



Aposta. Revista de Ciencias Sociales

ISSN: 1696-7348

apostadigital@hotmail.com

Luis Gómez Encinas ed.

España

Drivet, Leandro; López, Gerardo; López, Mariana Beatriz
El sentido actual de las humanidades y de la idea de humanismo: aportes estéticos y autocríticos
Aposta. Revista de Ciencias Sociales, núm. 84, 2020, -Marzo, pp. 117-134
Luis Gómez Encinas ed.
España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495964701007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

El sentido actual de las humanidades y de la idea de humanismo: aportes estéticos y autocríticos*

The current meaning of the humanities and the idea of humanism: aesthetic and self-critical contributions

Leandro Drivet

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
leandro.drivet@conicet.gov.ar

Gerardo López

Universidad Tecnológica Nacional, Argentina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
gerardo@santafe-conicet.gob.ar

Mariana Beatriz López

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
mb.lopez@conicet.gov.ar

Recibido: 21/03/2019

Aceptado: 08/08/2019

Formato de citación:

Drivet, L., López, G., López, M.B. (2020). "El sentido actual de las humanidades y de la idea de humanismo: aportes estéticos y autocríticos". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 84, 117-134, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/drivet2.pdf>

Resumen

Este artículo discute el valor de la enseñanza de las humanidades para la ciencia y para la cultura democrática en general. Primero, sostenemos que la marginación de las disciplinas no productivas en los campos de la educación y la investigación se explica en el marco de la subordinación progresiva del conocimiento, el derecho y el cultivo de la sensibilidad, a la revaluación del capital. Luego, nos enfocamos en las contribuciones de las humanidades desde la perspectiva de la estética, de donde se extraen conclusiones que desafían, por estrecha, la idea convencional del humanismo. Polemizando con una

* Este artículo fue escrito en el marco del Programa de Movilidad Internacional Docente (PROMID, FCEdu/UNER) y del PID "PUENTES: Perspectiva Universitaria del enlace nano tecnología-ética-sociedad (2016-2018)", UTN (Santa Fe, Argentina).

tesis escéptica, destacamos el núcleo autocrítico (emancipatorio) que distingue a las humanidades, y concluimos con una crítica inmanente que, a través de ejemplos concretos y considerando los argumentos desarrollados, propone la extensión y actualización del proyecto humanista.

Palabras clave

Humanismo, democracia, teoría social, estética, capitalismo.

Abstract

This paper discusses the value of the teaching of the humanities for science and for democratic culture in general. First, we argue that the marginalization of non-productive disciplines in the fields of education and research is explained in the framework of the progressive subordination of knowledge, the right and the cultivation of sensitivity, to the revaluation of capital. Then, we focus on the contributions of the humanities from the perspective of aesthetics, from which conclusions are drawn that challenge the conventional idea of humanism because it is considered narrow. Polemizing with a skeptical thesis, we highlight the self-critical (emancipatory) nucleus that distinguishes the humanities, and we conclude with an immanent criticism that, through concrete examples and considering the developed arguments, proposes the extension and updating of the humanist project.

Keywords

Humanism, democracy, social theory, aesthetics, capitalism.

1. Introducción

En un trabajo inmediatamente anterior hemos avanzado en dos líneas argumentativas, que corresponden a dos formas de la filosofía, de señalar el valor de la enseñanza de las humanidades para la ciencia en particular y para la cultura democrática en general, en un contexto de crisis global de las humanidades (Eagleton, 2010, 2015; Nussbaum, 2010; Said, 2004). Nos detuvimos, concretamente, en la relevancia epistémica y ética de las humanidades a los fines de lo que Adorno (1998) ha llamado la educación después de Auschwitz: la consolidación de un sistema social de creciente igualdad y libertad en el que el genocidio y la crueldad industrializados sean irrepetibles. En lo que sigue, nos proponemos continuar con aquella indagación desde un ángulo estético y autocrítico que complementa lo dicho a la vez que habilita una indispensable crítica inmanente de las humanidades. El objetivo actual, sin embargo, es ligeramente diferente respecto de aquel primer trabajo: interesan especialmente aquí las consecuencias que se extraen de la estética y la autocrítica humanista para la idea convencional de humanismo. Por lo que tiene de inacabado (y hacemos propia la metáfora con que Habermas se refiere a la Modernidad), ésta es en parte un horizonte emancipatorio, y en parte un corset ideológico. Por las vías del cultivo de la sensibilidad (estética) y de la autocrítica inmanente, mostraremos que el ideal humanista ve rebasado desde dentro (además de ser resquebrajado desde fuera) el molde antropocéntrico que organizaba sus fuerzas comprensivas, normativas y estéticas.

Inscribimos la crisis mencionada de las humanidades y el sentido del humanismo en un contexto histórico y político amplio. Una bibliografía plural y numerosos testimonios críticos de nuestro presente convergen en la identificación de transformaciones profundas, cuando no de signos de un deterioro alarmante, no sólo de la transmisión de la doxografía que caracterizó tradicionalmente a las humanidades —como si se tratara de

algo aislado—, sino de sus condiciones estructurales e históricas de posibilidad: de la esfera pública deliberativa (Habermas, 1981), de la democracia moderna (Levitsky y Ziblatt, 2018), de la privacidad (Han, 2013 y, sobre todo, Snowden, 2019) y de la Universidad y las instituciones de formación tales y como las conocíamos (Readings, 1999; Eagleton, 2010). Una mirada abarcadora se inclina a reconocer la descomposición de los ámbitos y prácticas de la *humanización*, lo que incluye la inminencia de catástrofes ecológicas. Pues la reproducción social y natural de la especie se ve amenazada, en diferentes gradaciones clasistas, raciales y genéricas, por la grave pauperización ambiental tanto como por la tecnificación social subordinada al despotismo del capital. En este contexto, se nos advierte que los humanos, especialmente los grupos subalternos y menos flexibles, podrían volverse irrelevantes. Mirando con perspectiva la historia de la humanidad que traza Harari (2018, 2019) desde el comienzo al fin de su trilogía: con excepción de algunos privilegiados, *sapiens* pasó de ser un simio sin importancia a ser el Amo del mundo, para volver a ser un simio sin importancia (bajo el dominio del capital y la inteligencia artificial). Y bien, fue pensando en los campos de concentración y en los *gulags*, que Hannah Arendt expresó una intuición que hoy nos resulta clave para entender el capital: “El totalitarismo busca, no la dominación despótica sobre los hombres, sino un sistema en el que los hombres sean superfluos” (citada por Manuel Cruz, en la “Introducción” de Arendt, 1998: V).

No es con independencia de estos marcos y factores de amplio alcance que se comprende la consolidación de una ideología que se desentiende de los humanos en tanto humanos. Contribuir a poner en liza y a redefinir en alguna medida el ideal de la dignidad y el humanismo que funciona como contrapeso a la mercantilización del mundo es el objetivo de este trabajo.

2. La crítica del humanismo por vía de la estética y la perspectiva de género

Como contracara a la instrucción crematística que se extiende por el globo, y que Marcuse (1985) ha conceptualizado como principio de *performance*, Martha Nussbaum (2010) distingue y propone la educación para la democracia, que identifica tanto con modelo socrático del cuestionamiento y el autoexamen (el pensamiento crítico), como con las tradiciones más vinculadas a las artes. El cultivo de las facultades de la argumentación y la imaginación son anticuerpos contra la obediencia irreflexiva y contra la falta de empatía que impide “imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (Nussbaum, 2010: 26). A juicio de Nussbaum, las humanidades serían centrales para fomentar la *imaginación narrativa* y el *pensamiento crítico*. Se trata de facultades diferenciables pero conectadas. Ambas son imprescindibles, pero la primera, que conecta la estética (en tanto *cultivo de la sensibilidad*) con la ética, es la menos valorada. En efecto, la crítica más importante que reconstruye Nussbaum del método socrático de la indagación y la argumentación (del que nuestras sociedades se estarían alejando por sus virtudes, y no por sus defectos) es la falta de atención al cuidado y cultivo de los afectos, de las emociones y la imaginación. Todos ellos, aspectos ligados a las artes. Esto sería lo más sistemáticamente ignorado en la educación técnica que predomina. Mientras que el método socrático que inspira el pensamiento crítico está centrado en la argumentación y el análisis, la imaginación narrativa se nutre del juego, la música, la literatura y el drama. Estudiar diferentes historias y tradiciones étnicas y religiosas, así como una educación sexual informada científicamente, contribuye a la educación para devenir un ciudadano del mundo, en particular, asegura Nussbaum, porque la religión y la sexualidad son los dos campos más propicios a la formación de estereotipos denigrantes del otro.

