

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

Sobre la universidad y el sentido de las humanidades

Miguel Giusti (Ed.)

Capítulo 30

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.

DEFENDIENDO LAS HUMANIDADES... PERO ¿CÓMO?: LA TEORÍA CRÍTICA Y LOS LÍMITES DEL TRADICIONALISMO*

Robin Celikates

Universidad de Ámsterdam, Países Bajos

Desde hace ya algún tiempo, las humanidades parecen estar bajo amenaza —por parte de gobiernos decididos a reducirles el financiamiento (como en Japón, en donde el gobierno incluso amenazó con eliminar las humanidades, pero también en los Países Bajos y en muchos otros países); por parte de una ideología neoliberal concentrada exclusivamente en el resultado concreto y en el valor del uso social de la investigación (entendido en términos rígidamente económicos)—. Las humanidades se encuentran bajo amenaza, asimismo (nuevamente, en los Países Bajos y en muchos otros lugares), debido a los burócratas en los ministerios que redactan las políticas de educación y financiamiento que sistemáticamente favorecen a las llamadas disciplinas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas, por sus siglas en inglés); por las agencias de gestión del financiamiento y las universidades que no comprenden que no existe un único modelo para organizar y financiar la investigación y la enseñanza académicas... En esta situación, quienes trabajamos en las humanidades nos sentimos naturalmente convocados, en general, a defenderlas y a actuar en solidaridad con estas especies aparentemente en peligro de extinción y, en particular, a luchar por la defensa de las humanidades frente a los recortes presupuestales en nuestras propias universidades y en otros lugares.

Quisiera brindar un ejemplo local de esto. En la Universidad de Ámsterdam, donde trabajo desde el año 2010, hubo en 2015 un movimiento de protesta importante contra los drásticos recortes presupuestales. El movimiento fue liderado principalmente por estudiantes y profesores de la Facultad de Humanidades (mostrando una sorprendente unidad por un buen tiempo). Este movimiento fue exitoso en cierta medida: al menos logró cambiar el modo en que se llevaba a cabo la conversación, alejándola de lo que en neerlandés se denomina «rendementsdenken», una perspectiva o manera de pensar obsesivamente centrada en el rendimiento mensurable («rendement»), y aproximándola a una comprensión más pluralista e incluyente con respecto al rango de indicadores posibles de la calidad en la investigación y la enseñanza. Permítaseme referirme a una cita apócrifa, con frecuencia atribuida a Albert Einstein: la gente pareció darse cuenta de que «no todo lo que cuenta puede ser contado, y no todo lo que puede ser contado cuenta». La protesta también logró detener temporalmente el salto al financiamiento y, finalmente, llevó a que todo el comité ejecutivo de la universidad, incluidos el Presidente y el Rector, renunciase y fuese reemplazado (pese a que los manifestantes subrayaron que el proble-

* Traducción del inglés de Rodrigo Ferradas y Alexandra Alván.

ma no eran los representantes individuales sino las políticas y estructuras, quedó claro a casi todos los involucrados que había un terrible problema de liderazgo en la cima; véase Vrousalis, Celikates, Hartle y Rossi, 2015a, 2015b; Roos, 2015; así como el segundo número del año 2015 de la revista *Krisis*).

En el transcurso de este movimiento de protesta en particular y en la defensa más amplia de las humanidades, noté una tendencia específica que considero problemática. Se trata de la tendencia a aceptar acríticamente, o presuponer, qué es lo que estamos defendiendo. Para algunos de mis colegas, parecía suficiente pensar que uno tiene la verdad y la tradición de su lado y verse a sí mismo como el guardián de la herencia cultural del pasado, recordándole a las generaciones más jóvenes una edad de oro perdida (literalmente, en el caso neerlandés: incluso tenemos un famoso Centro para el Estudio de la Edad de Oro en nuestra universidad). Sorprendentemente, aún existen muchos estudiantes dispuestos a aceptar esta posición o que incluso deseen este tipo de actitud. Lo que quisiera mostrar en este ensayo es que dicha perspectiva acarrea el riesgo de cegarnos a otra amenaza que las humanidades enfrentan, una amenaza que no viene de fuera, sino de dentro, de quienes practican las humanidades o, más bien, del modo en que las humanidades son practicadas y también, a veces, del modo en que son defendidas.

