logra ser reconocido. En otras palabras, «se abandona a la libertad obligada o a la libre obligación de maximizar el rendimiento. Y el exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación» (Byung-Chul, 2012, p. 20). El maestro universitario, convertido en sujeto del rendimiento, se moviliza por motivaciones extrínsecas. Investiga y publica para obtener puntajes que le permitan no ser enrolado en las filas de los perdedores. Los alumnos igualmente estudian por motivos extrínsecos, para obtener una nota que les permita ser competitivos y así reconocidos y valorados socialmente. En este contexto, la vida universitaria se vuelve extraña a sí misma, se enajena y pierde su sentido.

La pregunta por «el sentido» de lo que somos y podemos llegar a ser es propia del ser humano. Surge de manera espontánea en la niñez y se va opacando con la presión del tiempo y el devenir de la irreflexiva cotidianeidad. La pregunta por el sentido es propia de una racionalidad teleológica —no meramente instrumental— que se encuentra eclipsada por el imperialismo de la racionalidad estratégica. Los fines implícitos están presentes en la elección de los medios, presentes y no separados de los cursos reales de la historia. No existen independientemente de los medios, sino que se hacen a través de ellos. No son objetivos inasibles, sino procesos que se escogen: procesos que conllevan de manera implícita un modelo de vida al que se aspira y que orienta nuestras deliberaciones y los rumbos que elegimos inaugurar. El sentido del cómo está en el fin, y el fin se construye a través de los medios. No es externo a ellos.

Desde el paradigma del rendimiento, la educación ética y ciudadana y la creación reflexiva y crítica de conocimientos no se conciben como fin ni, por lo mismo, como parte sustancial del proceso de la formación universitaria. La tendencia es a incluirlas en los planes de estudio de manera marginal. Las consecuencias son previsibles. En una sociedad en la que el utilitarismo inmediateista prevalece, «el derecho a tener derechos queda sometido a la hegemonía del mercado, con el riesgo progresivo de eliminar cualquier forma de respeto por la persona» (Ordine, 2013, p. 11).

Existen conocimientos y destrezas que son útiles de manera inmediata para alcanzar fines dependientes. Pero, por otro lado, existen conocimientos y destrezas que son útiles para relacionar los fines intermedios con los fines últimos y, así, construirles un sentido. Los estudios humanistas no son útiles de manera inmediata, pero no son por eso carentes de valor mediato. Contribuyen a ampliar el horizonte de comprensión de los estudiantes, a ser reflexivos y comprender que el lugar en el que nos encontramos es consecuencia de complejos procesos, resultado del entrecruzamiento de una pluralidad de historias y formas de vida aún vigentes. En una palabra, contribuyen a ubicarnos en el tiempo, a abrir nuestras mentes, a afinar las sensibilidades y contribuir así a formar ciudadanos abiertos de manera respetuosa a la diversidad y comprometidos éticamente a luchar por crear formas dignificantes de convivencia.

Vistas desde la concepción inmediateista de lo útil, las humanidades son percibidas como un conjunto de «saberes inútiles». Esta es una visión simplificadora y sesgada de lo que las humanidades están en capacidad de ofrecer en la educación

de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Lo que está aconteciendo es que la «utilidad de los saberes inútiles se contraponen radicalmente a la utilidad dominante que, en nombre de un exclusivo interés económico, mata de forma progresiva la memoria del pasado, las disciplinas humanísticas, [...] el arte, el pensamiento crítico y el horizonte civil que debería inspirar toda actividad humana» (Ordine, 2013, p. 12).

Otra de las secuelas de la invasión del *ethos* académico por el *logos* estratégico del mercado es el individualismo competitivo que se ha instalado hoy en el mundo académico y que es fuente de profundo desencanto. La mercantilización de la educación superior está logrando que los docentes seamos cada vez más semejantes a proveedores de un servicio que a formadores de personas. Y los estudiantes, cada vez más semejantes a clientes de un servicio que a personas en proceso de formación.