En este sentido, el trato que Nussbaum da a la memoria en su trabajo es sintomático y merece un comentario específico. Aunque la memoria es una facultad extremadamente ligada a la historia, al drama y la poesía, y por ende a las humanidades, a lo largo de su libro Nussbaum contrapone el aprendizaje de memoria con la creatividad y la crítica, como si aprender algo de memoria equivaliera a aceptarlo acríticamente (Nussbaum, 2010: 87, 102, 124, 178, 185). Este prejuicio es más llamativo aún si tenemos en cuenta que en la mitología griega las Musas (que patrocinan las diferentes artes y las ciencias) son hijas de la Memoria. Paradójicamente, a juicio de Nussbaum, la memorización sería sólo una forma de obediencia, de sumisión, incluso de deshumanización. Aprender de memoria equivaldría a convertirse en máquina. Nussbaum también rechaza el valor de la memorización porque afirma que memorizar ha sido una estrategia de ciertas pedagogías nacionalistas, y subraya que la recitación fue incluso el método de aprendizaje dominante en la época de la colonia. Es decir, que para descartar la relevancia de la repetición y de la memoria en el aprendizaje, e incluso para oponerlas a las humanidades, recurre a falacias lógicas (“si x lo hace un nacionalista, o si x se hizo durante la colonia, entonces x es falso y/o inmoral”). Incluso llega a afirmar, como si se tratara de un argumento, que la memorización predomina en las escuelas públicas, *donde también predomina la corrupción* (Nussbaum, 2010: 185). En este libro tan documentado y valioso, no hallamos ninguna prueba de por qué la recitación excluiría la indagación. Es fácil demostrar que entender o saber algo no significa aceptarlo. Recordar no implica acordar. Lejos de oponerse a la crítica, la memoria es una de sus condiciones de posibilidad. Y Nussbaum parece saberlo y valorarlo cuando menciona los casos del Coro de Niños de Chicago, y el más avanzado Coro Sinfónico de la misma ciudad, como ejemplos de educación para la democracia: la filósofa destaca que los niños y jóvenes cantan *de memoria*, sin partitura, disciplina que habilita una frescura y una libertad de movimientos notable para cualquier espectador. En suma, la estigmatización (por fuerza incoherente) del aprendizaje de memoria es quizá el defecto principal del libro –del que también apuntamos y apuntaremos sus múltiples virtudes (Drivet *et al.*, 2020)–, en especial porque está arrojado al epicentro de una civilización amnésica, que ha sufrido y está sufriendo (o, lo que es peor, ha *disfrutado* y *está disfrutando*) de la expropiación de su memoria (junto a la de su inteligencia, su capacidad de organización política y su privacidad) por parte de los Estados y de algunas pocas corporaciones apenas distinguibles del primero (Assange *et al.*, 2013; Mayer-Schönberger y Cukier, 2013; Peirano, 2015; Snowden, 2019). La memoria, y su organización, ampliación y complejización posibilitada por el desarrollo de los sucesivos sistemas de escritura, constituyen una de las claves explicativas del devenir humano. Por otro lado, el aprendizaje de memoria es crucial para posibilitar las identificaciones con historias y personajes con cierta densidad biográfica, para asimilar tradiciones complejas, para establecer comparaciones precisas, para dar espacio a la creación y a la elaboración en lugar de a repeticiones disfrazadas de lo olvidado o reprimido¹.

Es muy relevante, por otro lado, que en el libro de la filósofa estadounidense, de la mano del arte ingresa al tema de la educación humanista la perspectiva de género. Esta perspectiva es crucial en el contexto de nuestro trabajo porque está reformateando los estereotipos viriles del humanismo tradicional. Al punto que la autora llega a sostener que “tal vez no exista condición más fundamental para la salud de la democracia que poseer una imagen sana de lo que es un hombre verdadero, y cómo se relaciona con las

¹ La ejercitación de la memoria es humanizante a juicio de un estudioso de las humanidades como Steiner (2014), y es el punto es la clave de la carta de Umberto Eco (2014) al nieto, que el pensador italiano escribió a pedido de la revista *L'Espresso*.

mujeres y con los otros hombres” (Nussbaum, 2010: 149-150). El énfasis en el arte y las humanidades se conecta claramente con el feminismo, es decir, con la lucha de géneros, la moral sexual y la crítica del patriarcado. Desde la perspectiva de Nussbaum, tanto Gandhi como Tagore, dos de los referentes que toma para construir su tesis, asocian lo femenino a lo receptivo, lo lúdico y a la falta de ansia de dominio (sobre los otros y sobre el territorio), tanto como a una menor agresividad². Estos valores no se refieren a una esencia ahistórica, sino que son resultado hegemónico de largo plazo de la historia natural y social de la especie: “disposiciones y virtudes que los procesos históricamente empíricos y contingentes de socialización han disociado y atribuido genéricamente conforme al dimorfismo sexual naturalizado” (Lambruschini, 2018: 46). El enfoque estético abre nuevos temas y *nuevos modos de sensibilización sobre esos temas*, que no son transmitidos sólo ni principalmente por imperativos directos. Adorno (1998: 86) había expresado que para evitar la indiferencia frente al dolor que el ideal de dureza conlleva “el temor no debe ser reprimido”. ¿Pero cómo lograrlo? Nussbaum afirma que si los niños deben aprender que la empatía y el llanto no son un menoscabo de la virilidad, eso no se logra repitiendo frases como “abandonen sus antiguas imágenes de virilidad”, sino sumergiéndolos en una cultura receptiva, comprensiva, etc. Las humanidades ofrecen modos de gran riqueza y complejidad para lograr los objetivos educativos: el canto colectivo intercultural y plurilingüístico (el estudio de otras lenguas además de la propia es crucial en la formación humanística, en principio porque es una vacuna contra el aldeanismo y el nacionalismo), el juego o el ensayo dramático de roles, son recursos invaluable para la educación democrática y no sólo para el desarrollo durante la infancia. Siguiendo a Winnicott, Nussbaum destaca que el juego y el arte, en sentido amplio, enseñan que el otro no es sólo un cuerpo que se puede manipular, sino un sujeto con quien me puedo comunicar. Y tomando en particular el ejemplo de los coros ya mencionados destaca que la formación artística no excluye disciplina ni ambición, y previene contra el dominio y contra la mercantilización y la maquinización del hombre.

Desarrollar la facultad de la comprensión es un incentivo para tratar al otro como par. La formación estética en un mundo progresivamente *anestesiado* se asocia también a la capacidad de creación o innovación y a la ampliación de lo que consideramos humano o, mejor, de aquello a lo que atribuyamos dignidad. Pese a la paulatina consolidación de la ideología de las “dos culturas” (Snow, 1959) las humanidades y la formación estética no deben ser concebidas como un otro radical de las ciencias y de la técnica, y de hecho hay evidencias de que no están tan separadas unas de otras (Readings, 1999). Sus intersecciones y solapamientos con éstas son múltiples y deseables. Por empezar, una formación débil en humanidades se asocia a un déficit de creatividad que luego, desde la perspectiva económica, redundaría en estancamiento o improductividad (Nussbaum, 2010). Por otro lado, la estética puede tener una función significativa en la construcción teórica, particularmente cuando se teoriza sobre las cuestiones relativas a la práctica de la vida. Un ejemplo de ello es el psicoanálisis. Freud no interroga la literatura o la poesía para aplicar un barniz de erudición a un texto científico. El análisis literario y mítico (ya sea de obras de Sófocles, Shakespeare, Ibsen o Dostoievski, entre otros) es indisociable de la comprensión del inconsciente, y por ende de una dimensión inerradicable de la pragmática de la comunicación y del conocimiento sobre las formas adecuadas de realizar intervenciones terapéuticas. Finalmente, es posible pensar que la experiencia estética se justifica por sí misma, e incluso es para algunos la única justificación de la existencia (Nietzsche, 1994).

