

Humanos, humanismos y humanidades: en busca de una educación prospectiva

Edgar Eslava*

Resumen

A partir de la revisión de algunas perspectivas clásicas del humanismo, en este capítulo se plantea una lectura contemporánea de las relaciones entre el significado que debe darse al concepto de humanidad y las tareas que tiene hoy en día la enseñanza de las humanidades como parte de la formación en ciudadanía. En ese orden de ideas, se afirma que, si se quieren defender las humanidades en el mundo de hoy, es fundamental que este tipo de disciplinas reubiquen una parte de su mirada en el futuro, a fin de enriquecer, pero sobre todo de complejizar la interpretación del problema, toda vez que la constante insistencia en la exploración acerca de las causas o la génesis de la crisis de las humanidades puede contribuir a la enajenación o, mejor, a la cesión del derecho a discutir y fijar nuestras necesidades, intereses, expectativas y proyectos. Esta labor, según la lectura planteada, no solo competiría a la filosofía, sino al horizonte de las humanidades en general.

* Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás y profesor de la Maestría en Filosofía de la Ciencia de la Universidad El Bosque. Correo electrónico: eslavace@gmail.com

Abstract

Based on the review of some classical perspectives of humanism, this chapter presents a contemporary reading of the relationships between the meaning to be given to the concept of humanity and the tasks that the teaching of the humanities has today as part of the construction of citizenship. In that order of ideas, it is stated that, if the humanities are to be defended in today's world, it is essential that these disciplines relocate a part of their gaze in the future, in order to enrich, but above all to allow new interpretations of the problem, since the constant insistence on exploring the causes or genesis of the crisis in the humanities can contribute to the alienation or, better, to the transfer of the right to discuss and fix our needs, interests, expectations and projects. This work, according to the proposed reading, would not only be in the field of competence of philosophy, but within the horizon of the humanities in general.

Humanos

Oigo en las noticias que un joven hace explotar en algún lugar público, en una estación de tren, en un aeropuerto, en una sala de conciertos, en un auditorio al aire libre, los ejemplos son demasiados, la bomba que lleva atada al cuerpo. Veo en directo el momento en que otro joven, siempre son los jóvenes, muere después de haber atacado con un puñal, un arma de fuego, un automóvil, de nuevo demasiados ejemplos disponibles, a algún grupo de personas, ahora transformadas en víctimas de un evento del que nunca conocerán su motivo final.

Mientras los datos se apilan, empiezan a escucharse las primeras versiones del atentado, nuevo nombre genérico para "ataque". Surgen teorías acerca de las razones del ataque a partir del perfil del victimario, de las víctimas, de las relaciones que es posible establecer entre los dos. Se ofrecen explicaciones que señalan como causas la membresía de unos u otros a un Estado, a una religión, a una raza, a una mayoría o a una minoría. Antes de llegar a ser corroboradas, las hipótesis se transforman en acusaciones, surgidas a partir del disgusto, del agravio, de la incomprensión y, en último término, del miedo. Hay algo desconocido, aterrador, ajeno, pues, se afirma con celeridad, que acciones como esas no pueden haber sido llevadas a cabo por uno de los nuestros, por un ser humano normal. El resumen de noticias: un nuevo acto enfermo, un atentado en contra de la humanidad.

Por supuesto no caben interpretaciones que favorezcan las miradas del victimario, no hay razones posibles que atenúen la culpa, que justifiquen la acción. Si alguien alude a la historia para recordarnos que las religiones pacíficas de hoy, ¿las hay?, los pueblos civilizados de hoy, los nuestros, fueron las fuerzas beligerantes de ayer, recurrimos a esa misma historia para recordar que esa sí fue una lucha justa y gracias a la cual hemos alcanzado una condición más favorable que la del pasado, e incluso si reconocemos que nunca ha habido un “nosotros” sin un “ellos”, un “dentro” sin un “fuera”, preferimos creer que bajo el peso de nuestras razones se derrumban las fronteras y desaparecen la necesidad de agresión. No es casual entonces, si les hemos enseñado a cuidar lo propio y desdeñar lo ajeno, que sean los jóvenes, los suyos y los nuestros, quienes deciden tomar acciones y reclamar a la fuerza espacios en el mundo que nos hemos encargado de construir, y del que difícilmente se podría decir que les ofrece un lugar que puedan considerar propio. No es otro el resultado de, en palabras de la ex primera ministra británica Theresa May: “[La] brecha creciente entre la vieja generación más próspera y una generación más joven que lucha”; de tal forma que, tanto en Reino Unido como en todo el globo,

si eres joven encontrarás más difícil que nunca el poseer una casa propia. [...] tienes un trabajo, pero no siempre tienes seguridad en el empleo. Tienes tu propia casa, pero te preocupas por pagar una hipoteca. Puedes apenas sobreaguar, pero te preocupas por el costo de vida y por lograr ubicar a tus hijos en una buena escuela. (May 2016a; 2016b)

Les hemos hecho difícil encontrar su lugar. No nos habría de extrañar entonces el estar frente a la generación del temprano desdén.

En algún momento, la noticia se torna en excusa para asentir que al final la única forma de evitar que acciones, inhumanas, como esas vuelvan a suceder es por medio de una adecuada educación, que ha de reemplazar el uso de aparatos represivos, aparentemente necesarios en el corto plazo, evidentemente ineficientes en el largo plazo. Esa misma educación que en otros momentos, como resultado de otras tragedias con mayor o menor grado de dramatismo, es referida como la única alternativa para sacar a un país de la pobreza, para frenar la proliferación de las pandillas y de la corrupción, para evitar embarazos juveniles y el recrudecimiento de las hostilidades, para promover el diálogo entre los pueblos, el surgimiento de un nuevo tipo de ciudadano, de hogar, de

mundo. Y allí, como parte de esta educación, aparece en escena el espectro de eso a lo que gustamos llamar una formación humanista que, así se nos informa, tiene o ha de tener un centralísimo papel en el momento de diseñar las políticas, prácticas, objetivos y mecanismos por medio de los cuales “la educación” hará de la nueva generación una versión superior de las anteriores, una nueva raza de humanos, *Humanos 4.0*, capaces de vivir juntos en armonía, que antepongan la justicia al egoísmo, la comunidad al individuo, el conocimiento a la producción. Humanos que superen, de lejos, las carencias que hemos demostrado tener sus profesores, sus padres, sus gobernantes, es decir: sus educadores.