Convertidos en sujetos acrílicos de rendimiento, «los profesores se transforman cada vez más en modestos burócratas al servicio de la gestión comercial de las empresas universitarias [...] No nos damos ya cuenta de que separando completamente la investigación de la enseñanza se acaba por reducir los cursos a una superficial y manualística repetición de lo existente» (Ordine, 2013, p. 80). Y, en este contexto, la formación humanista y ciudadana tiende a convertirse cada vez más en una declaración discursiva y en una concesión retórica.

En la universidad actual, el valor del trabajo de los docentes se mide básicamente por el número de publicaciones que realizan en revistas acreditadas por corporaciones extraacadémicas que validan el trabajo intelectual. Y las investigaciones se valoran no tanto por lo que aportan, sino por dónde se publican y por el número de veces que son citadas por otros académicos. Pero la bibliometría nos da información sobre el éxito de un escrito, no sobre su calidad. La idolatría de lo cuantitativo como criterio de lo cualitativo desfigura lo cualitativo. O, en otras palabras, la calidad del trabajo intelectual no es estrictamente proporcional a su éxito en los espacios académicos acreditados internacionalmente. Su repercusión local y su impacto social no deberían ser dejados de tomar en cuenta.

Este panorama es el que ha hecho que no pocos de los que trabajamos en las ciencias humanas y sociales estemos asumiendo con preocupación el cuestionamiento de lo que está en juego en la pérdida de sentido de la formación universitaria y del trabajo intelectual.

3. Sobre el «aggiornamento» de las humanidades

Desde su aparición a lo largo de la historia, lo que se entiende por las humanidades ha ido cambiando de contenido y significación.

Es importante recordar que «fue en el siglo XIV cuando se acuñó la expresión *studia humanitatis* (“estudios de humanidades”), y se suele atribuir su autoría a Francesco Petrarca y Coluccio Salutati, connotados retóricos y latinistas de la época. La expresión aludía al conjunto de disciplinas que correspondían a las llamadas artes liberales y que debían servir, en el contexto de la formación universitaria, para el cultivo del ideal de la sabiduría humana» (Giusti y Patrón, 2010, p. 10). Se consideraba que estos incluían básicamente el estudio de la lengua, la historia, la filosofía y las artes. El estudio del griego y el latín era considerado esencial para la lectura de los autores clásicos. Así concebidos, los estudios humanísticos desempeñaron

una función crítica y liberadora del saber instituido, pues fueron parte sustancial de la concepción humanista de la formación del hombre, en abierta oposición a la manera como esta era concebida en el escolasticismo medieval. Desde la visión humanista, los *studia humanitatis* expresan la necesidad de renovar los estudios acercándolos a la formación de aquellas capacidades que es necesario que las personas desarrollen para participar activamente como ciudadanos en la deliberación pública.

Es por esto que «en ellos se daba especial importancia al desarrollo de las capacidades discursivas, para lo cual retomaban el eje medieval del *Trivium* compuesto por la gramática, la retórica y la dialéctica. [...] Pero lo singular del Humanismo fue que el estudio que ponía de manifiesto el despliegue del *logos*, como característica distintiva del ser humano, tenía sentido en su ejercicio como ciudadano» (Guerra, 2011, pp. 60-61).

Es a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, con Wilhelm Dilthey, que el estudio de las humanidades empieza a ser concebido como el estudio de las ciencias del espíritu o morales que luego devendrán en las hoy llamadas «ciencias humanas». En una época en la que la física-matemática se había convertido en el paradigma de la cientificidad en general, era importante reflexionar sobre la naturaleza y el estatus epistemológico de las ciencias de lo humano. Según Dilthey, «el centro de gravedad de las ciencias morales no se queda en el conocimiento de lo que hay de común en todos los hombres, abstracción hecha de sus diferencias» (1947, p. 271).

A diferencia de las ciencias naturales que explican los hechos físicos subsumiéndolos bajo leyes generales, las ciencias morales se enfrentan al desafío de comprender lo humano en su peculiaridad contextual e individual. Las ciencias humanas —a diferencia de las ciencias naturales— son ciencias básicamente hermenéuticas, no se limitan a la explicación causal. Esto quiere decir que no hay una, sino muchas maneras de hacer ciencia y que existen no solo múltiples criterios de cientificidad, sino una pluralidad de modos de interpretar el significado de lo hecho por el hombre.