La actitud de aceptación acrítica en torno a qué es lo que defendemos cuando defendemos las humanidades es problemática por una serie de razones que pueden ser, y han sido, señaladas desde varias perspectivas. Independientemente de lo que uno piense acerca de los autores y posiciones concretas que mencionaré a continuación —tales como Michel Foucault, Jacques Rancière, Patricia Hill Collins, Edward Said o Gayatri Spivak, por nombrar solo algunos, o el marxismo, el posestructuralismo, el feminismo o el poscolonialismo—, me parece que está fuera de toda duda el hecho de que, actualmente, una defensa de las humanidades debe también abordar críticamente lo muy problemáticas que han sido en el pasado la autocomprensión dominante, la práctica académica y la realidad institucional de las humanidades. Me refiero, por un lado, a la reproducción de presupuestos ideológicos (por ejemplo, con respecto a la historia del Estado Nación, piénsese en el caso de los Países Bajos y la casi total falta de conciencia pública acerca de su historia de esclavismo, conquista y explotación coloniales; se trata de una historia aún idealizada como una historia de apertura, descubrimiento y comercio). Por otro lado, también aludo a la homogeneidad cultural de su canon y sus representantes, así como a su reticencia a lidiar con los asuntos políticamente urgentes de la época. Adicionalmente, todos estos elementos problemáticos de las humanidades han sido usualmente desenmascarados y criticados, y en algunos casos incluso superados parcialmente, desde las humanidades mismas (piénsese en los nombres y paradigmas teóricos recién mencionados). En otras palabras, podría decirse que defender a las humanidades exige reconocer que la autocrítica y el autocuestionamiento han sido corrientes importantes —aunque no siempre dominantes, sino más bien heterodoxas y minoritarias— de las humanidades durante un buen tiempo, aunque aún existen tendencias que buscan minimizar la importancia histórica y contemporánea de esta dimensión interna o inmanente de la (auto)crítica.

Desde una perspectiva que intente defender las humanidades sin caer en la vanagloria o la idealización, es necesario aceptar que la crisis de las humanidades no fue creada solo por presiones externas. Las humanidades no son simplemente

las víctimas de una conspiración malvada de banqueros neoliberales, políticos poco inteligentes y administradores automatizados. Su crisis es en parte autoinfligida, resultado de los modos tradicionales y con frecuencia poco críticos en que han sido practicadas las humanidades tanto en la investigación como en la enseñanza, así como de la manera en que fueron defendidas (en caso lo hayan sido más allá de los intentos individuales de sobrevivir de algún modo y de asegurar la propia posición en la «carrera de ratas (*rat race*)» de la lucha de todos contra todos por capital económico y simbólico). Es importante señalar que este no es un aspecto meramente intelectual o sustancial (referido a los efectos de las posiciones teóricas dominantes, el canon, etcétera), sino un aspecto que concierne a la realidad institucional y vivida de las humanidades.

Tomemos mi propia disciplina, la filosofía. Consideremos solo un aspecto —aunque, a mi juicio, central— de su realidad actual y vivida: la situación de las mujeres y las minorías en desventaja. Esta situación está relativamente bien documentada (especialmente en el caso de los Estados Unidos) y no pinta nada bien (véase, por ejemplo, Haslanger, 2008, 2013, 2015). De hecho, solo con respecto a la proporción de doctorados obtenidos por mujeres, por ejemplo, la situación es peor que en casi cualquier otra disciplina, incluyendo la física, la química y la lingüística. Tomemos el caso de los Estados Unidos: de alrededor de 13.000 instructores de filosofía a tiempo completo, solo 31 mujeres negras tienen puestos permanentes o están en camino a tener un puesto tal. Refiriéndome a mi propia universidad, hay muy pocos estudiantes y aún menos profesores que provengan del más del 10 % de la población neerlandesa que no tiene antepasados occidentales (somos una universidad altamente internacional, con estudiantes y personal provenientes de muchos países, pero esto lleva a un multiculturalismo muy limitado y hasta cierto punto de élite, divorciado del multiculturalismo de la sociedad que existe fuera de la universidad). Desde mi punto de vista, este es un problema que las humanidades no pueden simplemente externalizar (aunque, también es cierto, tampoco pueden resolverlo por sí solas).

La defensa de las humanidades en nuestros tiempos debería implicar, por tanto, hacerse cargo de las siguientes preguntas: ¿cuál fue nuestro grave error en términos de acceso?, ¿qué temas son inteligibles y relevantes?, y ¿qué hace respetable a una posición o a un argumento? Ahora bien, uno podría pensar que este asunto es de todos modos un tanto externo —referido, digamos, a la justicia y la equidad o a la igualdad de oportunidades— y que, aunque pueda ser importante, tiene poco que ver con lo que son las humanidades o con cómo se las practica. Creo que esto sería un error. Para empezar, parece evidente que la exclusión o marginación de sujetos epistémicos debido a su género, raza o trasfondo social no solo es una injusticia ética, sino también —en palabras de Miranda Fricker (2007)— una injusticia epistémica, es decir, una injusticia cometida contra alguien en tanto conocedor (y ello incluye ser un coproductor de conocimiento). Como Fricker muestra, la injusticia epistémica puede tomar dos formas: injusticia testimonial e injusticia hermenéutica. La injusticia testimonial consiste en los déficits de credibilidad que los miembros de grupos subordinados experimentan debido al prejuicio social: piénsese en las mujeres o en los miembros de minorías racializadas que no son tomados tan en serio como otros, por ejemplo los hombres blancos, en el aula o en una conferencia. Es importante notar que esta forma de injusticia supo-