Pero ese optimismo frente a la formación humanista contrasta con la, cada vez más, evidente eliminación de las asignaturas de humanidades en el currículo escolar, y de la invisibilización de sus acciones y sus énfasis formativos. El reclamo entonces se dirige hacia la pérdida de valor de las humanidades: menos horas de clase, menos materias, menos interés por parte de las autoridades, de las familias, por supuesto entonces de los estudiantes. Si es verdad que la educación humanista es la cura de todos los males, debería entonces actuarse en consecuencia y garantizar más espacios, mejores recursos, mayor libertad, para la enseñanza de las humanidades. Solo así se podrá retomar el papel protagónico antes que el de supernumerario en el drama de la educación. Si se nos da la oportunidad, insistimos, demostraremos que la humanidad se puede enseñar; que hacer visible aquello que en el fondo es compartido por todos los miembros de la raza humana es la única manera de encontrar la ruta de salida a la desesperada situación actual. No importa que a la fecha hayamos fallado sistemáticamente, no importa que nuestras estrategias sean recibidas con más resistencia que emoción, que nuestros objetivos no hayan sido claros y nuestros métodos ineficientes. Si se nos da la oportunidad de hacer más de lo mismo, seremos capaces de obtener resultados diferentes. Al fin y al cabo, lo que enseñamos, el humanismo, nos es fundamental.

Humanismos

Usemos como punto de partida una presentación que recoge definiciones comunes de eso a lo que llamamos humanismo:

Durante un periodo de 2500 años, la tradición humanista ha estado ofreciendo varios modelos de “lo mejor de la humanidad” (lo que los romanos llamaron *humanitas*). En los discursos clásicos de Occidente (judío-cristiano

y greco-romano) así como en los de Oriente (confucionista y budista), este ideal comprendía las virtudes centrales de sabiduría, justicia, humanidad [*humanness*], paz y armonía. Más específicamente, encontramos en estas tradiciones (en diferente proporción y énfasis) las cualidades de la educación de mente abierta, el pensamiento reflexivo, el carácter noble, el buen gusto, la amabilidad, la benevolencia y la responsabilidad social. Los discursos humanistas modernos —naturalistas, liberales, existencialistas, progresistas, críticos y radicales— han añadido al ideal humanista las siguientes cualidades: autonomía personal y autenticidad, autorrealización, pensamiento crítico, imaginación creativa, respeto por las personas, cuidado empático, ciudadanía democrática involucrada, así como la adhesión a la ética global de los derechos humanos, el multiculturalismo y la responsabilidad ambiental. [...]

Hacia el final de la primera década del siglo XXI, parece que más allá de las diferencias de énfasis y formulaciones hay un amplio acuerdo de que el humanismo consiste en una cosmovisión cosmopolita y un código ético que postula la mejora del desarrollo humano, del bienestar y de la dignidad como fin último de todo pensamiento y acción humana; es decir, dando prioridad a los valores de la dignidad humana, la equidad, el crecimiento y la solidaridad sobre cualquier conjunto alternativo de valores —religiosos, ideológicos, económicos o nacionales—. Este implica además el compromiso de formar un orden social democrático pluralista y justo, dedicado tanto a los derechos humanos como a la solidaridad social: proporcionando a cada individuo una oportunidad justa de disfrutar de una vida plena y autónoma, caracterizada por el bienestar personal, educación amplia, riqueza cultural, autorrealización, y una ciudadanía democrática participativa. (Aldoni 2011, 35)

Varias cosas se pueden decir alrededor de esta visión del humanismo. Por una parte, resulta evidente a partir de las afirmaciones del primer párrafo que la similitud entre las versiones primeras de humanismo, descritas como “modelos de lo mejor de la humanidad”, se empieza a perder cuando, de acuerdo con Aldoni, los discursos humanistas de la modernidad se imponen sobre la *humanitas*, el sentido original, la carga propia del liberalismo democrático, con el paso de las virtudes personales a las necesidades propias de una forma de regulación de la actividad social. Sabiduría y justicia son tan cercanas a las antiguas filosofías

orientales y occidentales como distantes lo son a ellas la autonomía personal y la responsabilidad ambiental. Entonces, contrario a lo que afirma el autor, en lugar de hablar de un humanismo extendido, con nuevas cualidades, estamos claramente hablando de dos humanismos diferentes.

Por otra parte, para decirlo ahora con palabras de Giusti: “Resuena aquí... el eco de la crítica heideggeriana y posmoderna al proyecto del humanismo, la conciencia de los excesos o los peligros del logocentrismo occidental” (Giusti 2012, 156). Damos por sentado con demasiada facilidad que el humanismo, incluso *los humanismos*, hablan del hombre en el sentido criticado por Heidegger, es decir, pensando en el humano como presente en algún lugar y con la necesidad de construir con el lenguaje una manera de señalarlo, de indicarlo. De esta forma, nos damos a la tarea, logocéntrica, de resaltar la relación entre lo dicho y lo señalado por lo dicho; en determinar el alcance del mapeo de la función lenguaje sobre el campo de lo previamente existente, de lo real. Esta tarea, a pesar de estar descrita en términos de crecimiento y desarrollo, de entrada nos limita a la posibilidad de comprender al ser humano como construcción, como nos recuerda Heidegger al declarar que:

