

Revista de la Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

70
años

Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación

70
años

70%

humanidades

Revista de la Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

70 años
Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación

Humanidades. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Comité Editor

Álvaro Rico, José Seoane, Adolfo Elizaincín, Carlos Zubillaga
Mario Otero, *in memoriam*

Comité Académico

Juan Luis Pan-Montojo	<i>Universidad Autónoma de Madrid</i>
Miguel Andreoli	<i>Universidad de la República</i>
Pablo Martinis	<i>Universidad de la República</i>
Alberto Santana	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
Yamandú Acosta	<i>Universidad de la República</i>
Ana Frega	<i>Universidad de la República</i>
Noemí Girbal Blacha	<i>Universidad Nacional de Quilmes</i>
Mónica Sans	<i>Universidad de la República</i>
Leonel Cabrera	<i>Universidad de la República</i>
Waldo Ansaldi	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
Roger Mirza	<i>Universidad de la República</i>
Graciela Barrios	<i>Universidad de la República</i>
Eugenia Scarzanella	<i>Università degli Studi di Bologna</i>
Robert Calabria	<i>Universidad de la República</i>
Virginia Orlando	<i>Universidad de la República</i>
Anne Pérotin-Dumon	<i>Institut d'Histoire du Temps Présent, CNRS, París</i>
Ana María Fernández	<i>Universidad de la República</i>
Dante Turcatti	<i>Universidad de la República</i>
José del Pozo	<i>Universidad de Québec, Montreal</i>
Baldomero Estrada	<i>Universidad Católica de Valparaíso</i>
Pablo Rocca	<i>Universidad de la República</i>
Eduardo Devés Valdés	<i>Universidad de Santiago de Chile</i>
Rodolfo Porrini	<i>Universidad de la República</i>
Emilio Franzina	<i>Università degli Studi di Verona</i>
L. Nicolas Guigou	<i>Universidad de la República</i>
Laura Masello	<i>Universidad de la República</i>
Enrique Dussel	<i>Universidad Autónoma de México-Iztapalapa;</i> <i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
Rossana Campodónico	<i>Universidad de la República</i>
Andrea Gayoso	<i>Universidad de la República</i>
Aldo Marchesi	<i>Universidad de la República</i>
Carmen Caamaño	<i>Universidad de la República</i>
Ricardo Navia	<i>Universidad de la República</i>

Editor

Alcides Beretta

Humanidades
Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República

Editor: Alcides Beretta

Edición al cuidado del equipo de la
Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (UMTEC),
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República: Nairí Aharonián y Maura Lacreu

Se incluye reproducción de Pierre Fossey, «Dibujo de la Facultad de Humanidades» en
Almanaque del Banco de Seguros del Estado, 1967, encarte entre pp. 96 y 97. Montevideo: BSE.

© Los autores, 2015

© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2016

Uruguay 1695 esquina Magallanes
11200, Montevideo, Uruguay
(+598) 2 409 1104-06
<www.fhuce.edu.uy>

ISSN: 2301-1580

CONTENIDO

PRESENTACIÓN, <i>Álvaro Rico</i>	15
CRÍTICA O CREMATÍSTICA: CINCO ASPECTOS CONVERGENTES EN LA SITUACIÓN ACTUAL DE LAS HUMANIDADES, <i>Aldo Mazzucchelli</i>	21
REFLEXIÓN SOBRE EL HUMANISMO EN NUESTRO TIEMPO, <i>Alejandro Serrano Caldera</i>	35
MODELOS DEL PRESENTE Y PRESENTE DE LOS MODELOS, <i>Ricardo Viscardi</i>	51
MEMORIA Y DEMOCRACIA. UNA RELACIÓN INCIERTA, <i>Elizabeth Jelin</i>	61
PRESENTACIÓN DE LA CATEDRÁTICA ADELA CORTINA ORTS, <i>Gustavo Pereira</i>	79
LA FECUNDIDAD DE LAS HUMANIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD JUSTA, <i>Adela Cortina</i>	83
SOBRE EL MURAL CERÁMICO DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, <i>Javier Alonso</i>	97
DINÁMICA CULTURAL EN LA PRODUCCIÓN DE SALUD Y DE RIESGOS. ENCUENTROS, ESTUDIOS, ATENEOS, <i>José Portillo</i>	105
REFLEXIONES SOBRE EL ANUARIO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL EN URUGUAY, <i>Susan Lobo</i>	113
RETRATO LINGÜÍSTICO DEL URUGUAY. UN ENFOQUE HISTÓRICO SOBRE LAS LENGUAS EN LA REGIÓN, <i>Germán Canale</i>	117

h m

páginas
presentación



Edificio del ex-Hotel Nacional, desde 1947 sede de la Facultad de Humanidades y Ciencias (registro de fines del siglo XIX).

Presentación

Con beneplácito, presentamos a ustedes el número 2 de la segunda época de la revista teórica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar).

Con el primer número, publicado en 2014, Decanato decidió darle continuidad a la clásica *Revista* que nos identificó como institución durante décadas, y renovar así la vieja tradición de las revistas universitarias y el cumplimiento de su función como instrumentos del conocimiento, del debate y del pensamiento crítico en esta compleja época histórica que nos tocó vivir.