² Una asociación similar y una defensa reflexiva de dicha asociación hace Marcuse (en Habermas *et al.*, 1980).

3. Humanismo: estética y semejanza

Así como tal vez pueda decirse que la matemática, la lógica formal y la dialéctica son las reglas subyacentes al lenguaje de la consciencia, la estética parece ser el lenguaje del inconsciente, y este lenguaje no carece de valor teórico ni moral. Por el contrario, es un vehículo para transmitirlo y ponerlo en discusión. Umberto Eco (2017: 378-379) señala que Aristóteles tiene el mérito de haber sido el primero en definir la metáfora, tanto en la *Poética* como en la *Retórica*, no como un ornamento sino como una forma de conocimiento que permite “percibir bien las relaciones de semejanza”. Por ello el italiano afirma que es notable que en los siglos siguientes, y hasta hoy, haya sido considerada una forma de embellecer el discurso sin cambiarle la sustancia. No es novedoso que los gestores de la ciencia crean hoy que nada útil ni valioso puede nacer del arte ni de las ciencias críticas, aunque sorprende hasta qué punto el desprecio por las humanidades se ha incrementado. Eco destaca que Aristóteles asignaba a las buenas metáforas una función casi científica, que no consiste en descubrir algo que está con antelación sino que lo hace aparecer por primera vez al crear una forma nueva de ver las cosas. Una metáfora afortunada por parte del director de un coro u orquesta transfigura la ejecución de una obra; una nueva interpretación de un mito revela una nueva valencia teórica que lo actualiza; la idea de la *dignidad humana* inaugura una cosmovisión intolerante a la servidumbre.

Los antihumanistas que saben de la importancia del arte le temen como a la guillotina. De aquí la censura que le aplican con tanto rigor. Proponemos llamar “antihumanistas” a los enemigos teóricos y políticos del humanismo, conscientes de su propósito y su finalidad. Éstos pueden identificarse con un hipotético futuro ya-no-humanista y reconocerse como poshumanistas, o identificarse con el pasado y ser premodernos, reaccionarios, elitistas; denominamos, por último, “no humanistas” (tomando una expresión de Umberto Eco, 2017: 384) a quienes ignoran los valores del humanismo, son insensibles a sus aportes, sin por ello ser enemigos conscientes y reflexivos de esa tradición. Los antihumanistas odian al humanismo porque lo conocen y le temen; los no humanistas lo tratan con desdén aunque *o porque* lo desconocen. Más ignorantes y no menos peligrosos que los antihumanistas, los *no humanistas* desprecian el psicoanálisis y el arte, y toman a la ligera a problemas y personajes literarios, como si fueran menos reales que ellos mismos. ¿Desconocen que, sumido en el hambre crónico y el frío extremo del *Lager*, Primo Levi (2015) hubiese dado el alimento del día por recordar un encadenamiento de tercetos de la *Divina Comedia*? ¿No se enteraron de los *janeites*, cuya pasión por las novelas de Austen los ayudó a soportar los padecimientos del frente? ¿No advierten, en suma, hasta qué punto la vida humana está atada a la palabra que recuerda que un mundo mejor es posible y lo realiza de modo imaginario al tiempo que lo promete? La ficción narrativa inspira identificaciones, percepciones y comprensiones de fenómenos históricos, y hasta crea nuevas maneras de sentir y pensar. Es plausible que ella hubiera hecho posible nuestra expansión como *homo sapiens* por toda la Tierra. Para Yuval Noah Harari (2018) el lenguaje *ficticio* nos permitió crear relatos que hicieron posible una cooperación muy flexible, duradera y a gran escala, características que, no sin ayuda de la escritura, nos distinguieron de cualquier otra especie viviente. Eco (2017) distingue el *resultado estético* (el goce formal) de la *dimensión alética* (el valor teórico) de una obra de arte. Son dimensiones distintas: el narrador no quiere decir que lo que cuenta sea verdadero-real, sino que finge que es verdad y nos pide a nosotros que finjamos. Nos ofrece un pacto de credulidad bajo promesa de placer y/o aprendizaje. Es un mecanismo compartido por la célebre alegoría platónica de la caverna.

La insensibilidad de los no humanistas no es necesariamente reprochable *per se*, sino por sus (eventuales) consecuencias públicas. Un enemigo del humanismo, como los que deciden a grandes rasgos el destino de la ciencia y la técnica junto con el de la política partidaria o profesional, confunde la ficción con la falsedad o lo trivial, porque desde su perspectiva fingir es una cosa nimia, errada y sin valor. Al mismo tiempo, separa tajantemente entre ficción y realidad porque carece de valencias estéticas, y por ello no percibe hasta qué punto las ficciones hablan por su intermedio, condicionan el mundo en el que habita, lo persuaden y lo hacen hablar. Un enemigo del humanismo es o bien un sinvergüenza, o bien alguien incapacitado estéticamente al punto de evaluar la historia de una novela como si se tratara de un conjunto de enunciados constatativos o prescriptivos, de modo que le resulta imposible identificarse con los personajes, disfrutar de las formas de narrar o extraer enseñanzas de las narraciones. Por ello manifiesta, dice Eco, un *déficit ficcional*: es incapaz de suspender la incredulidad ante lo que lo desplaza de su horizonte de expectativas y de su rígido sentido de la realidad. Pues bien, parte del desafío que tenemos por delante quienes nos dedicamos a la filosofía, a las humanidades y a las ciencias sociales es hablarle a esos lectores más bien reacios o impermeables a la conmoción estética y a una noción ampliada de razón, evitando el hermetismo y la falta de combatividad de las jergas académicas y corporativas. Es necesario hacerlo precisamente porque, como advierte Eco, también las cuestiones éticas y morales se les escapan. Una nos interesa especialmente: si, como apuntábamos anteriormente, la metáfora es una forma de conocimiento que permite percibir bien las relaciones de semejanza, y un humanista es alguien *abierto a sus semejantes*, nuevos conocimientos y nuevas metáforas están haciendo estallar crítica y creativamente los límites antropocéntricos del humanismo.

4. El abogado del diablo. La autocrítica inmanente y la ampliación de la dignidad

“No hay documento de cultura que no lo sea al tiempo de barbarie” (Benjamin, 2008: 309).

“Debemos volver la mirada hacia nosotros mismos, si tenemos el valor de hacerlo, para ver qué hay en nosotros. Primero hay que afrontar un espectáculo inesperado: el *striptease* de nuestro humanismo. Helo aquí desnudo y nada hermoso: no era sino una ideología mentirosa, la exquisita justificación del pillaje” (Sartre, en Fanon, 1983: 16-17).

4.1. La derrota del humanismo en la academia

Por su vínculo irrenunciable con la autocrítica, una defensa del humanismo en sus vertientes epistémicas, éticas y estéticas es incompatible con la indulgencia con el humanismo. De modo que será preciso tomar en cuenta algunas de las transformaciones históricas al interior de la idea del humanismo como consecuencia de las críticas y autocríticas elaboradas, y finalmente proponer lo que consideramos necesarias observaciones (auto)críticas hoy.

Además de señalar a los enemigos externos a la tradición humanista, Said (2004) distingue a dos adversarios ideológicos que emergen del *interior* de la matriz de ideas del humanismo: el poshumanismo y el elitismo de los humanistas conservadores.

Los representantes del humanismo cerrado, elitista, aristocrático, en parte conservador y tradicionalista, y en parte reaccionario, son ellos mismos enemigos de la universidad y promotores del antihumanismo. Creen que multiculturalidad, multilingüismo y democracia son correlatos de la decadencia de los principios

humanísticos y estéticos. Por ello, identifican la relajación de la moral con las propias tendencias igualadoras de la modernidad. Ese discurso aristocrático alimenta la reacción *ur-fascista* (Eco, 1999: 31-59) de quienes, expulsados del debate público y ganados por una frustración que disfraza de orgullo las heridas, son capturados por el prejuicio que define a la universidad como un recinto de improductivas *flatus vocis*; así, unos y otros son incapaces de pensarla como una solución a los problemas políticos y culturales, y de reconocer el legado de las universidades en el crisol en el que se forjó la identidad plural del mundo occidental desde hace nueve siglos (Eagleton, 2010; Eco, 2014a)³.