Todo humanismo se basa en una metafísica, excepto cuando se convierte él mismo en el fundamento de tal metafísica. Toda determinación de la esencia del hombre, que, sabiéndolo o no, presupone ya la interpretación de lo ente sin plantearse la pregunta por la verdad del ser, es metafísica. Por eso, y en concreto desde la perspectiva del modo en que se determina la esencia del hombre, lo particular y propio de toda metafísica se revela en el hecho de que es “humanista”. En consecuencia, todo humanismo sigue siendo metafísico. A la hora de determinar la humanidad del ser humano, el humanismo no solo no pregunta por la relación del ser con el humano, sino que hasta impide esa pregunta, puesto que no la conoce ni la entiende en razón de su origen metafísico. (Heidegger 2000, 23)

Resulta entonces que todos los intentos por recuperar el sentido original, la relación rota entre lo humano y los humanos, son uno solo, hijo de la imagen de una existencia, previa, anterior, primera, de aquellos sobre quienes la humanidad se ha de predicar. En este sentido, una educación humanista es siempre retrógrada por ser retrospectiva, pues tiene sus ojos puestos en el pasado. Es también ansiedad, pues vive del clamor por recuperar un sentido

que se va desvaneciendo antes nuestros ojos, para pasar a ser tan solo una parte de nuestra historia, una ansiedad que no surge como resultado del balance, ni emocional ni racional, de la distancia que separa al humano que creemos ser del que demostramos de manera constante que somos, ni del hacerse consciente de que el hacerse humano es un asunto de compromiso con cada nuevo acto que alguno de nosotros lleva cabo. En su lugar, ella es el resultado de conducir con los ojos clavados en el espejo retrovisor, recorriendo una ruta que sabemos alguna vez nos ha sido señalada, pero por la que sentimos que estamos transitando por primera vez. Si el *sensum humanitas* de Cicerón nos reclama actuar de manera tal que la bondad sea la guía en nuestro juicio hacia otros, a partir del hecho llano de que son humanos como nosotros, un sentido de realidad nos obliga a comprender las limitaciones de la “metafísica del animal racional” y superarla a partir de una más cercana a lo que hemos hecho de nosotros mismos. Son nuestras acciones, antes que nuestras intenciones o esperanzas, las que nos hermanan, nos humanan.

De tanto pensar que somos lo mejor de nosotros mismos, nos hemos convencido de que, dado que educar en el humanismo es educar a ser humanos, lo que ha de ser enseñado es justamente lo mejor que somos, el rostro que queremos ver frente al espejo, no necesariamente el que asoma y se pregunta por quién está allí. Pero incluso maquillados no podemos dejar de saber. Sabemos de nuestra capacidad para las grandes obras, de nuestro potencial creador y de nuestra casi ilimitada capacidad para soñar. Sabemos también de nuestro desprecio por lo ajeno, de nuestro miedo a lo inesperado, de nuestra terca resistencia a comprender el mundo desde una perspectiva diferente a la que nos es familiar. Hemos construido lugares de paso que gustamos ver como definitivos; formas de relación que en nombre de la justicia nos distancian de la igualdad; armas para defendernos de las que hemos creado para destruirnos; discursos motivantes para cualquier acto posible, razones para justificar y juicios para garantizar que no hay justificación. No es posible encontrar una forma sencilla de trazar un límite, incluso borroso, entre los actos que son humanos y aquellos que no lo son. Los actos inhumanos no son sino acciones llevadas a cabo por humanos concretos en contra de humanos concretos. Así, o bien no hay crímenes en contra de la humanidad, *contra humanitas*, o todos nuestros crímenes lo son en contra de la humanidad. O bien todos humanos o todos bárbaros, no cabe otra alternativa. En este sentido, no se puede más que estar de acuerdo con Sloterdijk cuando afirma:

Solo se puede entender el humanismo antiguo si se lo concibe como toma de partido en un conflicto mediático, es decir, como resistencia de los libros contra el anfiteatro, y como oposición de las lecturas humanizadoras, proclives a la resignación, instauradoras de la memoria, contra la resaca de ebriedad y sensaciones deshumanizadoras, arrebatadas de impaciencia, de los estadios. Lo que los romanos educados llamaban ‘humanitas’, sería impensable sin la demanda de abstinencia de la cultura de masas en los teatros de la ferocidad. (2006, 34)

Entonces, nuestro primer trazo orientado a la ampliación de la cobertura del concepto de humanismo, que aplica no tan solo para un grupo particular de humanos así este tenga la clara intención de consolidarse como universal, permite extender el territorio sobre el cual construir una definición positiva de humanismo, una que no lleve consigo la carga original de “desbarbarizar”, de “dejar de ser para ser humano”, sino que, por el contrario, reconozca en la diferencia, en el ser local si se quiere, una de las marcas de lo humano.

Una mirada desde esta perspectiva permite dar alcance a la discusión sobre el humanismo y las humanidades en términos de domesticación y el distanciamiento sugeridos por Sloterdijk, para quien:

El acceso de la antigua Europa al mundo de experiencia está preconfigurado por adiestramientos gramaticales; en efecto, la materia misma del mundo se formatea en esa zona de cultura escrita según letra, sílaba, línea, página, apartado y capítulo; con el resultado de que nosotros, como lectores que hojeamos tanto libros como situaciones y que concebimos las situaciones como páginas de libro, llevamos en nosotros *a priori* la disposición de observadores que guardan distancia. En aquella época, el campo y la página de libro se correspondían en la medida en que líneas y surcos se asemejan. Cicerón acuñó el concepto de “cultura” que rige hasta hoy al comparar el cultivo del alma con el de los campos; para él era evidente que el mejor modo de cuidar el campo del alma es mediante la literatura.