Es así como los *studia humanitatis* pasan a ser entendidos como ciencias humanas y a adquirir una especificidad epistemológica frente a las ciencias naturales. Por un lado, ampliaron su objeto de estudio y dejaron de limitarse al estudio de la gramática, la retórica, la poética, la historia y la filosofía moral. Pero, por otro lado, dejaron de estar directamente vinculadas con la praxis deliberativa, mejor dicho, con el esfuerzo por formar al hombre libre, autónomo, es decir, al ciudadano.

El «aggiornamento» de las humanidades en la actualidad se enfrenta no solamente a desafíos teóricos, sino también (y, sobre todo) a retos ético-políticos de envergadura. Devolverle a las ciencias humanas el sentido formativo que cumplían los *studia humanitatis* en la época del Humanismo es el núcleo de la tarea del presente.

4. Hacia una formación humanista abierta a la diversidad

Otro de los grandes desafíos con los que se confrontan hoy las ciencias humanas para renovarse y adquirir un nuevo sentido es el de abrirse a la otredad de manera dialógica.

En la actualidad, es posible diferenciar entre dos modelos de formación humanista. El primero es el modelo eurocéntrico y universalista. Se trata de un modelo autocentrado, que no se reconoce como contextual, pues, al no reflexionar sobre sí mismo, desconoce sus límites culturales. No es un modelo abierto a reconocer los aportes procedentes de las culturas no occidentales. Suele mirarse a sí mismo en el otro. Clasifica los saberes y las espiritualidades de las culturas no occidentales desde sus propias categorías, elaborando con frecuencia constructos teóricos que son como espejos abstractos que reemplazan la alteridad.

El segundo modelo al que me refiero es el de una formación humanista no etnocéntrica, abierta a la diversidad. A continuación, propondré algunas ideas al respecto, con la intención de generar un debate que contribuya a su definición teórica y a su concreción práctica.

Una formación humanista abierta a la diversidad debe empezar por flexibilizar culturalmente los contenidos curriculares de los planes de estudio. En las universidades convencionales, la apertura a otros horizontes culturales de comprensión —salvo desde la antropología— es muy estrecha. El «otro» es un objeto de estudio, no un interlocutor. En el caso del estudio de las historias nacionales, el sesgo monocultural se evidencia en la selección de fuentes; aunque esto ya ha cambiado parcialmente en los últimos tiempos. No se trata solamente de incorporar los relatos de los vencidos en la historia nacional. Se trata, sobre todo, de escuchar las memorias de los pueblos que nos constituyen como nación para, a partir de allí, renovar la narrativa del pasado.

Una manera de ir superando gradualmente el sesgo monocultural del estudio es a través de la llamada «enseñanza cooperativa intercultural». Así, por ejemplo, «en la Universidad de New Hampshire, la comparación entre la ciencia de la antigua Grecia y la ciencia de la antigua China fue provechosa gracias a que en el equipo de cuatro profesores a cargo del curso introductorio humanista participaban un experto en filosofía antigua griega y un experto en historia de la ciencia china» (Nussbaum, 2001, p. 175). Este es un buen punto de partida.

La comparación intercultural no puede ser el punto de llegada. Habría que generar a partir de ella un diálogo de saberes que amplíe el horizonte de comprensión de los fenómenos a ser estudiados. Es muy común entre nosotros el admitir solamente como válidos aquellos conocimientos que son validados desde nuestros propios criterios. Habría que preguntarnos qué es lo que perdemos cuando sometemos los aportes de otros paradigmas culturales a las exigencias teóricas, metodológicas y formales de nuestras disciplinas académicas. ¿Qué presupone e implica la inclusión, en nuestros planes de estudio, de aquellos saberes que no se hallan académicamente estructurados y que son parte sustantiva de nuestras tradiciones vivas?