ne también costos epistémicos para otros, ya que tiene como resultado el uso subóptimo de los recursos epistémicos que están, en principio, disponibles. Esto sería un problema para toda empresa científica (véase, por ejemplo, Grasswick, 2017), pero parece especialmente grave en el caso de las humanidades, cuyos objetos y recursos se encuentran tan íntimamente vinculados con formas de autointerpretación. Pasemos al segundo caso: la injusticia hermenéutica consiste en que los miembros de grupos subordinados sean incapaces de articular experiencias relevantes debido a una falta de recursos hermenéuticos (o a la falta de acceso a los mismos). Piénsese en lo que se enseña en las aulas: si, por ejemplo, el material con el que los estudiantes están trabajando en una clase de filosofía política no contiene ningún autor feminista y, por tanto, probablemente ninguna discusión de la desigualdad de género, algunos estudiantes se verán impedidos de adquirir los recursos conceptuales necesarios para articular aspectos importantes de sus experiencias (lo cual probablemente incluirá experiencias de discriminación y parcialidad), mientras que otros estudiantes podrían alejarse de la filosofía decepcionados de su distancia y silencio frente a la realidad que ellos viven. Nuevamente, este tipo de injusticia tiene también, obviamente, costos epistémicos para los otros: ellos no se verán confrontados con experiencias que podrían llevarlos a cuestionar las presuposiciones potencialmente problemáticas que tengan sobre la manera en que funciona la sociedad y el valor de la filosofía política. Una vez más, esto sería un problema para cualquier ciencia, pero resulta especialmente grave para las humanidades.

Así, una comunidad de investigadores, profesores y estudiantes social y culturalmente homogénea y aislada implica costos epistémicos importantes. No será posible hacer las cosas bien en las humanidades mientras no se enfrenten estos déficits en la diversidad epistémica (véase, por ejemplo, Wylie, 2006) —especialmente si la tarea de las humanidades, en el sentido más amplio posible, está vinculada con la autointerpretación humana en toda su variedad, con lo que Hegel llamó el «espíritu objetivo», y si es por ello una tarea que implique interpretar interpretaciones—. A la inversa, el valor epistémico más claro de la diversidad epistémica consiste en el incremento de la probabilidad de que las presuposiciones potencialmente problemáticas que usualmente se dan por sentadas sean cuestionadas, de que se revele el carácter particular de lo que es aceptado como universalmente válido, y de que lo que parece ahistórico y necesario se muestre como históricamente contingente. No es casual que este modo de caracterizar los beneficios epistémicos de la diversidad traiga a la memoria de algunos los diferentes tipos de crítica —desnaturalización, historización, crítica del falso universal—, con frecuencia asociados a la tradición de la teoría crítica (y su legado hegeliano y marxista; véase, por ejemplo, Geuss, 1981).

Con el fin de otorgar sustancia a estas observaciones algo generales, en lo que sigue, sobre la base del legado de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, argumentaré que enfrentar la crisis de las humanidades y sus aspectos epistémicos requiere tomar en serio el potencial crítico de las humanidades y la función de la autorreflexión al menos en dos sentidos: en primer lugar, en la medida en que problematizar lo que parece obvio o autoevidente es una tarea central de las humanidades, ellas deben generar el espacio y los recursos necesarios para cuestionarse a sí mismas y cuestionar también sus propias formas establecidas de cuestionamien-

to; en segundo lugar, en la medida en que esto requiere de una conciencia de las condiciones sociales y los efectos de las humanidades —los cuales a la vez facilitan y distorsionan el tipo de autorreflexión y crítica que las humanidades requieren—, debemos reconocer que no puede haber una práctica académica crítica que no sea al mismo tiempo una crítica de la práctica académica.

El subtítulo de este ensayo —la teoría crítica y los límites del tradicionalismo— indica ya que mi perspectiva se inspira en el famoso e influyente —de hecho, creador de un paradigma— artículo de Max Horkheimer de 1937, «Traditionelle und kritische Theorie (*Teoría tradicional y teoría crítica*)» ([1937] 2002). En este artículo, como es bien sabido, Horkheimer plantea una distinción entre teoría tradicional y teoría crítica que se aplica principalmente a las ciencias sociales, pero también a las humanidades —esto último queda claro a partir de un artículo previo, pero vinculado: «La situación actual de la filosofía social y las tareas de un Instituto de Investigación Social» ([1931] 1993)—. Para resumir el asunto de un modo algo tosco, la teoría tradicional se caracteriza por una cierta esquizofrenia: por un lado, se concentra en la utilidad y el uso como medidas del éxito; pero, por otro lado, disocia la teoría y la ciencia de todo contexto práctico y se convierte en una empresa abstracta y flotante, supuestamente independiente de las condiciones sociales. Es precisamente debido a esta estructura dual que, de acuerdo con Horkheimer, la ciencia cumple una función central en la reproducción del *statu quo*. En sus palabras, «el académico y su ciencia están insertos en el aparato social; sus logros son un momento de la autoconservación, de la ininterrumpida reproducción de lo existente, independientemente de las explicaciones que ofrezcan al respecto» ([1937] 2002, p. 196). Uno podría preguntarse si es que esto es válido también para las humanidades, pues no parecen contribuir directamente a la reproducción social (recuérdese que el término alemán «Wissenschaft» es más amplio que el término «ciencia», al menos como se lo interpreta normalmente, e incluye a las humanidades y las ciencias sociales, no solo a las ciencias naturales; véase, por ejemplo, Gens, 2014). En respuesta, Horkheimer argumenta que...