Por eso mismo, el eje temático que estructura ambos números de la revista está centrado en la reflexión sobre el *papel de las Humanidades* en el mundo contemporáneo.

Las reflexiones de los intelectuales convocados a escribir en los distintos números de la revista, antes que nada, nos aportan su manera de pensar y visión individual, representativa del desarrollo de la disciplina a la que adscriben. En ese sentido, la revista cumple con una necesaria función de mediación y diálogo entre la reflexión académica y el público lector.

Pero la revista es también representativa del estado del arte en las ciencias humanas y sociales y, como tal, va más allá del pensar individual de sus escritas. Por otra parte, nos identifica como Facultad y, por tanto, sus contenidos son parte de una reflexión humanística *institucionalizada*, no exclusivamente de librepensadores.

Esta representación institucional que pretende asumir la revista es un rasgo distintivo respecto a las ediciones de autor y nos obliga como editores responsables, más que nunca, a preservar la independencia técnica y el pluralismo de enfoques de quienes escriben, a que la tradición de la institución no nos haga perder el espíritu crítico para con ella misma en el presente, a que la reafirmación de la autonomía universitaria no nos aleje del sentido de responsabilidad para con el conjunto de la sociedad, y a que el perfil disciplinario no nos impida acceder a las contribuciones del pensamiento universal y a los abordajes interdisciplinarios.

En síntesis, la *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* se construye sobre el aporte libre y personal de sus docentes y otros universitarios e intelectuales invitados, a la vez que ella misma constituye una plataforma institucional para la promoción de la investigación, la polémica y la socialización del pensamiento, actuando como un *intelectual colectivo* que es la misma Facultad, con sus tradiciones históricas y culturales, pluralidad disciplinaria y libertad de cátedra.

En ese sentido, nuestra Facultad sigue cumpliendo un rol central en el Uruguay para la institucionalización de las ciencias humanas a nivel de la enseñanza, la investigación y la extensión universitarias como principal centro académico de referencia de su desarrollo integral, no solo por la antigüedad de su implante en el país y la acumulación cultural lograda en estos años, sino por su capacidad de renovación y actualización en el presente.

La constatación anterior no significa que seamos la única institución depositaria del saber humanístico en el país, ni en el pasado ni en el presente. Muy por el contrario, antes de fundarse la Facultad de Humanidades y Ciencias, en 1945, existía, por ejemplo, el Instituto Histórico y Geográfico (1843) y Mariano Soler publicaba el ensayo etnológico *América Precolombina* (1887) dedicado a la Sociedad de Ciencias y Artes; ya en el siglo xx, mencionamos a la Sociedad de Amigos de la Arqueología (desde 1926), entre otras organizaciones culturales asociadas a las disciplinas humanísticas.

Más recientemente, de los datos del Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), surge que del total de investigadores activos y asociados registrados (2015) solo un 8,7% (unos 140 investigadores activos) figura en la categoría *Humanidades* y, entre ellos, alrededor de treinta investigadores pertenecen a servicios universitarios distintos a nuestra Facultad, 16 a universidades privadas (Universidad Católica del Uruguay, Universidad de Montevideo, Centro Latinoamericano de Economía Humana), y 13 investigadores están incorporados a una trama de instituciones públicas no universitarias, donde la referencia principal es el Ministerio de Educación y Cultura.

De todas maneras, en nuestra Facultad se concentran los recursos y producciones principales, tanto en cantidad de investigadores, de investigaciones y de publicaciones como en materia de enseñanza y de vínculos con el medio social mediante convenios con contrapartes nacionales y extranjeras. Así, a modo de ilustración, señalamos que en la FHCE trabajan cerca de cuatrocientos docentes entre efectivos y contratados bajo diferentes modalidades, principalmente para proyectos de investigación financiados por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC).

Un poco menos del 80 % de las investigaciones humanísticas desarrolladas en el país se concentran en la FHCE: nuestros investigadores ocupan el 52,1 % (Nivel I), 71,4 % (Nivel II) y 66,6 % (Nivel III). Un poco más de 57 % del total de investigadores activos registrados en la ANII (80 en 140) son docentes activos o pasivos de la FHCE. A propósito, estamos trabajando, junto a la Unidad de Proyectos de la Facultad, en la implementación para el año 2017 de un sistema de información y base de datos —similar al modelo de la CSIC— de nuestras investigaciones, investigadores y grupos, que nos permita mantener la información actualizada y disponible en línea, accesible para el público en general y contrapartes académicas.

En materia de enseñanza, la Facultad ha diversificado sus modalidades al incorporar plenamente las tecnicaturas (Corrección de Estilo, Museología,

Interpretación y Traducción Lengua de Señas Uruguay-Español, Bienes Cultural en Tacuarembó y Paysandú), a la vez que reformó sus planes de estudio desde el año 2012: se aumentó el número de propuestas curriculares y horarios, y se flexibilizaron los tránsitos estudiantiles. Se imparte así un promedio de 250 cursos anuales en ocho licenciaturas (una de ellas compartida con la Universidad de Entre Ríos y otra con las facultades de Ciencias, de Medicina y de Odontología de la Udelar) y cinco tecnicaturas (una compartida con la EMAD), que atienden a alrededor de 1200 estudiantes que se inscriben anualmente en la FHCE, y un número mayor de estudiantes (alrededor de 5000) que provienen de años y planes anteriores.