La apertura curricular a otros horizontes culturales tanto cercanos como lejanos —por ejemplo, orientales, andinos, amazónicos— tendría que hacerse de manera no solamente comparativa sino también reflexiva y crítica, evitando tanto la idealización romántica como la desvalorización estereotipada de las alteridades culturales. Habría que identificar, en primer lugar, los presupuestos previos, las generalizaciones y los estigmas que impiden el diálogo hermenéutico con otras tradiciones culturales. La puesta en evidencia de dichos obstáculos nos posibilita abrir nuestros planes de estudio a «las diversas tradiciones como intentos inteligentes de

construir una existencia viable para los seres humanos, en medio de las considerables limitaciones que son endémicas a la vida humana» (Nussbaum, 2001, p. 185).

En sociedades como la peruana, en la que la diversidad lingüística es muy rica, promover el estudio de alguna lengua autóctona desde un enfoque sociolingüístico en la formación universitaria es muy conveniente. Como bien señalaba Jorge Basadre, «el estudio del quechua y del aimara y de los demás idiomas nativos no solo debe servir para la investigación y la difusión de nuestras valiosas culturas autóctonas, sino como uno de los factores para seguir construyendo un Perú lejos de separatismos suicidas, más unido, más coherente, con el debido respeto a sus distintos grupos históricos y a la altura de los tiempos que vivimos y de los que vienen» (1994, p. 294).

Pero el estudio de las lenguas autóctonas es insuficiente. Hay que interculturalizar los planes de estudio sabiendo que:

[...] el estudio de las culturas no occidentales es extremadamente desafiante [pues] [...] las culturas no son monolíticas ni estáticas. Contienen muchas tendencias, presentan conflictos y rebeliones; evolucionan en el tiempo y van incorporando nuevas ideas, algunas veces de otras culturas [...] Las culturas no occidentales son mezclas complejas, que a menudo incorporan elementos originalmente extranjeros. Esto también ocurre en nuestras tradiciones, y un aspecto por el que se estudiarán esas culturas será para comprender cuánto nos han aportado. La influencia cultural no fluye (solamente, ni siquiera) en un solo sentido [Nussbaum, 2001, p. 160].

La apertura (intelectual y actitudinal) a las culturas no occidentales al interior de una formación humanista interdisciplinaria, abierta a la diversidad académica y no académica, es una tarea pendiente. Creo que los que trabajamos desde las humanidades necesitamos ser más autocríticos. Una mirada más justa de las culturas no occidentales —incluyendo obviamente nuestras culturas amerindias— nos va a permitir vernos desde una perspectiva más amplia. «Lograr esta especie de ventajosa perspectiva autocrítica de la historia no implica que se deje de lado la crítica sobre las prácticas y creencias de las culturas no occidentales o de representarlas como libres de toda dominación y tergiversación. Significa percibir nuestros proyectos de simplificación, de evasión y autoevasión en nuestra manera de relacionarnos con otras culturas» (Nussbaum, 2001, p. 159).

Una formación humanista sensible a la diversidad cultural tiene que plantearse la tarea de fomentar en los estudiantes, además de la apertura cognitiva a la diversidad, actitudes interculturales de respeto a las culturas cercanas y lejanas. En este campo se hacen presentes dos tensiones que Will Kymlicka identifica como la tensión entre el interculturalismo local y el interculturalismo cosmopolita, y la tensión entre el interculturalismo y el tokenismo.

La primera se refiere al hecho de que con frecuencia «las personas pueden creer profundamente en el valor que tiene aprender sobre otras gentes y culturas, y pueden buscar desarrollar y ejercitar sus habilidades interculturales, pero a pesar de eso permanecen ignorantes e indiferentes a las culturas vecinas locales» (Kymlicka, 2003, p. 60).

La segunda tensión se refiere al hecho de que, con frecuencia, en la enseñanza intercultural nos limitamos a presentar las manifestaciones externas de las culturas, tales como las formas de vestir, los hábitos culinarios y las festividades, sin

referirlas a sus respectivos núcleos duros o cosmovisiones. En este sentido, habría que plantearse el reto de cómo abrimos desde una mentalidad analítica y antropocéntrica a mentalidades holistas y cosmocéntricas como, por ejemplo, las cosmovisiones andinas y amazónicas.