[...] incluso el proceder vacío de algunas partes de la empresa universitaria, así como la vacua sagacidad y la construcción metafísica y no-metafísica de ideologías, tienen, tanto como otras necesidades que surgen de las oposiciones sociales, un significado social, sin adecuarse realmente por ello en el periodo presente a los intereses de alguna mayoría significativa de la sociedad. Una actividad que contribuya con la existencia de la sociedad en su forma dada no tiene que ser productiva, es decir, no tiene que generar valor para una empresa. Sin embargo, puede pertenecer a este orden y ayudar a hacerlo posible, como realmente sucede en el caso de la ciencia especializada [(1937) 2002, p. 206].

La supuesta independencia de la ciencia con respecto a las condiciones sociales bajo las que opera es, por ello, ilusoria o ideológica («scheinhaft») en un doble sentido. En primer lugar, no puede dar cuenta de sus propias condiciones sociales de posibilidad, las condiciones sociales que dan lugar a la ciencia en cuestión y la configuran (por ejemplo, su aparato conceptual). En segundo lugar, no puede dar cuenta de las condiciones para su aplicación, del modo en que retroalimenta a la sociedad y contribuye con su funcionamiento (véase Horkheimer, [1937] 2002, p. 208: «Para el pensamiento teórico convencional [...], la génesis de los estados

de cosas determinados, así como la aplicación práctica de los sistemas conceptuales en los que se captan dichos estados de cosas y, con ello, su función en la praxis son externos»).

En contraste con la teoría tradicional y su déficit doble de reflexividad, la teoría crítica se caracteriza por ser autorreflexiva en un doble sentido: se caracteriza por una reflexión permanente sobre sus propias condiciones de posibilidad, es decir, sobre las condiciones sociales e históricas de la formación de teorías (incluidas las propias) y sobre el modo en que sus resultados afectan el contexto social en el que está situada. En un sorprendente pasaje, Horkheimer señala que esta perspectiva implica la historización y desnaturalización de lo que normalmente es comprendido como simplemente dado: «Los hechos que los sentidos nos proporcionan están preconfigurados socialmente de una doble manera: a través del carácter histórico del objeto percibido y a través del carácter histórico del órgano de la percepción. Ninguno de los dos es simplemente natural, sino que están formados por la actividad humana; el individuo, sin embargo, se experimenta a sí mismo en la percepción como receptivo y pasivo» ([1937] 2002, p. 200).

Para poder alcanzar este tipo de autorreflexividad —precondición para tomar conciencia de la preconfiguración social propia de «los hechos», cómo los percibimos e interpretamos, y cómo la teoría misma está situada en un contexto social—, la teoría crítica tiene que ser interdisciplinaria y distanciarse de todo deseo de pureza filosófica o teórica, deseo que es esencialmente un deseo de descontextualización —un deseo que sigue acompañándonos hoy en día—. En contraposición con la comprensión tradicional de la teoría, la teoría crítica subraya la relación interna entre teoría y práctica, tanto con respecto al surgimiento o génesis de la teoría como con respecto a su papel o función. Debe enfatizarse, sin embargo, que esta está lejos de ser una posición antiteórica. Por el contrario, la teoría crítica asigna una función social y cognitiva esencial y positiva a la teoría, en la medida en que tiene la tarea de generar, o de mantener vivo, el sentido de la posibilidad de otro tipo de práctica, otra manera de organizar la sociedad, pese a que solo pueda hacer esto comprendiéndose a sí misma como la extensión de una «actividad crítica» que ya está teniendo lugar en la sociedad misma (véase Celikates, 2018). Considerando lo que está en juego, no es sorprendente que esta insistencia en la posibilidad de una alternativa radical tienda a provocar fuertes reacciones en defensa del *statu quo* (las cuales pueden estar tanto social como psicológicamente motivadas; véase la investigación en torno a lo que los psicólogos sociales llaman «sesgo del *statu quo*»). En palabras de Horkheimer, «la hostilidad frente a la teórico en general que abunda hoy en día en la vida pública se dirige verdaderamente contra la actividad transformadora asociada al pensamiento crítico» ([1937] 2002, p. 232).