Una consecuencia similar se deriva de los poshumanistas, tal como los caracteriza Said (2004), convencidos de la muerte o disolución de las ideas de hombre, sujeto (agente), autor, identidad, autonomía y libertad. Contemporáneos del nacionalismo imperialista que fogueó la guerra de Vietnam, el auge del estructuralismo y el posestructuralismo (paradigmas del poshumanismo⁴) en EEUU derrotó, afirma polémicamente Said, al humanismo en la academia. Desde entonces, la universidad estadounidense habría pronunciado su neutralización política y su correlativa sumisión en las prácticas empresariales, su estetización y su anexión progresiva a los intereses militares, médicos y biotecnológicos. Las humanidades fueron redirigidas hacia la especialización irrelevante, hacia la jerga técnica, lejos de su preocupación por la investigación crítica de los valores, la historia y la libertad. Said las acusa de haberse vuelto inocuas e incapaces de ejercer influencia, o bien, tal el caso de cierto posmarxismo, peligrosamente funcionales a la desmovilización emancipatoria, como interpretaba en 1985 un informe hoy desclasificado de la CIA (1985)⁵. Pero Said (2004) observa que la muerte del humanismo que se postula en la teoría es desmentida por la resistencia política y moral que suele autocomprenderse en términos humanistas e incluso modernos, reconociendo entre sus motivaciones y reivindicaciones los valores de la autonomía, la dignidad (y, luego, la in-dignación), la universalidad y la igualdad. En ese libro que se titula precisamente *Si esto es un hombre*, Primo Levi (2015) honra a Lorenzo, un obrero civil italiano que todos los días durante seis meses le llevó un pedazo de pan y las sobras de su rancho, le dio una camiseta remendada, escribió a nombre del prisionero una carta a Italia y se aseguró de que Levi recibiera la respuesta, todo ello sin pedir ni aceptar recompensa, “porque era bueno y simple, y no pensaba que se debiese hacer el bien por una recompensa” (Levi, 2015: 130). Mientras que para la mayoría de quienes estaban fuera del campo, los prisioneros eran intocables, sucios, contaminados, incomprensibles, sospechados de alguna profunda culpa, Lorenzo fue, no tanto por la ayuda material como por su humanismo, la razón por la que Levi dice haber sobrevivido entre tantos hundidos. A contrapelo de los personajes del campo, corrompidos y salvajes, inhumanos, “Lorenzo era un hombre (...) Gracias a Lorenzo no me olvidé yo mismo de que era un hombre” (Levi, 2015: 132). Si se observa el mapa político global, opina Said, se ve que la gente se moviliza por ideales de justicia e igualdad, y todavía parece evidente que los ideales humanísticos de libertad y aprendizaje, consciencia, autonomía, verdad y universalidad, proporcionan a la mayor parte de los pueblos desfavorecidos la energía para combatir una guerra injusta, una

³ Esto no implica considerar a la universidad efectivamente existente como el modelo ideal de la democracia deliberativa (Readings, 1999).

⁴ Hemos avanzado en una interpretación sobre los sentidos posibles y sobre alguna plausible inspiración del tema de la “muerte del hombre” en el pensamiento del primer Foucault (Drivet, 2014).

⁵ Analizando este documento, Gabriel Rockhill (2017) destaca que “según la propia agencia de espionaje, los teóricos posmarxistas franceses contribuyeron directamente al programa cultural de la CIA destinado a persuadir a la izquierda de inclinarse hacia la derecha, al tiempo que desacreditaban el antiimperialismo y el anticapitalismo, creando así un entorno intelectual en el cual sus proyectos imperialistas pudieran medrar sin ser estorbados por un escrutinio crítico serio por parte de la intelectualidad”.

ocupación militar, el despotismo y la tiranía. Es cierto que los rasgos eurocéntricos e imperialistas del humanismo tradicional entraron en contradicción con los ideales universalistas de ese mismo proyecto, que no admite como válido el privilegio o la superioridad del “viejo continente”, ni la confusión del género con la elite que se convirtió en pandilla asesina y saqueadora, y creó hombres al precio de esclavizar y transformar en monstruos a otros (Fanon, 1983). Como *proyecto inacabado* (Habermas, 1988), al igual que la modernidad, el humanismo ha debido abrir sus pesadas puertas ante los ecos de la revolución haitiana, ante la crítica del colonialismo, frente a la crítica de la economía política, frente al feminismo y al ecologismo, perspectivas que pusieron de relieve –cuanto menos– sus sesgos raciales, su sociocentrismo, su imperialismo, su clasismo, su misoginia, su transfobia, su heteronormatividad y su antropocentrismo. Pero cada una de esas nuevas críticas fueron también herederas de sus costados emancipadores. Rechazar el proyecto humanista de raíz considerándolo como un núcleo de tendencias totalizadoras y esencializadoras es falso, puesto que su corazón es la crítica y la promesa de universalidad. Éste es el núcleo de lo que Todorov (2008) llama la vertiente humanista de la Ilustración. Reducirlo a sus costados oscuros es tan unilateral como la negación de sus sombras.

De modo que las humanidades tienen como *impulso fundamental y deber* ponerse a sí mismas en crisis para ampliar y profundizar el campo de la autorreflexión. Publicada por primera vez en 1971, *En el castillo de Barbazul* (Steiner, 2013) es una amarga crítica al tiempo que un dulce y melancólico elogio de las humanidades. La tesis de Steiner es que ciertos orígenes específicos de lo inhumano, de las crisis de nuestro tiempo que nos obligan a redefinir la cultura, se hallan en la larga paz del siglo XIX y en el centro mismo de la compleja estructura de la civilización. La pregunta más inquietante, y quizá la más difícil de responder, es “¿[p]or qué las tradiciones humanistas y los modelos de conducta resultaron una barrera tan frágil contra la bestialidad política? En realidad, ¿eran una barrera? ¿O es más realista percibir en la cultura humanística expresas solicitudes de gobiernos autoritarios y crueldad?” (Steiner, 2013: 38). La cuestión apunta al corazón de la fe en el progreso humano, y ya no sólo a la fe en el progreso técnico. El punto de Steiner es que la experiencia histórica de Auschwitz enseña precisamente que las humanidades no garantizan el *reino de los fines* del humanismo. La acusación es más profunda aún: Steiner (2014) sospecha que las humanidades pueden volver inhumano. Su hipótesis es que la perfección y la intensidad a las que nos transportan las grandes obras nos anestesian frente a la vulgaridad del sufrimiento cotidiano sin transcendencia. La incomparable profundidad de la representación propiciaría la indiferencia ante lo real. Bajo el influjo de esta idea se comprende por qué, antes de sospechar siquiera los abismos en los que se hundiría Europa, Freud ([1907] 2007) había señalado la importancia de la dificultosa aceptación del principio de realidad frente al seductor imperio del principio del placer. Steiner sospecha que las humanidades atenuarían la sensibilidad moral en lugar de aguzarla, como si en su seno albergaran el siguiente mensaje antihumanista: “Fiat Kalós et pereat mundus” [“Que viva *lo bello* y que perezca el mundo”]. Steiner busca apoyo en la historia: las grandes masacres no han venido de la falta de cultura, sino que han sido producidas desde el centro de nuestros mayores logros artísticos y filosóficos sin que las humanidades ofrecieran resistencia y con la colaboración de grandes artistas. El hecho de que se trate de grandes masacres *de las que se tiene registro y que se cuestionan* no parece moderar el escepticismo del crítico que señala la causa de la calamidad en la belleza que sirvió de salvavidas a Levi. Tampoco considera que las matanzas modernas sólo pudieron existir explotando un fondo de intolerancia difusa y preexistente (Eco, 1999).