Los cultivos se efectúan tanto en un sitio como en otro por la esperanza de crecimiento. En consecuencia, leer es algo así como cosechar en los campos del saber. Así, al *homo legens* se le va educando, sin advertirle, en la capacidad general de epojé. Quien ha aprendido a mirar rollos escritos y páginas impresas ejercita ya siempre la distancia frente a lo escrito, que,

a su vez, mantiene distancia con lo dicho y vivido. Hace de cosechero en la medida en que es capaz de recoger lo suyo de las parcelas del texto. Así como, según Heidegger, pensar y dar gracias van juntos, lo mismo sucede con leer y recolectar. El lector profesional, el docto, el pandit, se convierte en el agente de una novedosa forma de concentración; sí, no solo recolecta, sino que él mismo se transforma en una colección, en una persona colmada de saber, que va de una parte a otra entre almacenes interiores y exteriores. Se acredita como *homo humanus* en cuanto lleva a cabo su existencia como un ser que se mantiene dentro del espacio intermedio entre memoria interior y archivo exterior. Humanista es quien puede decir: soy un ser humano, nada escrito me resulta extraño. (2009, 45)

Así pues, el fantasma comunitario que está en la base de todos humanismos podría remontarse al modelo de una sociedad literaria cuyos miembros descubren por medio de lecturas canónicas su común devoción hacia los remitentes que les inspiran. (2006, 23)

La consecuencia que saca Sloterdijk de esta situación es que los humanistas son alfabetizadores del amor y la amistad, agentes que ponen en contacto a los jóvenes con los textos que, se espera, les definan como han hecho con quienes les han antecedido, pero frente a los cuales se encuentran necesitados de un intérprete, de un amigo que lea a su lado lo que otro ha escrito para ellos. Así se comprende entonces que la “esencia y función” del humanismo sea ser “telecomunicación fundadora de amistades que se realiza en el medio del lenguaje escrito” (2006, 19).

Se trata entonces de establecer relaciones entre quienes han escrito y quienes beben del néctar de sus obras, a partir de la idea de que los mensajes serán comprendidos incluso a través de las fronteras definidas por las distancias temporales y espaciales que separan a unos de otros. Porque claramente quienes dan y quienes reciben no son los mismos. Una curiosa ambivalencia surge cuando exploramos la respuesta a esta pregunta que pareciese retórica pero que definitivamente no lo es. Por una parte, puede afirmarse que en la tradición humanista sí son los mismos quienes escriben y quienes los leen, pues el ideal formativo está orientado hacia la reproducción de una forma de ser, que es mucho más transparente y expedita si los receptores son miembros de las mismas comunidades que los emisores. Entender la lengua franca, reconocer los referentes históricos y sociales, ser capaces de identificarse con alguno de

los personajes narrados, estas y otras operaciones se facilitarán si quien escribe piensa en que será leído por alguien similar a él, ella en algunas pocas ocasiones, habitante del mismo territorio, hijo de una misma historia, ciudadano en formación. Sin embargo, por otra parte, la narración humanista que pretende acompañar la formación cobra toda su fuerza cuando se ofrece, se impone, a sujetos habitantes de otros mundos, a hijos de otras culturas, a no-ciudadanos.

Es en este contexto en el que las maravillas del mundo de los humanos se exhiben ante los diferentes, los no-humanos, como objeto de admiración y ejemplo a seguir, como el final de un camino que ellos aún no han empezado a recorrer y que, de seguir fieles al modelo, serán capaces de andar si se permiten ser guiados por quienes ya lo han avanzado, quienes lo han trazado con el esfuerzo y sacrificio que les permite definirse como humanos. Y así, en esta doble dirección, se busca ampliar la esfera del nosotros: fortaleciendo las raíces de los propios y trasplantando raíces en los ajenos.

Desde esta perspectiva puede entenderse, por ejemplo, el mensaje transmitido por Nussbaum, como parte de su defensa al humanismo. Inspirada por el impacto que en ella han causado algunos de los textos clásicos de la literatura universal, Nussbaum encuentra que la literatura resulta ser el arma más poderosa para el desarrollo de lo que la autora define como *imaginación compasiva*, la capacidad para generar sentimientos de cercanía con otros miembros de la raza humana, herramienta fundamental para la participación en la vida ciudadana. Así, los textos de Walt Whitman, Ralph Ellison (Nussbaum 1997) y Rabindranath Tagore (Nussbaum 2010) se presentan como modelos ejemplares de esta forma de promoción del humanismo a través de la generación de la empatía, y en quienes, afirma, resulta fácil entrever su intento por crear escenarios en los que temas universales como el amor, la esperanza, la angustia y la bondad cobran vida en personajes con los que, de manera inescapable, terminará el lector sintiéndose identificado.

Sin embargo, esta tesis acerca del poder de la literatura como promotora natural de una educación humanista resulta ser bastante optimista, e incluso parece que retira la mirada de asuntos que hacen de esta relación entre humanismo y literatura más compleja de lo que en principio parece. Por un lado, es necesario reconocer que no es suficiente contar con obras maestras de la literatura y presentarlas en un contexto académico para lograr que los estudiantes desarrollen los valores cívicos fundamentales de su cultura. La lectura de las historias de valentía durante la guerra no garantiza que haya héroes, ni que no

haya tiranos en gestación; las profundas exploraciones del corazón humano no son suficientes para despertar en todos los lectores la pasión por el cuidado de la vida, ni obstáculo para el interés por destruirla (Eslava 2005). Múltiples factores, el lenguaje, los temas, los personajes, la construcción narrativa hacen que frente a una obra literaria haya tantas posibles lecturas y reacciones como lectores tenga. Es por esto por lo que, más allá de los textos mismos, es necesario que quien los proponga como punto de encuentro los use para promover en los lectores, en los nóveles ciudadanos, el desarrollo de herramientas propias con las cuales afrontarán en su momento la toma de decisiones de acuerdo a sus particulares motivaciones e intereses.