A pesar de que el texto original de Horkheimer, principalmente debido a las circunstancias históricas en las que fue escrito, no plantea un vínculo entre la función de la teoría crítica y la democracia o los requisitos de la ciudadanía crítica (véase también Chambers, 2004), es posible encontrar dicho vínculo en los escritos posteriores de Horkheimer y Adorno tras su retorno a Alemania al final de la década de 1940. Dado que en dichos textos también se explora la posible contribución de las humanidades al progreso social, resulta interesante observar que su retorno tuvo, de hecho, una influencia bastante importante en el surgimiento de una esfera pública democrática en Alemania. Dicha influencia no solo fue resulta-

do de sus escritos, sino también (y tal vez más) resultado de su compromiso institucional —Horkheimer fue rector de la Goethe Universität en Fráncfort y Adorno presidente de la Sociedad Alemana de Sociología—, su labor docente, sus intervenciones en debates públicos a través de charlas, artículos en revistas, entrevistas y conferencias transmitidas por la radio, actividades que han sido descritas como la «fundación intelectual de la República Federal [Alemana]» (véase Albrecht y otros, 1999; Demirovic, 1999).

Solo quisiera aquí llamar la atención sobre un texto de Horkheimer de 1952 titulado «Fragen des Hochschulunterrichts (Preguntas de la enseñanza en la educación superior)». En él, Horkheimer ya lamenta (¡en 1952!) que «el espíritu de la administración se imponga sobre la libertad académica», reduciendo el pensamiento libre a un lujo solo accesible a unos pocos «cuyas mentes están en paz, que poseen una herencia espiritual o de otro tipo, y que en general tienen pocas preocupaciones» ([1952] 1985, p. 402) —uno podría llevarse la impresión de que la crisis de las humanidades, la cual normalmente es considerada reciente, es permanente o, al menos, recurrente—. Además, y esto es más importante para los propósitos del presente ensayo, Horkheimer critica el deseo de los estudiantes de tener puntos fijos de orientación, el deseo de una tradición y autoridades a las cuales aferrarse, su reticencia a cuestionar presuposiciones familiares, y el peligro que este deseo se cristalice en una disposición social a aceptar un orden heterónimo solo unos años tras la derrota del Nacionalsocialismo ([1952] 1985, p. 399). Horkheimer señala en dicho texto no solo los riesgos epistémicos, sino también los riesgos sociales y políticos asociados a una comprensión de las humanidades que las prive de su potencial crítico y autorreflexivo. En respuesta a estos riesgos, identifica la tarea más importante de la enseñanza académica: «despertar el espíritu de crítica en todas las áreas académicas; [y] persuadir a los estudiantes de no aceptar nada simplemente porque sea el caso, sino de poner a prueba los elementos particulares que deben aprender en relación con su propia potencialidad» ([1952] 1985, p. 406).

La caracterización que hace Horkheimer de la tarea de la universidad puede vincularse al énfasis de Adorno en la importancia de la mayoría de edad («Mündigkeit», una palabra cuyo complejo significado resultará evidente para cualquier lector de Kant):

La crítica y el presupuesto de la democracia, la mayoría de edad, van de la mano. Mayor de edad es aquel que habla por sí mismo, porque ha pensado por sí mismo y no repite simplemente lo dicho por otro; el que no está tutelado. Ello se muestra en la fuerza de la resistencia frente a las opiniones preestablecidas y, al unísono, frente a las instituciones existentes, frente a todo lo meramente puesto que se justifica con su existencia. Tal resistencia, como capacidad para diferenciar lo conocido de lo meramente convencional o aceptado por fuerza de autoridad, es una y la misma cosa que la crítica... [Adorno, (1969) 2005, pp. 281-282].

De modo crucial, para Adorno, las capacidades críticas asociadas no salen de la nada, sino que presuponen, para su desarrollo y reproducción, el tipo adecuado de educación. Como escribe en su ensayo titulado programáticamente «Educación después de Auschwitz», «La educación solo tendría sentido como una educación para la autorreflexión crítica [...] La única fuerza verdadera contra el principio

de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite utilizar la expresión kantiana; la fuerza para la reflexión, para la autodeterminación, para la no-cooperación» (Adorno, [1966] 2005, pp. 193, 195).¹

Ahora bien, ¿por qué sigue siendo relevante hoy la posición de Horkheimer y Adorno? Después de todo, dicha posición fue elaborada en condiciones sociales e históricas bastante diferentes a las nuestras. En primer lugar, y en términos generales, me parece que sigue siendo un buen modelo de cómo debería entenderse a sí misma la práctica académica crítica en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales. Subraya que toda crítica de la sociedad debe ser siempre también una crítica del conocimiento y de la producción del conocimiento, incluyendo una crítica del conocimiento científico y de la producción de dicho conocimiento. En segundo lugar, implica tomar la autorreflexividad en serio (véase Celikates, 2018, parte III). Supone, por tanto, la necesidad de un cuestionamiento autorreflexivo de los fundamentos epistemológicos, el contexto práctico y la función de la producción del conocimiento científico. Una consecuencia de esto es que no existe práctica académica de la crítica que no sea al mismo tiempo una crítica de la práctica académica, es decir, autocrítica. Esto, por cierto, incluye la crítica y la autocrítica de la tradición de la teoría crítica misma —por tomar tan solo un ejemplo, resulta sorprendente que el colonialismo y el racismo estén en buena medida ausentes en el diagnóstico que la teoría crítica ofrece acerca del deteriorado estado del mundo en el que vivimos... ni en Adorno y Horkheimer, ni en Habermas y Honneth cumplen una función importante estas fuerzas que configuran nuestra historia y presente... (véase, por ejemplo, Allen, 2015; Baum, 2015)—.