Persiste la aparente paradoja de que si el humanismo no se hace ni se enaltece sin humanidades, como sostiene Nussbaum, las humanidades (al menos la enseñanza de algunos de sus contenidos) no hacen necesariamente al humanismo. Se trata de un enigma que tiene su ilustración más dolorosa en el hecho conocido de que los perpetradores del holocausto no eran gente inculta o con escasa inteligencia. Los ejemplos a los que recurre el filósofo francés son los miembros de la SS con sensibilidades estéticas exquisitas, que leían y citaban de memoria a Goethe, ejecutaban con delicadeza piezas de Schumann, o elogiaban a Kant, y en el *Lager* gaseaban a judíos, gitanos, discapacitados y disidentes. La admiración con que Mengele escuchaba a Beethoven no constituía una prueba de la humanidad que le hubiera impedido de tratar con una brutalidad creativa y perversa a sus víctimas. Contra lo que nos gustaría creer, la crueldad no es una variable que correlacione inversamente con la adquisición de cultura. Philippe Val narra un episodio siniestro:

“El oficial de la SS hace salir de las filas a tres músicos judíos. Les pide que ejecuten un trío de Schubert. Emocionado por esa música que adora, el oficial de las SS permite que las lágrimas aneguen sus ojos. Después, una vez concluido el fragmento, envía a los tres músicos a la cámara de gas” (citado por Roudinesco, 2009: 151).

¿Por qué las humanidades no garantizan nada, e incluso enseñan que no hay garantías? Una respuesta provisoria: la existencia de una garantía sellaría la muerte de la imprevisible condición humana. Las humanidades apuntan no sólo a transmitir una serie de contenidos doxográficos sino también a educar en la práctica, e incluso a consolidar la institucionalización del universalismo epistémico, moral y acaso estético, aunque no esté a su alcance asegurar el éxito de dichas pretensiones. Las humanidades no son solo un conjunto de pensamientos y obras de arte, sino también ciertas normas y ciertos criterios universalistas, toda una cultura cosmopolita que como mínimo prohíbe violentar la segunda formulación del imperativo categórico kantiano, que manda incondicionadamente tratar a la humanidad en uno mismo y en otros siempre como un fin, y nunca como un medio. Así se entiende que un erudito no es necesariamente un humanista (incluso puede ser un impiadoso criminal: la ostentación de saberes puede estar al servicio del lucro o de la satisfacción narcisista) y un humanista puede no ser erudito. Dicho de modo epilógico: si las humanidades promueven la autocritica es *porque ellas son fundamentalmente ejercicios de autocritica*. O mejor: las humanidades son fundamentalmente una *praxis autocritica* (pedagógica, dialógica, amorosa, emancipatoria) propiciada por obras (textos, imágenes y sonidos) que han probado en la historia ser especialmente aptas para tal fin, sin constituir por ello un conjunto doxográfico cerrado. La práctica dialógica de interpretación y elaboración de esas obras nutre el suelo en el que Eros y la amistad echan raíces duraderas. En este sentido, es justo recordar aquí, con Eco (2014a), que antes de instrumentar la Solución Final, aquellas mismas personas que la llevaron a cabo debieron echar de las universidades a todas las mentes críticas, pues la universidad representa desde siempre un peligro para todos los autoritarismos.

Afirmar la ausencia de garantías no significa que estemos en tinieblas. Somos capaces de aprender de las catástrofes, incluso cuando todavía nos hallemos ante la dificultad de institucionalizar un procedimiento de formación de la voluntad política transnacional (Habermas, 1998), y haya retornado en diferentes partes del globo la añoranza de cercar refugios nacionales o provincianos. Frente al enigma incapturable de lo humano, Freud ([1937] 2006: 249) concebía a la educación, junto a la cura y el gobierno, como “profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por

cierta la insuficiencia del resultado”⁶. Esta convicción no le impidió dedicarse con empeño a la cura analítica, logrando con ello mejoras provisorias y definitivas, y conquistando nuevos conocimientos, porque la motivación es moral. Además sabemos, siguiendo a Nussbaum (2010), que los sujetos actúan peor si no se sienten responsables, si nadie es capaz de hacerles una crítica y si los seres humanos sobre los que tienen poder están deshumanizados y pierden individualidad. Estas orientaciones pueden incorporarse a la educación básica por la vía del juego, la música, la literatura, el cine, la ciencia social o la filosofía. Y si bien no se puede garantizar el desarrollo de personas inmunes a la manipulación, sí es plausible crear entornos favorables a la justicia (Adorno, 1998). La educación humanista parecería situarse en un terreno paradójico: debe enseñar al aprendiz a valerse *por sus propios medios* de la mirada *de los semejantes*, que es necesario y hasta cierto punto inevitable integrar como condición de la autonomía y la autenticidad (Habermas, 1990; Laplanche, 1996). El reconocimiento de la dignidad del otro/semillante supone ciertos criterios de semejanza, y requiere cierta apertura que debe ser sin embargo lo suficientemente moderada como para no habilitar una obediencia acrítica, basada en una fe total en un Otro. Con estos dos puntos se liga la crítica de la religión.

4.2. Desmontando la teologización del humanismo

La fe absoluta es la contracara de la autocrítica. Si Nussbaum recomienda el estudio de historia de las religiones, de la escritura de Steiner se entiende mejor por qué el humanismo debe poner ciertos límites al carácter antihumanista y expansivo de las religiones (especial, pero no únicamente, monoteístas). Elaborando otra hipótesis menos antihumanista, éste sitúa al holocausto, es decir, el fracaso más estrepitoso del ideal humanista, en el marco de la psicología de la religión, dado que la violencia sin límites, no subordinada a un fin utilitario o financiero, lo lleva a pensar que no fue un mero fenómeno secular o socioeconómico. Steiner interpreta la matanza de judíos como canalización del odio hacia la utopía fallida (condenada al fracaso) que encarnaría el judaísmo. El genocidio perpetrado por el nacionalsocialismo habría sido una venganza contra los adoradores de un Dios cruel, en el que se cifra un ideal incumplible y por ello culpabilizante. La retaliación habría estado dirigida contra los inventores de ese Dios, el del monoteísmo; no contra los “asesinos” de Dios, sino del hombre primitivo. Se habría tratado de una revancha del politeísmo y en nombre del cuerpo contra los grandes renunciadores de la vida y de la Tierra. En este sentido, el holocausto habría marcado una *segunda caída*, a la que se adhiere un intento de borrar su recuerdo por miedo a que continuara infectando la salud de la barbarie con sueños debilitantes o con remordimientos. En realidad, esta idea no es del todo diferente de la ya mencionada acerca del poder despolitizador de la creación poética: la imaginación crea una realidad incomparablemente mejor que, en esta versión, no lleva al desinterés del extasiado lector/espectador, sino que desata la venganza de la imperfecta naturaleza burlada. La excesiva credulidad en el poder de una ficción es el factor común a ambas. Si consideramos la pedagogía de la crítica de la religión como parte de la crítica de la religión y del humanismo, debemos suponer que ésta no se halla terminada. Recuperarla y profundizarla es otro desafío de las humanidades.

Finalmente, es preciso detenerse un instante para pensar qué disciplinas forjan el humanismo y cuáles podrían constituirlo hoy. Si recordamos el *trivium* (gramática, retórica y lógica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música),

⁶ En el prólogo a *Juventud descarriada*, un libro de August Aichhorn, Freud ([1925] 2006: 296) escribe: “Tempranamente había hecho mío el chiste sobre los tres oficios imposibles –que son: educar, curar, gobernar–, aunque me empeñé sumamente en la segunda de esas tareas”.

tendremos menos que inventar. Habrá que enfatizar algunos aspectos olvidados, actualizándolos, y por supuesto habrá que añadir otras disciplinas y contenidos, de desarrollo más reciente, y relevantes para afrontar algunos de los riesgos para el extravío de las humanidades que identificamos. Por un lado, y retomando el polémico diagnóstico de Snow (1959) sobre la escisión de las “culturas” humanística y “técnica”, es hora de plantearse si no es relevante incorporar nociones provenientes de la “otra cultura” a las carreras humanísticas, v.g. matemática y biología, y por qué (aunque no deberíamos asumir que la enseñanza del *trivium* está bien afirmada). Después de todo, entre los profesores de filosofía se puede escuchar hasta el hartazgo el celeberrimo requisito indispensable para entrar a la Academia platónica, escrito en su frontispicio (a saber: que nadie entrara allí si no sabía geometría) pero rara vez solemos incursionar en el trabajoso estudio de las matemáticas, que en el mejor de los casos se da erróneamente por supuesto, y que allá en sus orígenes griegos no era privativo de una (otra) “cultura” ajena al humanismo. Platón daba por descontado que éstas promueven la abstracción y las capacidades críticas, virtudes no exclusivas de las humanidades pero necesarias para fundar reclamos contrafácticos de igualdad. ¿Qué más tienen las matemáticas para decirnos a nosotros? La ignorancia matemática incapacita para producir y comprender estadísticas, ignorancia que ningún científico social podría considerar un valor. Sin embargo, ¿constituye la norma que un graduado en ciencias sociales sea capaz de interpretar y elaborar estudios estadísticos? Harari (2018: 150) se refiere a la escritura matemática como al “lenguaje dominante del mundo”: éste ha engendrado al sistema de escritura electrónica, que luego de servir a los hombres parece estar convirtiéndose en su Amo.