Señalemos, por último, dos realizaciones que comenzaron a concretarse desde fines del año 2010, y que son parte medular del proceso de actualización e institucionalización de las humanidades a nivel universitario en el país, vinculado a la Facultad.

Por un lado, después de mucho tiempo transcurrido sin lograrlo, ahora se completaron los niveles de formación de posgrado al aprobarse en el año 2014 el programa de doctorado con titulación disciplinaria en seis opciones: historia, filosofía, antropología, lingüística, letras y educación. De esta manera, los estudios de grado a nivel de las licenciaturas y tecnicaturas y su continuidad a través de cursos de educación permanente, diplomas de especialidad y ofertas de maestrías ya instaladas desde tiempo atrás, al implantarse ahora el doctorado de carácter gratuito, constituyen un ciclo completo de formación grado-posgrado radicado en la Facultad, que asegura una formación de calidad y a lo largo de toda la vida.

Por otro lado, el desarrollo de las humanidades en el interior, objetivo que se viene cumpliendo de manera acelerada desde el año 2010 hasta el presente en el marco del proceso de descentralización universitaria, constituye un proceso que asegura el acceso a la educación superior de calidad sin limitaciones territoriales de los jóvenes del interior y, en nuestro caso, ello refuerza el rasgo de la institucionalización de las humanidades en todo el país.

El desarrollo nacional de nuestras disciplinas, antes localizadas exclusivamente en la capital, así como la apertura de nuestra Facultad a colaborar activamente en la implementación de programas conjuntos, tanto entre los servicios que componen el Área Social y Artística como a nivel de la Administración Nacional de Educación Pública en materia de grado, posgrado e investigación, constituyen realizaciones que comenzaron hace una década atrás en pos de la consolidación del sistema nacional de educación pública.

En estos últimos años, sobre todo, se han desplegado carreras de grado (Turismo), tecnicaturas universitarias y compartidas, Polos de Desarrollo Universitarios y grupos de investigadores radicados en el interior con alta carga horaria, integración de departamentos de investigación en ciencias sociales, ciclos iniciales optativos del Área Social y Artística, modalidades que tienen a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación como servicio de referencia

académica en varios departamentos, localidades y centros universitarios regionales: Salto, Paysandú, Tacuarembó, Rivera y Maldonado.

De este auspicioso desarrollo y realizaciones institucionales mucho queda por hacer y muchos problemas a resolver, no siempre acompañados por una dotación de recursos presupuestales que nos permitan dar satisfacción a las diversas demandas y diseñar estrategias más ambiciosas. Sin dudas, uno de los desafíos académicos más importantes y positivos que tenemos por delante consiste en la necesidad de consolidar ramas de conocimiento surgidas del tronco de las humanidades, algunas de ellas tiempo atrás, que han tenido en los últimos años un importante desarrollo a nivel internacional y regional, sin que podamos acompañar esas características con su consolidación institucional, la dotación de recursos presupuestales y la creación de cargos. A manera de ilustración, se trata de los siguientes estudios radicados en la Facultad: migratorios, patrimonio, gestión cultural, archivos, derechos humanos. Posiblemente, uno de los ejes del programa de las VII Jornadas Académicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que se realizarán en el año 2017, contemple la realización de intercambios fructíferos sobre las distintas alternativas de desarrollo institucional del servicio que se nos abren a futuro.

Mucho es lo realizado, más aún lo que queda por andar.

Álvaro Rico

Decano

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República

páginas
temáticas

Crítica o crematística: cinco aspectos convergentes en la situación actual de las humanidades

ALDO MAZZUCHELLI

La excentricidad contemporánea de la noción de desinterés

La historia de la ciencia, de Husserl a Jacob Klein, ha elaborado una explicación de la transición a las cosmovisiones científicas modernas, siguiendo el hilo de la filosofía de las matemáticas. El tipo de pensamiento que tiene origen en Grecia, del que derivan los estudios desinteresados del álgebra y las humanidades, es cooriginario con determinadas formas de estar en el mundo de difícil experiencia en el presente. En relación con ello, el tipo de pensamiento matemático-objetivista que madura en el xvii es desarrollo de una de las líneas originadas en la serie pitagórico-platónica, pero no puede reducir en sí otras líneas abiertas en aquella serie, que incluía también a la dialéctica como forma plural (por ende política) y crítica de investigación de la verdad, así como una relación con lo sobrenatural vinculada tanto al valor misterioso de la regularidad y el número, como a las prácticas de meditación y disciplina corporal.