Retornando a mis observaciones iniciales, si uno le da una mirada a la crítica a las humanidades hoy en día, es posible distinguir, a grandes rasgos, dos tipos de crítica. Por un lado, las humanidades son acusadas de ser irrelevantes económica o culturalmente o, por supuesto, tanto económica como culturalmente. La acusación de índole económica es, desafortunadamente, prominente (para buenas respuestas, véase Collini, 2012; Nussbaum, 2010; Brandt, 2011). Pero echémosle un vistazo a la crítica cultural, la cual presenta a las humanidades como disciplinas absortas en sí mismas y encerradas en una torre de marfil. La acusación consiste en sostener que las humanidades resultan irrelevantes pues, en su mayor parte, no son capaces de hablarle al público acerca de aquello que le interesa al público de un modo comprensible para el público. Es importante distinguir las diferentes variantes de esta acusación. En ocasiones no es más que un ataque populista, una forma de antiintelectualismo que sostiene que las personas en la torre de marfil están alienadas con respecto a los valores y las opiniones de la gente de a pie. Este ataque a las humanidades sigue el patrón identificado por Horkheimer: las humanidades son

1. Como es bien sabido, esta es una idea retomada luego y desarrollada sistemáticamente por la filosofía política de Jürgen Habermas. Sin embargo, tal vez resulte menos conocido que la idea básica detrás de obras como *Facticidad y validez* de 1992 está ya presente en algunos de sus textos más tempranos, por ejemplo, en el prefacio al estudio *Student und Politik (Estudiante y política)*, del que Habermas fue coautor en 1961. Ya aquí enfatiza Habermas que organizar la sociedad en la forma política de una democracia presupone «ciudadanos mayores de edad (*mündige Bürger*)», en fuerte contraposición a la tendencia de tratar al individuo como un consumidor pasivo. Claramente, para Habermas, dicha mayoría de edad presupone capacidades críticas que los individuos solo pueden desarrollar en las circunstancias correctas, es decir, en el entorno educativo correcto.

atacadas precisamente por su potencial crítico. En casos extremos, especialmente desde la derecha política, en los Estados Unidos como en Europa, estos ataques responsabilizan al llamado «marxismo cultural» o incluso a la Escuela de Frankfurt por la crisis de las humanidades —o de la nación, de Europa, o de Occidente—. De este modo de entender la acusación se sigue que las humanidades estarían en condiciones de recuperar su grandeza y la confianza de la población —es decir, merecerían ser financiadas nuevamente— si dejasen de ser excesivamente críticas y celebrasen nuevamente el valor y la autoridad de la tradición, la cultura y la identidad nacional. No hace falta decir que esta es no solo una posición políticamente peligrosa sino además, desde un punto de vista histórico, grotescamente inadecuada.

Como indiqué antes, sin embargo, desestimar toda crítica a las humanidades tradicionales reduciéndola a su variante populista sería apresurado. Considérese, por ejemplo, una intervención más reciente de parte de la pensadora poscolonial Gayatri Spivak (2007). Según ella, nosotros hemos estado convencidos del valor de las humanidades durante tanto tiempo que no fuimos capaces de olfatear que algo estaba podrido (ella se incluye a sí misma en este «nosotros»). Lo que está podrido, a su juicio, es un efecto de la autotrivialización de las humanidades, su incapacidad de estar a la altura de su tarea, la cual la autora identifica como «entrenamiento imaginativo» (nótese que el término alemán para imaginación, «Einbildungskraft», contiene el término «Bildung», la palabra alemana para educación). Este entrenamiento es una práctica de reacomodo de nuestros deseos, nuestras maneras de pensar, desear y valorar; un desafío cualitativo a nuestros prejuicios, paradigmas establecidos y hábitos del pensamiento; en otras palabras, autorreflexividad. Pero esta autorreflexividad, la capacidad para problematizar lo que parece obvio o autoevidente, debe ser aplicada también al proceso mismo en el que supuestamente se la adquiere, es decir, a las humanidades. En este sentido, las humanidades también deberían cuestionarse a sí mismas una y otra vez, así como cuestionar a sus modos establecidos de cuestionar a otros.

Permítaseme elaborar este punto un poco más introduciendo dos puntos de vista adicionales. El primero es el de Raymond Geuss, quien plantea lo mismo que Spivak en términos ligeramente distintos, contraponiendo su propuesta con lo que él considera que es la esencia del proyecto neoliberal y su asalto a las humanidades.