Es entonces necesario preguntarse por el criterio con el cual se legitima la selección de las obras a ser objeto de estudio, así como el objetivo para el que dicho criterio trabaja. Esta pregunta aborda cuestiones tales como el tipo de textos, formatos o medios usados como parte de las estrategias formativas pues, además de la literatura, existen la escultura, el cine, la radio, los formatos audiovisuales y multimediales, las redes sociales, entre muchos otros, como ejemplos de donde puede nutrirse el intento por diseñar un plan de formación humanista que apele a la multi-sensorialidad que caracteriza las interacciones que entre ellos establecen los jóvenes que han sido puestos bajo nuestro cuidado, la generación de ciudadanos en formación. E incluso en la literatura misma existe, más allá de los textos canónicos, abundante material literario que bien pudiese ser considerado relevante para ayudar al proceso de construcción de ciudadanía. ¿Existe algo en la literatura romántica que no pueda estar presente en la ciencia ficción? ¿Goethe siempre antes que Asimov? ¿Puede la perspectiva de un género, una raza, una religión, ser considerada más completa, o compleja, o relevante, que la de un género alternativo? ¿Brontë mejor que Dostoievski, García Márquez antes que García Lorca, la Torá nuevamente enfrentada al Corán? Se trata entonces de dar alcance, siguiendo a Sloterdijk, a “la pregunta por cómo puede el hombre convertirse en un ser humano verdadero o real, ineludiblemente planteada desde aquí como una cuestión mediática, si entendemos como medios aquellos instrumentos de comunicación y de comunión a través de cuyo uso los propios hombres se conforman en eso que pueden ser y que serán” (2006, 35), sabiendo que hoy el conjunto de “instrumentos de comunión” está conformado no solo por los medios de entretenimiento como tal —deporte, farándula, moda—, sino por los canales de difusión de noticias, los escenarios de actividad política, que configuran el universo mediático del

que se espera una educación fuertemente humanista los salve, y del que una educación altamente efectiva los hará partícipes. Basta ver si es posible que la educación que ofrecemos pueda ser las dos cosas a la vez.

Estamos entonces ante lo que ha sido definido como un conflicto de humanismos (Berti 1997, 2007; Perine 2016), una confrontación paradigmática entre las ideas de hombre que han de guiar la educación y entre los medios que consideramos relevantes y apropiados para completar la tarea. Así,

lo que está en juego en este conflicto no es solo la supervivencia de una tradición de pensamiento. Dependiendo de la dirección en la que, para resolver el conflicto actual del humanismo, se podrá hablar entonces de ciudadanos, de relaciones cooperativas, de propiedad compartida, de comunidades morales, de ideales de justicia y de felicidad como la realización del potencial y las aspiraciones de los individuos y las comunidades viviendo solidariamente. De lo contrario, debemos aceptar el dominio de los nuevos bárbaros, que ya no andan por nuestras fronteras, sino que nos han gobernado durante mucho tiempo. (Perine 2016, 64)

Y es justamente en el escenario educativo en donde la batalla entre perspectivas alternativas de lo humano tiene lugar, pues mientras que por una parte se sostiene la necesidad de formar ciudadanos diestros en matemáticas, ciencias y tecnologías, no solo porque dominarlas es garantía de preparación para el mundo de la producción, sino porque ellas mismas son las nuevas líneas con la que se traza el futuro de lo humano, por otra parte se sostiene que, de no contar con habilidades y valores que trasciendan el dominio de la técnica, ese humano que crea las máquinas lamentará tarde o temprano que ellas le impidan su desarrollo, el económicamente necesario y el personalmente deseable. Tal es el sentido de la advertencia que hace S. Palmer:

No se equivoquen: en algún punto, todo trabajo puede (y será) ser efectuado por una máquina. No se trata de si esto será así; es tan solo una cuestión de cuándo. [...] Dicho esto, hay algunos trabajos que serán excepcionalmente difíciles para que una IA [inteligencia artificial] pueda hacerlos sustantivamente mejor que los humanos. Esta no es una lista arbitraria. Cada uno de los siguientes trabajos requiere una combinación única de intuición

humana, razonamiento, empatía y emoción, por lo que será difícil para un sistema de IA entrenarse para ellos. Como verán, los últimos trabajos que nos quitarán los robots comparten un hilo común: la humanidad.

1. Maestro de preescolar y primaria.
2. Atleta profesional.
3. Político.
4. Juez
5. Profesional de salud mental. (Palmer 2017)

Es este humanismo, esta humanidad, la que de acuerdo con Palmer garantiza una distancia comfortable entre ellos, los robots, y nosotros, los humanos. Sin embargo, a la hora de especificar la diferencia, las afirmaciones taxativas dan espacio a interpretaciones menos categóricas de eso a lo que puede definirse como humano, en el contexto de los trabajos que no será fácil nos sean arrebatados por las máquinas. Así, por ejemplo, Palmer afirma que, para el caso de los maestros, “somos nosotros quienes enseñamos a nuestros niños a ser humanos. Si queremos que crezcan como humanos, ellos deberán ser entrenados por uno de su propia clase”. En el caso de los deportes el asunto se resume a la posible injusticia y falta de interés en una confrontación deportiva entre las máquinas mecánicas y los humanos de carne y hueso, mientras que en asuntos de política, es el nivel de entrenamiento en las sutilezas de la retórica y la argumentación que permiten a un político ser exitoso el que está aún lejano de la capacidad de nuestra contrapartida tecnológica pues ellas, las máquinas, “viven” en una meritocracia, pero “mientras la justicia y la igualdad sean asuntos importantes, los humanos serán los únicos en la escena política”. Finalmente, tanto para los jueces como para los profesionales de la salud, sus dominios prácticos requieren “juicios tanto objetivos como subjetivos que hacen a sus trabajos prácticamente a prueba de robots”, motivo por el cual deben ser los últimos en preocuparse de ser reemplazados por ellos. Tal vez es justamente porque su trabajo no se define a partir del resultado de juicios, y porque sus técnicas tienen un alto componente objetivo, que los trabajos de los artistas no están libres del riesgo de ser asumidos por sistemas mecatrónicos con elaborados y complejos niveles de programación. Así, Palmer explicita en el juicio subjetivo la idea de justicia e igualdad, y en su naturalismo casi ingenuo frente a la necesidad de “ser humanos para formar humanos”, una de las características tradicionalmente tomadas

como fundamentales del humanismo, a saber, que “lo que los hombres tienen en común estriba en una racionalidad única y solo puede encontrarse recurriendo a ella” (Seth 2011, 6).