Los diálogos platónicos más refractarios a la mentalidad objetivista (de los cuales el más extremo es probablemente el *Timeo*) fueron los más influyentes en la recuperación renacentista de Grecia, hecha por personajes como Marsilio Ficino y Pico della Mirandola. Esa recuperación colectiva fue responsable por la instalación del estudio de las humanidades como disciplinas académicas, creando un espacio secular, de tensión con, y de crítica a, los dogmas de las religiones positivas. Espacio secular que no se identifica —teniendo en cuenta la riqueza del legado antiguo— con un mero rechazo del problema de lo trascendente. El proceso de secularización conoce bien diferentes alternativas, conceptualizaciones y posturas respecto a ese problema de lo divino y lo trascendente. El problema de la fuente de legitimidad de las normas de convivencia modernas, en particular, resurge hoy en la medida en que el proyecto ortodoxo de la modernidad se ha ido resumiendo y reconcentrando en tecnología. La apuesta de este, al reemplazar durante la secularización la autoridad de las iglesias, fue a ciencia y razón como pilares únicos de cualquier legitimidad social y epistémica. Esto deja planteado un enigma respecto



Antiguo Hotel Nacional,
sede universitaria (vista interior, hacia 1900).

de la fuente de tal legitimidad que nunca ha sido resuelto, y que ha estado en el origen de la creación de las humanidades. La forma de tomar conciencia de este dilema requiere una dimensión historicista, que es la que el proyecto tecnológico busca cancelar —al tiempo que se retira la escritura compleja y políticamente referida de cualquier lugar central en la comunicación masiva—. La cuestión de las humanidades, cuya esencia es historicista, siendo conciencia, registro y debate de la forma que van adoptando los asuntos humanos en el tiempo, podría tener, pues, a la vista estos antecedentes al continuar la discusión de su naturaleza y roles presentes.

Un inicial apunte en torno al significado de la citada noción de desinterés es aquí pertinente. Esta noción no puede subsumirse en cuestiones de clase: es obvio que la práctica de lo desinteresado requiere de tiempo, el cual a lo largo de la historia se ha «comprado» de diversos modos; pero ese hecho no se relaciona de modo definitorio con lo que es propio del desinterés. Las posibilidades que abre al pensar el uso de la tecnología de la escritura es lo propio de las humanidades literarias (la filosofía, la literatura, la historia...). La consecución de las leyes del ser en su manifestación abstracta es lo propio de la matemática y la geometría teóricas (y con un estatus mixto, la música). Ambas son ramas del estudio desinteresado: es decir, regidas por la investigación de la verdad, y no por un rendimiento instrumental, económico, o práctico, mediato o inmediato. Esta no es una falsa oposición, pues ambas formas de plantarse frente al mundo (por interés o desinteresada) abren posibilidades a menudo opuestas, y exigen una diferente vocación individual. Muestran, además, que la noción de desinterés no es privativa ni del arte ni de las letras, sino de una forma de comprenderse en relación con la investigación y la verdad que incluye al número. Sin embargo aquel concepto de cultivo *desinteresado* que fue central a las prácticas antiguas que con el tiempo se institucionalizarían en la universidad bajo el título de «humanidades y ciencias» se ve como excéntrico en una esfera mundial regida por la utilidad, como es natural, puesto que la generación de conciencia crítica sobre orígenes y formas de lo humano (historicidad) es visto en general como un estorbo al funcionamiento fluido de un sistema de intercambios basado exclusivamente en el valor abstracto del dinero. Un síntoma extremo, pero para nada excepcional: el ministro de Educación de Japón, Hakuban Shimomura, ha exhortado, hace pocos meses, a que las universidades públicas de su país «den pasos activos para abolir las humanidades [...], o convertirlas en áreas que sirvan mejor a las necesidades de la sociedad».

La agenda tecnológica en sus expresiones respecto del cuerpo va abriendo el proyecto de una humanidad recreada según el imperativo de la utilidad y la técnica. El desinterés se entiende como privilegio de unos pocos; el lenguaje completo en sus usos humanos como patrimonio, de nuevo, de una elite; mientras que la contracara masiva de las humanidades entendidas como desinterés, es decir, el entretenimiento, es ofrecido como proyecto masivo a precios cada vez más

irrisorios. El sujeto neohumano que vendría a habitar ese paisaje sería un *cyborg* que haya sufrido diversos grados de intervención planificadora deliberada. Es pensable así una especie que se reproduzca sin integrar a todos sus potenciales individuos a la totalidad de lo hasta entonces comprendido como humano. Se pone así en el centro la cuestión de las relaciones humano-animal, y se llama la atención al proyecto humanístico anterior, en tanto este creyó haber alcanzado una definición estable de «lo humano». Algunos individuos se integrarían así meramente a lo biológico-técnico, pero no a lo que en su momento fuese definido como «lo humano universal». Es algo que está en ciernes, y acaso ocurriendo. En una hipótesis extrema, el futuro se soñaría en una especie segregada en humanos y animales-humanos, donde solo los primeros estarían del todo integrados en el registro histórico de la especie. El tópico de lo animal (David Abram, Giorgio Agamben, Jacques Derrida, Raymond Kurzweil y otros) emerge con mucha fuerza en la última década larga en el espacio teórico, como síntoma de una conciencia respecto de la centralidad de esta frontera. En la perspectiva de un futuro así, del lado de la práctica humanística sería importante repasar el estado crítico en el cual se puso el proyecto del pensar y el escribir desinteresados, al cristalizar este, en el siglo XIX, como una variante de lo *profesional* que requiere una *teoría* como legitimadora de su carácter «aplicado» y, a fin de cuentas, técnico. Pues mientras las humanidades institucionalizadas sigan entregando su legitimidad al espacio de la técnica seguirán haciendo seguidismo a la dictadura global de lo tecnológico, e inventándose al mismo tiempo vagas formas en que supuestamente «son útiles a la sociedad», intentos que radican en que no se ubica cuál es el problema al que la tardomodernidad las ha enfrentado.