El mundo de la transformación de nuestros hábitos de ver, sentir y desear es el mundo en el que las humanidades se sienten en casa. Este es un mundo al que el neoliberalismo no tiene acceso y sobre el cual no tiene nada que decir [en tanto su mundo se agota en los mercados en los que individuos con preferencias fijas intentan obtener lo que desean a un costo mínimo]. La educación no es una mercancía o un servicio como otros, pues está explícitamente dirigida no a proporcionarle a la gente algo que sabe que desea, sino a cambiar la naturaleza y la estructura de nuestras creencias, deseos, anhelos e intereses. Este énfasis en el cambio estructurado de las creencias, preferencias, actitudes e intereses es lo que diferencia a las humanidades «en su más alta vocación» (la «höchste Berufung» de Hegel) de toda forma de neoliberalismo [Geuss, 2016, p. 160].

El segundo punto de vista es el de John Coetzee (Premio Nobel de Literatura en 2003), quien, en una carta abierta titulada «Universidades camino a la extinción», sostiene lo siguiente:

Este asalto [a la autonomía de la universidad] comenzó en la década de 1980 como reacción a lo que las universidades venían haciendo en las décadas de 1960 y 1970, a saber, promover en masas de gente joven la idea de que había algo que estaba profundamente equivocado en el modo en que el mundo estaba siendo administrado y brindarles el alimento intelectual necesario para una crítica de la civilización occidental en su integridad. La campaña para liberar la academia de lo que fue diversamente diagnosticado como un mal izquierdista, anarquista, antirracional o anticivilizatorio ha continuado sin descanso por décadas, y ha tenido tanto éxito que sería hoy risible concebir las universidades como cuna de agitación y disenso [Coetzee, 2013].

Me gustaría concluir, a partir de esto, que las humanidades deben asumir la tarea de una crítica y una autocrítica continuas, tarea para la que no existe una posición estable de retiro llamada «las humanidades», en la que pudiésemos reunirnos para su defensa. Más aún, si Horkheimer, Adorno, Spivak, Geuss y Coetzee tienen razón, lo que amerita ser defendido en las humanidades es precisamente aquella vertiente que también ha sido la más crítica de las humanidades tal como se las ha concebido y practicado tradicionalmente. Contra este trasfondo, parece irónico que uno escuche a veces críticas de posiciones críticas que supuestamente politizarían indebidamente a las humanidades (piénsese en la teoría crítica, el feminismo o el poscolonialismo). Si la crítica se encuentra en el núcleo de las humanidades, entonces ellas son siempre políticas y, en ese sentido, su supuesta politización es tan solo una forma de criticar o rechazar los intentos de despolitizarlas —sea por parte de administradores que agitan sus hojas de cálculo y sostienen que no hay alternativa (a lo que nos vemos enfrentados hoy con más frecuencia) o por parte de guardianes autoproclamados de una así llamada herencia cultural que es presentada como supuestamente incuestionable (la posición invocada en ocasiones por defensores de las humanidades frente al neoliberalismo)—.

En el núcleo de las humanidades, como creo que habría que defenderlas, yace una práctica de desobediencia intelectual frente a los mencionados intentos de despolitizarlas, una negativa a continuar simplemente haciendo las cosas como siempre, un cultivo de las capacidades necesarias para la crítica y la autocrítica (véase también de Lagasnerie, 2017). Contra esta propuesta, alguien podría objetar que supone sobrecargar a las humanidades con una tarea demasiado grande. Pero, sin tener que aceptar la teoría crítica como paradigma para la investigación en las humanidades, existe felizmente un modo más modesto pero no menos importante de tomar en serio esta posición: la enseñanza. Somos todos conscientes de que la manera en que la universidad está actualmente reorganizada desde arriba no es muy amigable con la enseñanza como práctica crítica. De hecho, decir que un motivo detrás de la restructuración de la universidad es asegurar que nunca más sea un espacio para el disenso y la resistencia —y que esta pacificación ha sido más o menos exitosa— suena mucho menos paranoico o como una teoría de la conspiración hoy que cuando yo era estudiante a fines de la década de 1990 y a inicios de la década de 2000 (nuevamente, en Europa, uno podría sospechar que todo el así llamado proceso de Bolonia está diseñado para hacer imposible la enseñanza como práctica crítica; véase, por ejemplo, Hamacher, 2010). Quisiera terminar, sin embargo, en un tono un poco menos pesimista, con la observación tal vez un tanto banal de que comprender, usar y defender las posibilidades críticas de la enseñanza como una práctica de «reacomodo de nuestros deseos, nuestras maneras de pensar, de-

sear y valorar» en todos los niveles de la educación universitaria —sea en una lección para muchos estudiantes de bachillerato o en un pequeño seminario de maestría o doctorado— tiene que ocupar una posición central al pensar el vínculo entre la academia y la crítica y al defender el valor de las humanidades.