Sin embargo, dando alcance a la discusión previa, es necesario tomar distancia frente a estas versiones convencionales de humanismo introduciendo una definición positiva. Llamaré humanismo no a *eso* que tenemos en común los humanos por el simple hecho de serlo, a *eso* que en el fondo nos hace a todos iguales, sino al conjunto de acciones que reflejan nuestro interés compartido por poder vivir juntos. Este humanismo es entonces, ante todo, acción, lo que a su vez convierte a la tarea de formar en humanismo en una de construcción de formas cada vez más incluyentes y comprensivas de convivencia.

En este orden de ideas, la pregunta por las humanidades y el papel que deben tener en la formación de las nuevas generaciones deja de ser una pregunta por aquellas cosas de las que más orgullosos nos sentimos y que hoy sentimos perdidas, para pasar a convertirse en un cuestionamiento sobre esas acciones que nos definen, hoy, y las que a la luz de los cada vez más rápidos y omnipresentes desarrollos tecnológicos configurarán la visión que tengamos sobre nosotros mismos. Será entonces la educación en este nuevo humanismo, dinámico e inestable la que nos permita imaginar, crear, trabajar en la construcción de mundos posibles, de nuevos escenarios de expresión de humanidad.

Humanidades

Por supuesto, existen muchas formas de responder al reto al que se enfrenta la educación humanista, algunas de las cuales han sido ensayadas de manera sistemática: cerrar las fronteras de las disciplinas, de las academias, de los sistemas educativos, en nombre del proteccionismo epistémico o político, nuestras ideas antes que cualquier otra, nuestro estilo de vida por encima de las alternativas que se presenten; negar las fronteras y afirmar que al final todos somos solo uno, y sin embargo tener claro qué uno somos todos, pocas veces el *uno* que viene de fuera, enseñando que si bien la diversidad oculta la similitud, somos, como en la granja orwelliana, unos más iguales que otros. Por otra parte está la alternativa menos ensayada de abrir las fronteras, asumir al humanismo en su calidad de dinámico y transformarlo en el motor que alienta la producción de nuevas respuestas acordes con el mundo actual y con ese que podemos prever será el próximo a vivir. Prepararnos para comprender y resolver las inquietudes surgidas por las noticias de hoy y crear los escenarios propicios para generar las

noticias que queremos oír mañana. Esta educación que reclama unas humanidades de acción es de la que me interesa hablar al cierre del presente escrito, de unas humanidades que deben ayudarnos a dar sentido, más allá de la mera lucha por el rescate de los sentidos perdidos.

Así las cosas, es posible afirmar que las humanidades que necesitamos deberían separar antes que unir, diferenciar antes que igualar: relajar el afán de universalidad y reencontrarse con la diversidad de un mundo en el que ya no son ellas las únicas voces a escuchar en el momento de definir al ser humano, y hacerse partícipes de un diálogo participativo, no fácil, del que se han aislado de manera intencional, perdiendo así una oportunidad de aportar contenido original y significativo a las nuevas formas de comprenderse humano. Resuena aquí la invitación de Dewey para que la filosofía, para nosotros las humanidades, recupere su función primera de “racionalizar las posibilidades de la experiencia, especialmente la experiencia humana colectiva” (1970, 122), ahora desde el horizonte de una racionalidad constructiva, en la que no solo cambian los contextos en los que un solo tipo de humano, el original, el fundado en algún siglo pasado y hoy extraviado en medio de la bruma de las ideas superficiales y la radiación tecnológica de fondo, la siempre presente banda sonora de nuestra vida, sino también incluso las formas de ser humano, construidas a partir de nuestra capacidad para crear mundos y de buscar en ellos maneras alternativas de participación. Sigue entonces siempre actual la necesidad de ayudar a encontrar un lugar propio en el mundo.

Es por ello por lo que enseñar humanidades no puede ser tan solo un esfuerzo por enseñar aquellas cosas que más nos gustan de nosotros mismos, esas de las que nos sentimos orgullosos en cuerpo ajeno, la maravilla de nuestro arte, la profundidad de nuestras ideas, dejando de lado esas cosas de las que no nos sentimos parte, no porque no sean reflejo de nuestra humanidad, sino porque nos ponen al nivel de un *otros* del que nos intentamos distanciar, bien en público, bien en privado, terrorífico y superficial. Enseñar humanidades es enseñar acerca de lo que somos, mostrar lo que hemos sido, con la mira puesta en lo que vamos a ser, en esas cosas que aún no hemos hecho pero que, dadas las condiciones de posibilidad, seremos capaces de hacer. Y si algo hemos demostrado es que, como ninguna otra especie, hemos sido capaces de todo.

Por ello la enseñanza de las humanidades no puede abordarse aislada del resto de disciplinas, y en particular de la ciencia, cuyo ingreso en la historia no solo nos ha provisionado con herramientas y técnicas, materiales e inmateriales,

para comprender y construir, sino que ha sido fundamental para definirnos, y que seguramente desempeñará un papel preponderante en los cambios por venir. Es entonces necesario que las humanidades salgan de su encierro y renueven los términos de su diálogo con otras versiones de lo que hemos hecho de nosotros mismos. Superar las distancias desde las que cómodamente toman partido frente al pasado y acercarse a los métodos e instrumentos con los que se está construyendo el presente. Ya desde diversas riveras nos recuerdan la importancia de una lectura ampliada de las disciplinas: que la economía es y ha de actuar como una ciencia social mientras que a su vez la literatura tiene valor como historia económica (Piketty 2014); que no hay construcción histórica que no lleve implícita una agenda a imponer sobre la realidad (Chomsky 2000); que la evaluación de la tecnología es un campo propicio para el ejercicio de la filosofía (Broncano 1995); y que las respuestas que demos a las cuestiones acerca de cómo podríamos o deberíamos vivir juntos en el mundo dependerá de nuestra capacidad para articular visiones provenientes de diversas perspectivas, en particular de incluir aquellas que han sido sistemáticamente dejadas sin explorar (Harding 2008; 2016).