El engañoso rendimiento legitimador de la teoría

Pensar matemática o geoméricamente, experimentar en lenguaje, narrar, la investigación narrativo/factual de los acontecimientos pasados (historia), y la construcción de metanarrativas sobre todo lo anterior, son quehaceres humanos integrales correlativos a la experiencia vivida, que encuentran su forma en la responsabilidad individual —y por ello social— de lo escrito. Todos esos quehaceres —incluso el último de ellos— tienen una dimensión histórica, y es característico de la empresa humanística ese carácter historicista. La empresa humanística es no prescriptiva, pues la crítica debe quedar siempre abierta; tampoco metodológica, si se entiende lo metodológico con vistas a un rendimiento general ahistórico o a una utilidad descontextualizada. Sin embargo, esta tentación de establecer una suerte de «posicionamiento superior» desde el cual se regiría la consideración de los asuntos por parte de los demás ha sido uno de los efectos no declarados del desarrollo de la empresa de la «teoría», especialmente en las letras. Un síntoma de que este ha sido su rendimiento es la invocada capacidad, en varias de sus

vertientes más influyentes desde los años sesenta, para arbitrar sobre la intencionalidad de los textos o, mejor dicho, para terminar decretando que la intencionalidad es indecible y que, por tanto, un texto esencialmente no se puede leer, puesto que su sentido no se puede estabilizar nunca. Aunque, paradójicamente, sí se lo puede usar, o desleer, de acuerdo con los fines políticos o arbitrarios que el teórico decida.

Este gambito confunde la indudable apertura de todo texto literario a nuevos contextos, y propaga la ilusión de que podemos hacer abstracción de todo contexto cada vez que nos enfrentamos a un texto. Desterritorializa y despolitiza, pues, la política concreta y contingente de una lectura para trasladarla a la ilusión de una política del texto que es, de hecho, siempre postergada. Esta postergación o diferimiento tiene la apariencia de crear un espacio teórico que sería superior al de la «mera opinión». Es tal rendimiento, metafórico, el que le da a varias formas de «teoría» su apariencia de control. Y su efecto ha sido la desarticulación de la discusión histórica y políticamente referida de los problemas. Ha reemplazado la política por la política de los departamentos de teoría, otorgando a cambio la ilusión, casi infantil a esta altura, de que los profesores de humanidades incidimos en la *Realpolitik*.

Ha trabajado, en la mayor parte de las vertientes de la teoría literaria moderna, o bien un modelo de cálculo-y-posterior-aplicación, que viene de las ciencias aplicadas, o bien un modelo que busca reemplazar la trascendencia perdida en la secularización moderna con la desesperación por la pérdida de la metafísica oculta bajo formas de ultrarrelativismo que cancela todo diálogo, o con oscuridades metarreflexivas sin contraste posible con cualquier referencialidad, cualquier afuera arbitrador. La creencia, muy siglo xx, de que (para tomar una de las «humanidades») la literatura es algo des-animado, un problema *técnico* —del formalismo ruso y el estructuralismo textual a los intentos de digitalización y estadística aplicadas a la interpretación—, es la concepción del quehacer profesional de las letras de la que nace buena parte de la empresa de la teoría moderna. Y siguen teniendo su parte de razón, pese a haber sido ignorados, o ferozmente desleídos, Steven Knapp y Ben Michaels («Against Theory»), cuando escribieron ya en 1980:

[Teoría] es el nombre para todas las formas en que las personas han tratado de pararse fuera de la práctica a efectos de gobernar la práctica desde fuera. Nuestra tesis ha sido que nadie puede alcanzar una posición fuera de la práctica, que los teóricos deben dejar de intentarlo, y que la empresa teórica debe, por lo tanto, terminar.

Citado así, el párrafo es escandaloso y algo oscuro también, pues no queda suficientemente explicado el alcance de las metáforas de «pararse fuera» de la práctica y de «gobernar» la práctica en un texto de intención filosófica. El artículo al que las citadas palabras dan cierre, sin embargo, tiene una razonable y estructurada argumentación que, en diálogo crítico con diferentes intentos metodológicos o teóricos anteriores a 1980, da buena cuenta de en qué consiste la maniobra

objetivadora (y por tanto desreferenciadora) del pensar que la teoría presupone sin asumirla: separar lo pragmático de lo textual, por ejemplo. Separar la acción contextualizada —único lugar donde, en lenguaje, puede haber un mundo referido y verdadero o no— de sus herramientas, y dedicarse a un largo uso conceptual de ese desecamiento instrumental objetivador. O, debido a que no puede haber una «lectura objetiva de los hechos», deslizarse a concluir que ninguna lectura de los hechos es válida. El problema allí es, notoriamente, la noción de objetividad subyacente, instalada entre los supuestos últimos del sujeto por el objetivismo moderno, y que no se somete a crítica. Pues una versión es lo único que tenemos si nos estamos entendiendo en lenguaje. La presunta objetividad perdida pertenece al dominio del número y no tiene carta de ciudadanía en las letras, por lo que no hay pertinencia en invocarla, ni siquiera negativamente. El problema de la literatura no es «técnico», salvo que a ese lograr plasmar el ser en un objeto textual, a lo que llamamos *escribir bien*, se lo intente reducir a aspectos sistematizables, reproducibles, y se lo llame «técnico». Pero se trata más bien de la experiencia de mundo del autor, de su claridad de percepción y del lenguaje que emerge de esa claridad, sin que haya distinción metódica posible entre una cosa y la otra.