Bibliografía

- ADORNO, Theodor W. ([1966] 2005). «Education After Auschwitz». En *Critical Models: Interventions and Catchwords* (pp. 191-204). Nueva York: Columbia University Press.
- ([1969] 2005). «Critique». En *Critical Models: Interventions and Catchwords* (pp. 281-288). Nueva York: Columbia University Press.
- ALBRECHT, Clemens, Günter C. BEHRMANN, Michael BOCK, Harald HOMANN y Friedrich H. TENBRUCK (1999). *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik: Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*. Fráncfort d.M.: Campus.
- ALLEN, Amy (2015). *The End of Progress: Decolonizing the Normative Foundations of Critical Theory*. Nueva York: Columbia University Press.
- BAUM, Bruce (2015). «Decolonizing Critical Theory». *Constellations*, 22(3), 420-434.
- BRANDT, Reinhard (2011). *Wozu noch Universitäten? Ein Essay*. Hamburgo: Meiner.
- CELIKATES, Robin (2018). *Critique as Social Practice: Critical Theory and Social Self-Understanding*. Londres: Rowman & Littlefield.
- CHAMBERS, Simone (2004). «The Politics of Critical Theory». En Fred Rush (ed.), *The Cambridge Companion to Critical Theory* (pp. 219-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- COETZEE, John (2013). «Universities head for extinction». Recuperado de <<http://mg.co.za/article/2013-11-01-universities-head-for-extinction>>.
- COLLINI, Stefan (2012). *What Are Universities for?* Londres: Penguin.
- DE LAGASNERIE, Geoffroy (2017). *Penser dans un monde mauvais*. París: PUF.
- DEMIROVIC, Alex (1999). *Der nonkonformistische Intellektuelle: Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule*. Fráncfort d.M.: Suhrkamp.
- FRICKER, Miranda (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- GENS, Jean-Claude (2014). «Geisteswissenschaften». En Barbara Cassin (ed.), *Dictionary of Untranslatables: A Philosophical Lexicon* (pp. 368-373). Princeton: Princeton University Press.
- GEUSS, Raymond (1981). *The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2016). «Can the Humanities Survive Neoliberalism?». En *Reality and Its Dreams* (pp. 148-162). Cambridge: Harvard University Press.
- GRASSWICK, Heidi (2017). «Epistemic Injustice in Science». En Ian James Kidd, José Medina y Gaile Pohlhaus, Jr. (eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp. 313-323). Londres: Routledge.
- HABERMAS, Jürgen (1961). *Student und Politik: Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten*. Neuwied: Luchterhand.
- ([1992] 1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: MIT Press.
- HAMACHER, Werner (2010). «Freistätte: Zum Recht auf Forschung und Bildung». En Johanna-Charlotte Horst (ed.), *Unbedingte Universitäten* (pp. 217-247). Zúrich: Diaphanes.
- HASLANGER, Sally (2008). «Changing the Ideology and Culture of Philosophy: Not by Reason (Alone)». *Hypatia*, 23(2), 210-223.

- (2013). «Women in Philosophy? Do the Math». *The Stone*, 2 de septiembre. Recuperado de <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/09/02/women-in-philosophy-do-the-math/?_r=0>.
- (2015). «Are We Cracking the Ivory Ceiling? Women and Minorities in Philosophy». Recuperado de <<http://sallyhaslanger.weebly.com/uploads/1/8/2/7/18272031/wip-munster2014.pptx2x2.pdf>>.
- HORKHEIMER, Max ([1931] 1993). «The Present Situation of Social Philosophy and the Tasks of an Institute for Social Research». En *Between Philosophy and Social Science: Selected Early Writings* (pp. 1-14). Cambridge: MIT Press.
- ([1937] 2002). «Traditional and Critical Theory». En *Critical Theory: Selected Essays* (pp. 188-243). Nueva York: Continuum.
- ([1952] 1985). «Fragen des Hochschulunterrichts». En *Gesammelte Schriften 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973* (pp. 391-408). Fráncfort d.M.: Fischer.
- Krisis: Journal for Contemporary Philosophy* (2015). «The New University: A Special Issue on the Future of the University», 2. Recuperado de <<http://krisis.eu/the-new-university/>>.
- NUSSBAUM, Martha (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- ROOS, Jerome (2015). «In Amsterdam, a Revolt against the Neoliberal University». Recuperado de <<https://roarmag.org/essays/occupation-maagdenhuis-university-amsterdam/>>.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2007). «Thinking About the Humanities». *St. John's University Humanities Review*, 6(1), 101-112.
- VROUSALIS, Nicholas, Robin CELIKATES, Johan HARTLE y Enzo ROSSI (2015a). «Why We Occupy: Dutch Universities at the Crossroads». Recuperado de <<https://www.opendemocracy.net/can-europe-make-it/nicholas-vrousalis-robin-celikates-johan-hartle-enzo-rossi/why-we-occupy-dutch-un>>.
- , Robin CELIKATES, Johan HARTLE y Enzo ROSSI (2015b). «First we Take Amsterdam, Then We Take The Hague». Recuperado de <<https://www.opendemocracy.net/can-europe-make-it/nicholas-vrousalis-robin-celikates-johan-hartle-enzo-rossi/first-we-take-amsterda>>.
- WYLIE, Alison (ed.) (2006). «Epistemic Diversity and Dissent». Número especial de *Episteme: Journal of Social Epistemology*, 3(1).