Casi como una prolongación del punto fuerte de Snow, aunque con otro objetivo, Steiner (2013) escribía que si hasta el último tercio del siglo XX las humanidades eran sinónimo de cultura, éstas debían comenzar a autocomprenderse de modo más amplio, integrando nociones de matemática y de informática. Ya entonces era evidente que el banco electrónico de datos estaba convirtiéndose en el eje de los procedimientos militares, económicos, sociológicos y de archivo, tendencia hoy consolidada (Mayer-Schönberger y Cukier, 2013; Harari, 2018), desafiada por el periodismo de vanguardia (Assange *et al.*, 2013; Snowden, 2019; Todorov, 2016: 190-200) y susceptible de ser pensada como una pesadilla *logística* (Rossiter, 2016) o un capitalismo de la vigilancia (Zuboff, 2019). Steiner (2013) advertía que conectadas a refinadas arterias de transmisión, los ordenadores de múltiples fines llegarían a ser una presencia rutinaria en las oficinas y en la mayor parte de los hogares. Desde entonces en adelante, la necesidad de estudiar matemática se ha convertido en algo más y más relevante. De los pitagóricos a Platón y de éste a Wikileaks y Snowden, de Euclides y Arquímedes a Newton, el conocimiento de las matemáticas es una indispensable clave de bóveda de la arquitectura del mundo inteligible, y una condición de posibilidad para la comprensión y *el ejercicio* de las virtudes morales (v.g., la *igualdad* que se reclama políticamente es una idea derivada de la matemática, no de la experiencia). Desde un punto de vista estratégico-instrumental, hoy más importante la matemática, la electrónica y la informática que el inglés. No sólo por motivos de lucro, sino también en aras de objetivos de carácter emancipatorio, i.e., humanitario. Por ejemplo, Wikileaks pudo sortear con éxito circunstancial el *boicot* financiero global al que fue sometido utilizando *bitcoins*. Para comprender qué es y cómo opera una criptomoneda es indispensable tener nociones básicas de matemática. La matemática y la lógica son necesarias para comprender la criptografía. La criptografía es además una herramienta que permite proteger a las comunicaciones de la interceptación estatal-corporativa, es decir, su conversión en mercancía y en evidencia acusatoria. Es decir, que como

instrumento anti-totalitario es indispensable para la existencia de la privacidad y de la *opinión pública*, el corazón de la democracia en un Estado de Derecho. Cuando las formas de la censura, de allanamiento y de búsqueda de evidencia exceden la invasión del domicilio físico, la competencia informática, matemática y criptográfica se convierte en una herramienta del activismo humanitario: “[l]a criptografía no sólo puede proteger las libertades de los individuos, sino la soberanía y la independencia de países enteros, la solidaridad entre grupos por una causa común, y el proyecto de una emancipación global” (Assange *et al.*, 2013: 12). En un mundo totalitario, i.e., donde la vigilancia sea total (del que no estamos nada lejos) los últimos libres serán los que hayan comprendido la criptografía para defenderse de la vigilancia y la mercantilización del deseo. Los pocos desconectados serán libres acaso sólo un tiempo debido a su incapacidad de influencia política. Ampliar las zonas de encuentro entre estas competencias de base lógico-matemática y las humanidades es una tarea a la vez urgente e ineludible, si no queremos pronunciar el deslizamiento de la formación técnica hacia el antihumanismo, y de la formación humanística hacia la jerga despolitizada y la impotencia.

En cuanto a la biología, otra de las disciplinas que mencionábamos, es necesario combatir la ideología que, como sostiene Readings (1999), no es capaz de distinguir las ciencias naturales del proyecto positivista (que estaría regido por un ideal de acumulación infinita de un conocimiento “neutral” en lugar de inscribirse por una idea de conversación interdisciplinaria y ampliada), y es igualmente imperioso desterrar de las ciencias de la vida todo esencialismo. Las tesis de Darwin y la revolución que de ellas deriva, *para empezar* (así como las evidencias genéticas que respaldan la tesis de la selección natural, i.e., de la *historia* de la vida y del origen de lo humano) son un antídoto de gran valor contra los fanatismos esencialistas (antropocéntrico, individualista, religioso, racial, nacionalista). A contrapelo de la religiosa disyunción de alma y cuerpo, o naturaleza e historia, Darwin introduce el principio de la historia en la naturaleza, y demuestra simultáneamente que debemos incorporar a nuestra concepción de la temporalidad la conciencia de un tiempo de largo plazo sin el cual la historia natural de la especie es incomprensible, y sin el cual se torna abstracta la autoconsciencia ecológica sobre la totalidad de la vida. Ante este giro copernicano biológico, los representantes de los fundamentalismos mencionados sangran por la herida (narcisística) y no han dejado de denegar, por ejemplo, la perspectiva evolucionista y la crisis ecológica. La corriente del pensamiento que se identifica con las tesis darwinianas tira por la borda el hipotético puesto preferencial del hombre en el universo, nos vuelve sensibles no sólo a las similitudes entre individuos de la misma especie, sino al parentesco con otras especies con las que –como hoy sabemos– compartimos enormes porciones de ADN, y al origen común de toda forma de vida en la Tierra. Las fronteras nacionales y raciales, así como las racionalizaciones religiosas sobre nuestro origen y destino, son ridículas desde esta perspectiva. A través de estas aparentes digresiones sobre los insumos teóricos necesarios en una constelación humanista ajustada a los saberes y necesidades de nuestro tiempo, volvemos al problema de la metáfora que, como un silencioso estereotipo imaginario, informa al Humanismo. En algún momento ese estereotipo fue un varón blanco, adulto, propietario, europeo o norteamericano, heterosexual, etc., y cada una de sus limitaciones ideológicas fue cuestionada. Si un humanista, como se dice, es un espíritu abierto a sus semejantes, Darwin (2004), a 160 años de la publicación de *El origen de las especies*, obliga a preguntarnos por los criterios de semejanza más allá de nuestra especie, para fundar una ética que abarque a todos los seres vivientes. Por otro lado, la falta casi absoluta de formación biológica (donde suele asociársela erróneamente al determinismo excluyente) es, a nuestro juicio, *una* de las razones que explican al interior de las

humanidades el éxito de un ingenuo y unilateral idealismo del lenguaje, que en nombre del “giro lingüístico” configura un retorno a la primitiva “omnipotencia de los pensamientos”, bien explicada por Freud ([1912-1913] 2004: 79-102). Aclaremos el sentido de lo anterior volviendo *reflexivamente* a otra repetida expresión freudiana: si bien la anatomía *no es* destino, la biología establece *condiciones* no siempre modificables voluntariamente. No somos ni *tabulas rasas* al nacer, abiertas a la total y pura performatividad del lenguaje, ni el mero desenvolvimiento de lo inscripto de modo innato en nuestros genes⁷. Cómo incorporar los saberes mencionados a la formación humanística y a la instrucción técnica es un desafío que requiere y requerirá importantes esfuerzos interdisciplinarios y dialógicos, pero que sólo profundizará las dificultades existentes si se posterga.