Poniendo el acento en una desreferenciación general (despolitización) del quehacer humanístico, los críticos, no tanto de Derrida, pero sí de la deconstrucción como práctica institucionalizada de teoría (ver M. H. Abrams, «How to Do Things With Texts», por ejemplo), la han acusado de antihumanismo, es decir, de eliminar a los seres humanos del negocio de la literatura, entendiéndola como un asunto de textos que se escriben a sí mismos. Sin embargo, en un contexto transhumanista de clara disminución de la fe en el rol de los individuos en tanto creadores autónomos de su destino, por así decirlo, una mirada apocalíptica respecto de la posibilidad de continuar con cualquier empresa humanística que no sea tan solo deconstructiva de los intentos humanos de referencialidad histórica parece haber dado en el blanco, en tanto anticipo del futuro en que estamos instalados. ¿Ha sido, pues, la deconstrucción como programa, tanto un ejercicio de anticipación como una práctica en último término funcional, pese a su pretensión de negatividad, a una tecnificación desreferenciadora de la práctica de las letras en los departamentos de humanidades? Tras la época de auge de la deconstrucción —época de desánimo y deslegitimación respecto de la posibilidad de acordar dialógicamente cualquier interpretación específica, determinada— hemos entrado de lleno a un futuro en el cual se *letrea* más, pero se intercambia menos según la tradición del escribir complejo, desinteresado, y con referencia a una historia de los problemas, que dio origen a las humanidades. El largo programa metodológico-teórico de reducción de las letras a un texto hecho de partes y partículas descontextualizadas estaba anticipado ya en la pregunta que fascinó a la crítica literaria del siglo xx, y que tuvo que ver más bien con el «cómo» del texto. Con la fascinación por el «significante», que cancela la posibilidad de la dialéctica y la discusión plural de cualquier asunto específico; con cómo sería que un autor logre

lo que sea que logre, conectando esto con la vaga noción de *estilo*, que se volviera central en tiempos en que la originalidad era la moneda fuerte en el mundo del arte y la cultura. La noción de estilo, sin embargo, requeriría otra lectura, menos asimilable a cuestiones técnicas o «del significante». Duns Scoto habló de la *haecceity*, lo peculiar de algo, su «esidad». El estilo puede pensarse quizás mejor desde ese concepto, el de la esidad de algo/alguien en tanto escribe. El estilo instaaura así su propio régimen y no puede reducirse a otro; en principio, porque el estilo no es un objeto, una cosa, sino una dinámica única, algo muy complejo que ocurre a medida que va ocurriendo. Por tanto, forma parte de las artes que pertenecen al tiempo. No es fotografiable ni congelable, ni, por tanto, reductible a método, ni a sistema. Su «sistema» es el uso libre de la entera paleta del lenguaje, y su «método» o camino es hacerlo al tiempo que se escucha qué es aquello que pide ser dicho. Ninguna de las dos cosas coincide con lo que queda plasmado en el texto, pues residen en la intencionalidad, que no es un problema teórico, sino un hecho comunicativo perentorio, a decidir siempre, sin ambigüedad, y, en cada caso, en la intencionalidad, y en el tiempo.

La literatura se hace, en fin, en lenguaje, pero no es estudiando el lenguaje que se da con su hechura. La parte de literatura que hay a propósito de un texto coincide al fin con lo que no se puede metodizar para enseñarlo, sino que emerge desde allí donde reside, desde esa forma autogenerable por la conciencia escrita de un estar problemático y escuchador en el mundo. A contrapelo de esta concepción más integral y soberana de las letras —sin afuera, sin espacio de metarreflexión que no sea él mismo un género literario—, el trabajo teórico ha estado regido por nociones que dan así por supuesta la posibilidad de estabilizar un afuera de la práctica desde el cual regirla; es el rendimiento de una deriva del programa objetivista, empleando ese supuesto no tanto para la comprensión y enseñanza de las letras (esa sería su vertiente metodológica, más activa en los comienzos pero abandonada ahora salvo en el sueño de una informatización de la crítica textual) como para el establecimiento de un espacio de legitimación de las letras como práctica dotada de un espacio metarreflexivo de autocontrol. Se ha buscado así un tipo de legitimidad que, una vez más, muestra el impacto del programa general objetivista que es propio de la investigación en la modernidad y que ha condicionado desde el origen la legitimidad de la práctica humanística.