Si no son puestas al servicio del contexto contemporáneo, haremos de las humanidades un ejercicio de tanatopraxia, maquillando cadáveres para que luzcan bellos en su última aparición pública, incluso exhumando teorías, autores y preguntas para exponerlas a un público ante quienes aparecen como pertenecientes a otras épocas, a otros mundos, y frente a quienes llevamos a cabo lecciones que asemejan autopsias, escarbando en las entrañas de disciplinas que yacen inertes ante nuestros ojos, despojada de color, de intensidad, de movimiento, para afirmar con severidad que, si se sabe interpretar los signos, podremos entender cómo se veían cuando estaban vivas. A riesgo de exagerar la analogía, hemos matado al humano a fin de poder enseñar humanidad(es). Está claro entonces que no podemos seguir permitiendo que el énfasis en las fechas, los héroes y las batallas reemplace la formación en la capacidad crítica para reconocer los frutos del pasado en el presente y al presente como el pasado del futuro. Los argumentos clásicos, los problemas presentados en los tratados, las interpretaciones seguras, las biografías de los grandes filósofos no pueden convertirse en obstáculos del interés por proponer argumentos propios, defender perspectivas y actuar a partir de convicciones personales. Si las humanidades han de ayudarnos a dar sentido, no pueden ser ellas el motivo por el cual nos

cueste trabajo definirlo. A manera de contraste, en momentos en que sabemos que se aprende física en el parque de juegos, química en la cocina, matemáticas en la tienda, biología en el jardín de la abuela, y tecnología con el teléfono que llevamos en el bolsillo (Eslava 2014), resulta intrigante la terca insistencia en mantener las humanidades amarradas a los libros y las aulas, encerrando la vida en una biblioteca, refiriendo a lo humano como un sueño perdido y no como una construcción. Por supuesto que hay nuevos formatos, digitales y físicos, que renuevan las bibliotecas y los textos a los que tienen acceso las generaciones que se forman como nuevas lectoras. Pero dar valor a los productos de las humanidades implica la necesidad de arriesgar nuevos escenarios para la enseñanza de las humanidades.

Querimos, por tanto, docentes de humanidades más cercanos a la ecología que a la anatomía, que dejen de lado las disecciones en condiciones controladas para dar paso a miradas orgánicas de sistemas dinámicos, con redes complejas de interacción y sobre los que la predicción es, si no incierta, por lo menos no evidente. No se trata, es necesario afirmar, de negar a las humanidades su historia ni su lugar en la historia, pero sí de complementar las miradas retrospectivas con visiones prospectivas que pongan atención a las acciones que construyen humanidad; dar al pasado un lugar relevante, pero no perder de vista al presente y al futuro como horizonte temporal. Así, a la pregunta ¿cómo podrán los jóvenes familiarizarse con el pasado de tal manera que el conocimiento sea un poderoso agente en la apreciación del presente vivo? (Dewey 1965) responderemos: mostrándolo como herramienta para la comprensión de las formas en que los contextos históricos moldean el presente, y para la construcción de su propio futuro, futuro que lejos de ser una utopía teórica es una apremiante realidad.

Es justamente en esa línea de pensamiento en la que se inscriben mensajes como el enviado por la Unesco en su Reporte Mundial sobre las Ciencias Sociales en el que, después de exponer la relación entre los dramáticos cambios ambientales que sufre el planeta y el recrudecimiento de diversas crisis sociales, económicas y políticas, y que “la pobreza, la desigualdad y el descontento socio-político crean vulnerabilidades desiguales y opciones desiguales para responder al cambio ambiental”, se afirma que

el desafío que ahora enfrenta la sociedad es asegurar un mundo sostenible a través de respuestas efectivas a los actuales procesos interactivos de cambio

ambiental y social. La sostenibilidad global requiere una acción concertada para proteger la riqueza (*bounty*) del planeta y, simultáneamente, para salvaguardar la equidad social, la dignidad humana y el bienestar de todos.

El Informe Mundial de Ciencias Sociales 2013 asume este desafío señalando las esenciales contribuciones que las ciencias sociales pueden y deben hacer para el pensamiento y respuestas integradas requeridos. El informe emite un llamamiento urgente y decisivo a las ciencias sociales para intensificar la investigación sobre las causas humanas, las vulnerabilidades y los impactos del cambio ambiental, y proveer respuestas a la crisis de sostenibilidad. Insta a los científicos sociales a trabajar más estrechamente entre sí, con colegas de otros campos científicos y con múltiples partes interesadas y usuarios de la ciencia para proporcionar conocimiento creíble y legítimo para la resolución de problemas del mundo real. (Unesco 2013)

Se espera entonces que, partiendo de los “atributos definitorios de nuestra cambiante realidad social”, a saber, la inseparabilidad de los sistemas y problemas sociales y ambientales y la necesidad de una transformación social urgente y fundamental de la condición humana, “las ciencias sociales proporcionen el conocimiento indispensable de las causas y consecuencias del cambio ambiental global y de soluciones más eficaces, equitativas y duraderas a los actuales desafíos de sostenibilidad” (Unesco 2013, 5).

Sin embargo, a pesar de la necesidad de transformar los relatos en acciones, de dar cuenta del presente y de trabajar con la mirada puesta en el presente y el futuro, es necesario prevenir contra la posible transformación de las humanidades en instrumentos acrílicos de las agendas económicas y políticas coyunturales dentro de las que en su enseñanza se inscribe, o de usarlas como justificación de juicios ingenuos, incluso cuestionables:

A diferencia del prejuicio autoritario de muchos de que hay algo poco gratificante, “débil” o artificial sobre las virtudes del pensamiento reflexivo y la justicia social, los datos empíricos proporcionados por el Índice de Desarrollo Humano de la ONU, así como por las pruebas internacionales de logro PISA de la OCDE, indican claramente que aquellos países que mantienen las virtudes idealistas del humanismo son también aquellos que ofrecen a sus ciudadanos la más alta calidad de vida. (Aldoni 2011, 40)

No solo son los indicadores de desarrollo económico y de desempeño en pruebas estandarizadas instrumentos sujetos a permanente revisión y ajuste y motivo de permanente discusión en cuanto a su alcance, efectividad y neutralidad, sino que aquello a lo que se describe como “virtudes idealistas del humanismo” están lejos de estar claramente definidas, incluso en el estrecho marco teórico de las agencias internacionales de desarrollo.