Finalmente, debemos encontrar los vínculos entre la formación humanista intercultural y la educación ciudadana para evitar formar ciudadanos ciegos a las diferencias. Como bien lo señala Estrella Guerra, «la comprensión de nuestra dimensión ciudadana implica que tomemos conciencia de lo importante que es el ejercicio político en nuestras comunidades. Para ello, es imprescindible que nos aproximemos con sentido crítico a nuestras propias costumbres. Esto solo es posible si también sabemos que nuestras prácticas tradicionales no son naturales y normales de por sí, sino que pueden ser diferentes en otras sociedades» (Guerra, 2011, pp. 63-64).

En otras palabras, la autorreflexión crítica es la que hace posible la escucha. Nos permite abrimos y contrastarnos con otros horizontes culturales. El reconocer el carácter contextual de las categorías que ordenan nuestras formas de pensar es una manera de evidenciar ante nosotros el carácter limitado e incompleto de nuestro horizonte cultural de comprensión. Esta es la condición del diálogo intercultural en la vida pública. Preparar a nuestros estudiantes para que aprendan a dialogar interculturalmente en espacios públicos colonizados por la lengua y la cultura hegemónicas es otra de nuestras tareas pendientes.

En contextos multiculturales y asimétricos como el nuestro, la posibilidad de la democracia y del desarrollo inclusivo depende de la formación de sujetos éticos, activos, innovadores, capaces de debatir y deliberar interculturalmente con los otros, de colaborar en la creación concertada de proyectos sociales de desarrollo humano con libertad cultural.

En la formación ética y ciudadana es muy importante tomar en cuenta que la ciudadanía actúa justamente en las esferas públicas, que el acceso a condiciones de vida digna es básicamente un asunto de derechos. Y, finalmente, que la universidad es un espacio de formación también política, en el buen sentido de la palabra, de los futuros profesionales y ciudadanos que nuestras sociedades demandan.

Bibliografía

- BASADRE, Jorge (1994). *Perú: problema y posibilidad. Ensayo de una síntesis de la evolución histórica del Perú, con algunas reconsideraciones, cuarenta y siete años después*. Cuarta edición. Lima: Fundación M.J. Bustamante.
- BYUNG-CHUL, Han (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- CISNEROS, Luis Jaime (2008). *Lección inaugural*. Lima: Estudios Generales Letras PUCP.
- DILTHEY, Wilhelm (1947). «Contribution à l'étude de l'individualité (1895-1896)». En *Le monde de l'esprit*, vol. 1 (pp. 247-318). París: Aubier Montaigne.
- GARCÍA-BARÓ, Miguel (2015). «Alabanza de la universidad y lamento por ella». En Miguel Giusti, Gustavo Gutiérrez y Elizabeth Salmón (eds.). *La verdad nos hace libres* (pp. 723-732). Lima: Fondo Editorial PUCP.
- GIUSTI, Miguel y Pepi PATRÓN (2010). «Introducción». En Miguel Giusti y Pepi Patrón (eds.), *El futuro de las humanidades: las humanidades del futuro* (pp. 9-13). Lima: Fondo Editorial PUCP.

- GUERRA, Estrella (2011). «La importancia de la multi e interdisciplinariedad en los Estudios Generales: el caso de los Estudios Generales de la PUCP». En Fidel Tubino y otros, *Contexto y sentido de los Estudios Generales* (pp. 59-75). Lima: Estudios Generales Letras (PUCP).
- KYMLICKA, Will (2003). «Estados multiculturales y ciudadanos interculturales». En Roberto Zariquiey (ed.), *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: «Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, cultura y educación»* (pp. 47-81). Lima: PUCP-GTZ.
- LERNER, Salomón (2000). *Reflexiones en torno a la universidad*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- NUSSBAUM, Martha (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Andrés Bello.
- (2010). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz.
- ORDINE, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- TAYLOR, Charles (1994). *Ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- TUBINO, Fidel (2015). «Apología y ocaso de la formación humanista en la educación universitaria». En Miguel Giusti, Gustavo Gutiérrez y Elizabeth Salmón (eds.), *La verdad nos hace libres* (pp. 733-741). Lima: Fondo Editorial PUCP.