El problema de limitarse a resolver problemas

Educar es, bien se sabe, función natural y espontánea de una sociedad, algo que cualquier sociedad hace. Pero una sociedad solo es capaz de educar en aquello en lo que cree. En ese sentido, la sociedad contemporánea viene organizándose en torno a la eficiencia y la eficacia, a la utilidad, al progreso, a un individualismo económico contrabalanceado en colectivismo de lo que se piensa. Memes

colectivos, por naturaleza iterativos, organizados en menús preformados, pretenden dar cuenta de todo lo que es relevante. Aquello que deflecan a la irrelevancia es, precisamente, la forma de estar en el mundo propia del humanista, y las zonas del lenguaje que no pueden referir a lo monetarizable. Un currículo donde Literatura, Filosofía e Historia (junto a Matemáticas y Geometría, y quizá Música, las formas humanas de lo desinteresado) son fundamentales a lo largo de toda la carrera secundaria, y donde el estudiante debe optar por «científico» o «humanístico» (u otras opciones) ya a los 15 años; donde antes, ya en primaria, aprender a leer y a escribir, es decir, a interpretar y a redactar, constituía una de las dimensiones fundantes de todo saber, es un currículo que ya no responde a las formas de estar en el mundo de la escena contemporánea. En esto es evidente que los diagnósticos que observan que los niños y jóvenes no están interesados en muchos de los aspectos y maneras de administración tradicional de ese plan de estudios son acertados, en el sentido en que describen algo que ocurre. Desde el punto de vista de las humanidades, la falla no está en los diagnósticos, sino en los supuestos de los que estos parten.

Estos diagnósticos dan por bueno que un mundo orientado a utilidad más entretenimiento, que el acicate al consumo, el materialismo, el objetivismo, y la tecnificación sin límites de la vida, y la fragmentación social en «identidades» que luchan entre sí sin cuartel ni aprecio mutuo, son algo deseable. O, al menos, algo que no se puede combatir. Se concluye que la solución es permitir que la sociedad, tal como es y como está perfilada, haga desaparecer las trazas de educación desinteresada —de educación en humanidades, para un uso humano del tiempo de ocio, en lugar de sumirlo completo en el entretenimiento— que existieron en el sistema, y que las reemplace por un estar en la escuela que haga foco en una colaboración lúdica en la «resolución de problemas», vinculados estos a las preocupaciones cotidianas de los estudiantes. Este tipo de aula es una suerte de concentración colectiva en el hacer conscientes las condiciones de un problema determinado. Es evidente que se basa en una forma de ver el mundo en donde, una vez más, la eficacia en la resolución de problemas «reales y concretos» es lo único que existe. Es posible que este tipo de forma de estar en el aula contribuya al desarrollo de las destrezas que estimula. Se supone que las demás dimensiones, fuera de la operacionalización de soluciones, no son más que cosas auxiliares, secundarias, de las que el ciudadano se preocupará, si quiere, por sí mismo, pues la información —la información histórica, por ejemplo— está abundantemente disponible. Este último giro revela que se reduce la tradición a *data*. No se habla con los muertos (según la fórmula de Robert Harrison en *The Dominion of the Dead*), sino que uno, si acaso, se *informa* acerca de ellos. Se considera que lo único que hay en el pasado humano es un apilar de fechas e ideas, y que todo ello puede tratarse como unidades discretas de información. El problema de Google en la digitalización de material de archivo (cómo ubico, escaneo, registro, ordeno, guardo

y recupero cantidades masivas de información) es el modelo de tal relación instrumental e *informática* con el pasado.

Una etapa superior en la carrera tecnológica pareciera posible tan solo introduciendo un concepto persuasivo de autolimitación que genere conciencia respecto de la existencia de problemas humanos no espontáneos, ni aparentes en la estructura de la comunicación contemporánea. Pero este concepto no parece que pueda surgir del juego libre de las fuerzas del intercambio. En consecuencia, si se quiere que exista a escala global, solo puede esperarse, o bien que surja de alguna catástrofe, o que sea enseñado por parte de una zona consciente de la humanidad al resto de los actores. Lo cual tiene un rebote a la cuestión educativa: supone desechar la idea simplista de democracia educativa o de educación centrada en «lo que el alumno quiere», y revalorizar la noción de conveniencia de que exista una jerarquía de legitimidades que se plantee la responsabilidad de educar, establecida, sin embargo, estrictamente por medios no coactivos. En una sociedad en la que la dispersión es la única clave, la educación no puede organizarse según lo que el alumno quiere. «Lo que el alumno quiere», lo que querrá cualquier ciudadano ingresado sin más en el sistema de valores globales en vigor, será alguna variante de un mundo sin limitación crítica, pues todo el aparato discursivo global empuja en la dirección de un progresismo consumista. El discurso de organización democrática da cada vez menos respuesta a esta cuestión, en la medida en que sustituye la discusión crítica que es propia de las ciencias y las humanidades, por intercambios simbólicos en donde progresivamente se equipara la letra con el dinero, y la idea se traduce en bienes (crematística: todo lo derivado de las actividades ligadas al antiguo verbo *χρηματίζω*: hacer dinero gracias a transacciones; ocuparse de los propios negociados; hacer *lobby*; ejercer efecto a partir de una influencia o un poder; operar con usura, entre otros).