Algunas consideraciones finales

Estamos de regreso ante el ya mencionado “conflicto de humanismos” referido por Perine, que ya desde su origen puede definirse como un enfrentamiento entre concepciones alternativas sobre la educación ideal, y que este mismo autor, lo representa en el debate entre Isócrates y su empeño por garantizar la formación en retórica de los jóvenes atenienses, y la postura defendida por Platón, y su idea de centrar la formación en la búsqueda de la verdad a través del diálogo. Este debate se actualiza y ejemplifica en las tensiones entre la formación humanista de tradición griega y la “concepción de hombre forjada en la reciente tradición liberal”, con sus implicaciones y consecuencias en el debate entre los ideales de la comunidad moral por un lado y el actual dominio de la tecnociencia por otro, así como sobre el contraste entre las lógicas de la eficiencia y las lógicas de la justicia (Perine 2016).

Si vamos a hacer de las humanidades un espacio para la construcción prospectiva de nosotros mismos, no podemos dejar en manos de quienes ostentan el poder la definición de nuestras necesidades, nuestros intereses, nuestras expectativas y nuestras formas de actuar.

De regreso a las noticias, veo en ellas el resultado de lo que hemos construido, intencionalmente o no, en buena medida desde la educación que ofrecemos. Que hay formas de ver el mundo que están equivocadas: las que no son como las nuestras. Que las interpretaciones son posibles, pero solo las oficialmente aprobadas. Que todas las voces pueden ser escuchadas, pero unas deben decidir callarse al reconocerse diferentes, contrarias. Que los argumentos son los individuos, de ahí el valor de las biografías, y que para combatir a los unos bien se puede acabar con los otros. Que hay verdades únicas y superiores más allá de nuestra comprensión, ante las cuales no valen los argumentos, contra las que no debiésemos combatir. Hemos repetido el mantra de las humanidades sin haber prestado atención a su contenido, apartando las palabras de las acciones, alejando al individuo de su hogar con la esperanza de que humanizado

quiera volver a él. Sin embargo, si nuestro objetivo como educadores es ofrecer a las nuevas generaciones ser parte de algo, podríamos desde la enseñanza de las humanidades hacerles partícipes de una realidad de insuperable valor. No de nuestro pasado, sino de su futuro.

Referencias

- Aloni, Nimrod. 2011. "Humanistic Education: From Theory to Practice". En *Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity*, editado por Weil Veugelers, 35-46. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Berti, Enrico. 1997. *La filosofía del "primo" Aristotele*. Milán: Vista e Pensiero.
- Berti, Enrico. 2007. *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*. Roma-Bari: Laterza.
- Broncano, Fernando. 1995. *Nuevas meditaciones sobre la técnica*. Madrid: Trotta.
- Chomsky, Noam. 2000 *Chomsky on MisEducation*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Dewey, John. 1965. *Experience and Education*. USA: Collier-Macmillan.
- Dewey, John. 1970. *Reconstruction in Philosophy*. USA: Bacon Press.
- Eslava, Edgar. 2005. "Pensamiento crítico e imaginación compasiva: retos para los formadores en valores ciudadanos". *Folios. Revista de Humanidades* (22): 85-93.
- Eslava, Edgar. 2014. "Conceptos, pertinencia y acceso: Una mirada filosófica a la educación en ciencias naturales". *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia* 14 (28): 67-82. doi: <http://dx.doi.org/10.18270/rcfc.v14i28.674>
- Giusti, Miguel. 2012. "El humanitarismo, ¿un nuevo ideal moral?". *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*. 46. doi: 10.3989/isegoria.2012.046.06
- Harding, Sandra. 2008. *Sciences from below. Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*. Durham: Duke University Press.
- Harding, Sandra. 2016. "Latin American Decolonial Social Studies of Scientific Knowledge: Alliances and Tensions". *Science, Technology, & Human Values* 41 (6): 1063-1087. doi: 10.1177/0162243916656465
- Heidegger, Martin. 2000. *Carta sobre el Humanismo*. Traducido por Helena Cortés y Arturo Leyte. Madrid: Alianza.
- May, Theresa. 2016a. "We can make Britain a country that works for everyone". Tomado de: <http://press.conservatives.com/post/147947450370/we-can-make-britain-a-country-that-works-for>

- May, Theresa. 2016b. "Statement from the new Prime Minister Theresa May". Tomado de: <https://www.gov.uk/government/speeches/statement-from-the-new-prime-minister-theresa-may>.
- Nussbaum, Martha. 1997. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha. 2010. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Palmer, Shelly. 2017. *The 5 Jobs Robots Will Take Last*. Tomado de: <http://www.shellypalmer.com/2017/03/5-jobs-robots-will-take-last/>
- Perine, Marcelo. 2016. Será preciso de novo falar de humanismo? *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* 37 (114). doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8462.2016.0114.02>
- Piketty, Thomas. 2014. *El Capital en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Seth, Sanjay. 2011. ¿A dónde va el humanismo? En: *El correo de la Unesco*. París: Unesco.
- Sloterdijk, Peter. 2006. *Normas para el parque humano*. Traducido por Teresa Rocha Barco. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, Peter. 2009. *Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Traducido por Isidoro Reguera. Madrid: Siruela.
- Vásquez R., A. 2009. "Sloterdijk, Habermas y Heidegger; Humanismo, Posthumanismo y debate en torno al *Parque Humano*". *Eikasia. Revista de Filosofía* (26): 1-22.
- Unesco. 2013. *World Social Science Report 2013: Changing Global Environments*. París: Unesco.