5. Conclusiones

Sinópticamente, en las páginas que preceden hemos destacado la importancia de la estética en la formación humanística y en la comprensión y autocrítica del humanismo ampliado. Estigmatizada por su inutilidad desde la perspectiva del principio de *performance*, la creación estética alberga y enaltece lo que no tiene precio, y recuerda la promesa de bienestar realizándola fragmentariamente. Esta función de la formación estética, que se ancla en lo que Umberto Eco (2017) llama la “dimensión alética” de la metáfora, ofrece herramientas para combatir la barbarie, la crueldad, la indiferencia. La pluralidad de creaciones estéticas es un vehículo de valores y de la discusión sobre los valores que abre la posibilidad a la autocrítica. Se ofrece como un programa de socialización polisémico, a través de la promoción de identificaciones y relatos cuyo sentido moral y político, en última instancia, resulta indecible con independencia de la enigmática y concreta apropiación subjetiva. El arte, en sentido amplio, interroga, conmociona, exige, desafía, plantea dilemas, y cumple así un rol clave en los procesos de socialización, i.e., de producción de subjetividad. Esto lo sabe con toda concreción el narrador adulto ante un niño ávido de historias.

El ejemplo que escogemos no es fortuito. Cuando Adorno (1998), escribiendo contra el horror de los campos de exterminio, apunta sus invectivas contra el ideal de dureza y la supremacía de los colectivos; cuando Nussbaum (2010), desvelada por el destino de la cultura democrática, destaca las reflexiones de pedagogos y narra admirada la experiencia del coro de niños de Chicago; cuando Umberto Eco (1999) se pregunta sobre la tolerancia y lo intolerable, los tres convergen en un punto clave: la educación temprana. Si la educación sólo puede tener sentido como autorreflexión crítica, si la única fuerza contra el principio de Auschwitz es la autonomía, la fuerza para no someterse a la masa (Adorno, 1998), será necesario educar desde la infancia, no sólo a los fines de que la personalidad conquiste una respetable autodeterminación en periodos de relativo bienestar y normalidad, sino para que sea capaz incluso de resistir con integridad las crisis durante las cuales la villanía es seductora. Adorno escribe que el fascismo y el terror se relacionan con la decadencia de los viejos poderes establecidos del Imperio, que fueron derrocados antes de que las personas estuvieran psicológicamente preparadas para determinarse a sí mismas. Es necesario entonces formar sujetos autónomos, capaces, como mínimo, de atravesar con dignidad la caída de las referencias simbólicas y de los límites habituales que impedían su (nuestra) deshumanización. Desde la perspectiva de Adorno, la incapacidad de amar, de identificarse con otros, es lo que fundamentalmente explica el “colaboracionismo”, al

⁷ Camille Paglia (1991: 258) había señalado este punto en relación a cierto feminismo hace más de un cuarto de siglo al abordar la crisis de las universidades y de las humanidades desde una propuesta de integración de artes y ciencias.

que define, como Levi, como un interés de negocio cimentado en la indiferencia moral. Si no se puede impedir que aparezcan asesinos de mesa de despacho e ideólogos, sí en cambio “que haya otros, a su servicio, que, actuando en contradicción con sus propios intereses inmediatos, se conviertan en asesinos de sí mismos al tiempo que asesinan a otros” (Adorno, 1998: 92).

Reflexionando sobre la actualidad del proyecto inacabado del humanismo, identificamos a sus enemigos, y, radicalizando la crítica como autocrítica, ponderamos la amarga crítica de Steiner, que señala una tendencia antihumanista al interior de las humanidades. Si es cierto que el peligro y la salvación son dos caras de la misma moneda, ese rasgo es inextirpable, como en todo lo humano, demasiado humano. Pero de inmediato limitamos el alcance de esa advertencia, para impedir que se convierta en una condena escéptica y resignada. Algunos exponentes del “humanismo” moderno construyen los campos de exterminio, pero sobre un odio cultivado previamente durante siglos. No es menos cierto que otros humanistas modernos son víctimas de los anteriores, trabajan y combaten contra la masacre, registran, recuerdan, transmiten su experiencia, y vuelven reflexivas las condiciones de posibilidad de ese horror. Escapando del prejuicio que identifica a las humanidades con una especulación teorizante, hemos definido a las humanidades como una *praxis autocrítica* propiciada por obras que han probado su aptitud sensibilizadora y humanizante, y que constituyen la alternativa concreta a la mercantilización absoluta. Ha quedado de manifiesto que, en este programa de formación, los estudios de género y la crítica de la religión tienen una relevancia difícil de sobrestimar.

Por último, al preguntarnos sobre cuáles son las armas de la crítica que inmunizan contra el fundamentalismo, hemos recordado algunas bien establecidas dentro del repertorio pedagógico del humanismo (que aquí no reiteraremos), y hemos sugerido, un poco contraintuitivamente, añadir a la biología y a la informática. Argumentamos que la utilidad estratégica hace necesaria a la segunda, y afirmamos que hay que liberar a la primera del estigma positivista. Al establecer que la naturaleza es historia, la biología muestra el carácter ideológico del antropocentrismo, el especismo, el nacionalismo, el individualismo abstracto y el esencialismo. Decíamos que Darwin exige ampliar los criterios humanistas tradicionales de semejanza, y podríamos agregar que invita a reconocer la dignidad de lo desemejante. Si la clave de la vida es la simbiosis y no la “esencia” o la “centralidad” del hombre, la idea de dignidad, i.e., aquello que no tiene ni puede tener precio, es y será el escudo conceptual de los biomas contra la mercantilización, dentro y como parte de los cuales el ser humano habita el mundo.

La perspectiva ecológica a la que predispone el giro darwinista disuelve las murallas abstractas que confundían la autonomía humana con la autosuficiencia, y pone de relieve la copertenencia. Invita así, por una vía singular, a pensar al humanismo ampliado como una fuerza racional de integración. Fuerza abierta tanto al reconocimiento de los portadores de dignidad antes no reconocidos, como a las exigencias morales y políticas generales de cada saber crítico que identifique una violencia sistémica y estructural. El desafío de las humanidades residirá entonces también en el desmontaje de la fragmentación que obstaculiza la conexión entre teoría y praxis. Los criminales más despiadados eran capaces de un sofisticado goce estético, habilitado en algún rincón de su vida psíquica sectorizada; la profesionalización y la especialización de los saberes renuncian paulatinamente en la actualidad a una perspectiva integradora, por considerarla demasiado ineficaz, demasiado humana. Por contraste con la proliferación de los espíritus compuestos de fragmentos aislados, el humanismo crítico debería promover interdisciplinariamente las fuerzas de una integración racional de los aprendizajes sociales que favorecieran los entornos plurales

y democráticos, y, por qué no, el ejercicio placentero, igualitario y libre de los saberes. En la detección y combate de estas barreras simbólicas se cifra, al menos en parte, la progresiva realización práctica del proyecto humanista inacabado.

6. Bibliografía

- Adorno, T. W. (1998). “Educación después de Auschwitz” (pp. 79-92), en *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Edición de Gerd Kadelbach. Trad.: J. Muñoz. Madrid, Morata.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Trad.: R. Gil Novales. Buenos Aires, Paidós.
- Assange, J., Appelbaum, J., Müller-Maguhn, A. y Zimmermann, J. (2013). *Criptopunks. La libertad y el futuro de internet*. Trad.: N. Lerner. Buenos Aires, Marea Editorial.
- Benjamin, W. (2008). “Sobre el concepto de Historia” (pp. 303-318), en Benjamin, W. *Obras, Libro I, vol. 2*, Edición de Rolf Tiedemann y Hermann Schweppenhäuser, con la colaboración de Theodor W. Adorno y Gershom Scholem. Edición española al cuidado de Juan Barja, Félix Duque y Fernando Guerrero. Madrid, Abada editores.
- CIA (1985). “Defection of the Leftist Intellectuals. A Research Paper”. Disponible en: <https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP86S00588R000300380001-5.PDF> [consultado el 23/12/2017].
- Darwin, C. (2004). *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*. In: Moore J, Desmond A, eds. New York, NY, Penguin.
- Drivet, L. (2014). “Foucault y la condición humana. Una influencia tácita desconocida”, *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 63, pp. 1-20, disponible en <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/drivet.pdf>
- Drivet, L., López, M., López, G. (2020). “Consideraciones epistémicas y éticas sobre la importancia de las humanidades para la ciencia y la cultura democrática”. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 18, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. En prensa.
- Eagleton, T. (2010). “The Death of Universities”. *The Guardian*. 17/12/2010. Disponible en: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees> [consultado el 30/12/2017].
- Eagleton, T. (2015). “The Slow Death of the University”. *The Chronicle of Higher Education*. 6/04/2015. Disponible en: <https://www.chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991> [consultado el 30/12/2017].
- Eco, U. (1999). *Cinco escritos morales*. Trad.: H. Lozano Miralles. Barcelona, Lumen.
- Eco, U. (2014). “Umberto Eco: «Caro nipote, studia a memoria»”. Disponible en: <http://espresso.repubblica.it/visioni/2014/01/03/news/umberto-eco-caro-nipote-studia-a-memoria-1.147715> [27/12/2017].
- Eco, U. (2014a). “Las funciones de las universidades, en la actualidad”. Conferencia pronunciada el 26 de marzo de 2014 vía internet ante el auditorio del Aula Magna de la Universidad Nacional de La Pampa, 2014a. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=P3e0mybAP4E> [27/12/2017].
- Eco, U. (2017). *De la estupidez a la locura. Cómo vivir en un mundo sin rumbo*. Trad.: H. Lozano Miralles y M. Pons Irazazábal. Buenos Aires, Lumen.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. Trad.: J. Campos. México, FCE.
- Freud, S. ([1907] 2007). “El creador literario y el fantaseo” (pp. 123-136). En Freud, S. *Obras completas*, Tomo IX. Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. ([1925] 2006). “Prólogo a August Aichhorn, Verwahrloste Jugend” (pp. 296-298), en *Obras completas*, Tomo XIX, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. ([1937] 2006). “Análisis terminable e interminable” (pp. 211-254), en *Obras completas*, Tomo XXIII, Buenos Aires, Amorrortu.

- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Trad.: A. Doménech con la colaboración de R. Grasa. México, G. Gilli.
- Habermas, J. (1988). “La modernidad, un proyecto incompleto”. Extractado de: Foster, H. (ed.) *La posmodernidad*. México, Kairós.
- Habermas, J. (1990). “Individuación por vía de socialización. Sobre la teoría de la subjetividad de George Herbert Mead” (pp. 188-239), En Habermas, J. *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1998). “Nuestro breve siglo. ¿Aprendemos de las catástrofes? Diagnóstico y retrospectiva de nuestro breve siglo XX”. En *nexos.com*. Disponible en: <https://www.nexos.com.mx/?p=8965> [10/01/2019].
- Habermas, J. et al. (1980). *Conversaciones con Herbert Marcuse*. Barcelona, Gedisa.
- Han, B-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Trad.: R. Gabás. Barcelona, Herder.
- Harari, Y. N. (2018). *De animales a dioses*. Trad.: J. Ros i Aragonès. Buenos Aires, Debate.
- Harari, Y. N. (2019). *21 lecciones para el siglo XXI*. Trad.: J. Ros. Buenos Aires, Debate.
- Lambruschini, G. (2018). “La educación y el humanismo del hombre nuevo”. *Revista El Cardo*, N° 14, 2018, pp. 39-56. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Laplanche, J. (1996). *La prioridad del otro en psicoanálisis*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Levi, P. (2015). *Si esto es un hombre*. Trad.: P. Gómez Bedate. Buenos Aires, Ariel.
- Levitsky, S. y Ziblatt, D. (2018). *Cómo mueren las democracias*. Trad.: G. Deza Guil. Buenos Aires, Paidós-Ariel.
- Mayer-Schönberger, V. y Cukier, K. (2013). *Big Data: A revolution that will transform how we live, work, and think*. Reprinted in Boston, MA, Houghton Mifflin Harcourt.
- Marcuse, H. (1985). *Eros y civilización*. Trad.: J. García Ponce. Buenos Aires, Ariel S.A..
- Nietzsche, F. ([1872] 1994). *El nacimiento de la tragedia*. Trad.: A. Sánchez Pascual. Madrid, Alianza.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad.: M. V. Rodil. Buenos Aires, Katz.
- Paglia, C. (1991). “The MIT Lecture. Crisis in the Academic Universities”, en Paglia, C. (1992) *Sex, Art and American Culture*. Cambridge, Random House, pp. 249-298.
- Peirano, M. (2015). *El pequeño libro rojo del activista en la red. Introducción a la criptografía para redacciones, whistleblowers, activistas, disidentes y personas humanas en general*. RLull. Ebook.
- Readings, B. (1999). *The University in Ruins*. Cambridge, Massachusetts and London, Harvard University Press.
- Rockhill, G. (2017). “La CIA y «La deserción de los intelectuales de izquierda»”. Disponible en: <https://lapupilainsomne.wordpress.com/2017/04/02/la-cia-y-la-descercion-de-los-intelectuales-de-izquierda-por-gabriel-rockhill/> [consultado el 27/12/2017].
- Roudinesco, E. (2009). *Nuestro lado oscuro. Una historia de los perversos*. Trad.: R. Alapont. Barcelona, Anagrama.
- Rossiter, Ned. (2016). *Software, Infrastructure, Labor. A Media Theory of Logistical Nightmares*. New York and London, Routledge.
- Said, E. (2004). *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Trad.: R. García Pérez. Epub.
- Snow, C. P. (1959). *The two cultures and the scientific revolution*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Steiner, G. (2013). *En el castillo de Barbazul. Aproximación a un Nuevo concepto de cultura*. Trad.: A. L. Budo. Barcelona, Gedisa.
- Steiner, G. (2014). *Un largo sábado. Conversaciones con Laura Adler*. Trad.: J. Baquero Cruz. Barcelona, Gedisa.
- Snowden, E. (2019). *Vigilancia permanente*. Trad.: E. C. Santaella. Planeta. Ebook.
- Todorov, T. (2008). *El espíritu de la ilustración*. Trad. N. Sobregués. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Todorov, T. (2016). *Insumisos*. Trad.: N. Sobregués Arias. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: Hachette Book Group.

* * *

Leandro Drivet es Licenciado en Comunicación Social (UNER) y Doctor en Ciencias Sociales (UBA). Es Investigador Asistente del CONICET y docente en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Investiga temas comunes a la Filosofía, el Psicoanálisis y las Ciencias Sociales. Ha publicado recientemente “Materialismo Pulsional. La interpretación freudiana de la moral de los esclavos”, en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*; “Un mundo congelado. Acerca de la desmentida de la ambivalencia”, en *Desde el Jardín de Freud: revista de psicoanálisis*; y “Genesis and Profanation of the Other World. The Interpretation of Dreams”, en *The International Journal of Psychoanalysis*.

Mariana Beatriz López es Licenciada en Psicología (UCSF) y Doctora en Salud Mental Comunitaria (UNLA). Se desempeña como Investigadora Asistente en el CONICET y como Profesora Adjunta en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Realiza trabajos de investigación en el campo de la Neuropsicología y la evaluación Epidemiológica en diferentes contextos y poblaciones. Entre sus publicaciones más destacadas se encuentran: “Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados”, en *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*; “Consumo de alcohol antes y durante la gestación en Argentina: prevalencia y factores de riesgo”, en *Revista Panamericana de Salud Pública/Pan American Journal of Public Health*; y “Saber, valorar y actuar: relaciones entre información, actitudes y consumo de alcohol durante la gestación”, *Revista Salud y Drogas/Health and Addictions Journal*.

Gerardo D. López es Ingeniero Químico. Se desempeña como Profesor Titular y Docente Investigador categoría 1 en la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina). Su área de trabajo es la Ciencia de los materiales en general y la Nanotecnología en particular. En este campo se interesa tanto por los efectos ambientales de las aplicaciones de la nanociencia como por sus impactos sociales. Entre las publicaciones recientes más referenciadas se pueden mencionar “Arsenic (V) removal with nanoparticulate zerovalent iron” en *Catalysis Today*; y “Toxicological effects induced by the nanomaterials fullerene and nanosilver in the polychaeta *Laeonereis acuta* (Nereididae) and in the bacteria communities living at their surface” en *Marine Environmental Research*.