La positividad del hipertexto y la negatividad humanística

Cuando se propone que las humanidades consisten en adquirir el lenguaje y el gusto de «conversar con los muertos», no se propone, en cambio, nada similar a un tratamiento cuantitativo de la información. Es la forma del diálogo la que condiciona la necesidad de la información, así como la urgente necesidad de que parte de ella permanezca siempre en reserva. Que una parte de la información permanezca ignorada, porque eso responde a la forma selectiva que adopta todo diálogo, es algo deseable para la consecución de una forma dialógica que no pierda su tema. Sin embargo, la entrada perentoria de «toda» la información existente, aunque sea irrelevante a las condiciones del diálogo, es parte estructural de la nueva comunicación; lo ha sido a partir de la tecnología del hipertexto. El carácter hipercomplejo de las conexiones nodales en cualquier estructura del mundo es

replicado en la información visual, de modo que entra en la práctica comunicativa afectándola según la impronta de la dispersión. Cuando esto se convierte en el modo de estar en el mundo digital, ya al comienzo mismo de la era de internet, se formatea la posibilidad de que la dispersión informativa sea la forma de estar en el mundo digital de todo aquel que no encuentre *una estructuración de limitación externa a ese entorno digital, es decir, negativa con relación a la positividad de aquel* para su navegar. Parte del proyecto contemporáneo de las humanidades pasaría por construir, sugiero, esa negatividad respecto de la navegación sin límites que sigue la forma derivante del hipertexto.

Varias de las estructuras digitales más conspicuas (juegos, simulaciones, periódicos y otros medios de información) tienen su propia estructura de limitación que los hace funcionales y viables en un mercado de consumo. Pero la tradición humanística —es decir, la tradición humana de realizar la forma conceptual y en lenguaje verbal de las cuestiones, y debatirlas a un alto nivel de complejidad interreferida— requiere precisamente de la estructura de los problemas. Esa estructura de problemas *tiene una relación conflictiva con el hipertexto*. Puede beneficiarse de él, siempre que la estructura del tema no sea dispersada en conexiones ajenas a este, conexiones que harían inaudible la sabiduría encapsulada en la laboriosa construcción colectiva de las formas peculiares de ese tema, filosófico, histórico, narrativo. Para ello, para que cada estudiante comprenda la necesidad de determinadas estructuras problemáticas, la educación debiera ser *en temas*, y no dejarse librada a la mera navegación libre en busca de solucionar problemas. De ahí la relevancia de las humanidades en su dimensión específica, que no es solo hermenéutica, sino de acervo, de canon. Rasgo fundamental de la empresa humanística es conservar y transmitir una tradición cuyo valor solo puede ser evidente a quien la haya conocido, cuya legitimidad es inmanente, y cuyo poder sirve de legitimador de todo lo demás, en contra del poder legitimador vicario del entretenimiento y lo utilitario. El presente orden de cosas global precisa de la legitimación de la mera utilidad, puesto que nunca podrá recabar otra distinta.

Si, en lugar de conquistarse una legitimidad humana más amplia y auténtica, de tipo negativo y resistente, se lo deja todo a cargo de la libre navegación, tan atractiva para el supuesto tardorromántico del mundo doxa, del mundo-mercado, en que la individualidad, a la par de ir perdiendo originalidad y especificidad, se concibe a sí misma más individual y autónoma que nunca (pues confunde autonomía con ausencia de limitación), los problemas impondrán al estudiante su propia apariencia de complejidad. Pero la multiplicidad de conexiones posibles es, en principio, tan solo una complejidad de inventario, y no siempre una complejidad humanamente significativa. El estudiante, al resolver un problema, reconfirmará que el mundo es como es: un conjunto de problemas sin política ni historia, solo dependientes del funcionamiento y la instrumentalidad en clave de presente. Disminuye la negatividad: todo es posible, basta con resolverlo. En lugar de elaborar un espacio de distancia negativa respecto del mundo, un espacio de

limitaciones necesarias y trabajo arduo, se integrará sin más al espacio utilitario de planteamiento y resolución de problemas, en donde los problemas que existen son solamente aquellos que pueden ser representados bajo forma discreta, cuantizable y matemática. Exceso de positividad.

El programa sigue siendo una sabiduría autoconstruida y voluntaria

Lo no cuantificable es parte de la especificidad de las humanidades literarias, así como es desinteresada el álgebra —que surge, sincrónicamente, durante el Renacimiento— como realización y trabajo del número en abstracto. Esto muestra que las humanidades no se desentienden de lo cuantificable, aunque su trabajo no es sobre el rendimiento de lo contable, sino sobre su ser y sus condiciones de posibilidad. Las humanidades, como ámbito de lo desinteresado, surgen así como una investigación ajena a la *crematística*. En Platón la concepción del autoconocimiento se establece en clara contradistinción con la zona de las *pasiones* y necesidades del cuerpo, a las que se adjudica un nivel jerárquico de dependencia respecto de los poderes del *nous*. La voluntad ocupa un nivel intermedio y debe estar al servicio del *nous* a fin de controlar y regir las pasiones, según la conocida imagen del carro de dos caballos y auriga en el Fedro. Sin embargo, ya desde el principio el carácter cuantificable de los bienes y las cosas terrenas ha representado un problema virósico para una concepción de la verdad como la que se trama en Platón. Pues si el *nous* se caracteriza por su capacidad para el conocimiento de las formas o ideas (*eide*), estas se representan del modo más perfecto en el número y sus reglas propias.

El dinero, con el correr de la historia, se desprendería crecientemente de su correlación *cambiable* con los objetos para irse haciendo más y más un elemento abstracto, y ya para el momento en que las humanidades se relanzan, luego del redescubrimiento de los clásicos griegos, como el programa para la educación integral del ciudadano moderno, se lanza también el dinero moderno, que culminará su evolución necesaria hacia una existencia simbólica, legitimada y sustanciada por la fe en la mutualidad de soportes entre sistema productivo, sistema político y sistema financiero. El dinero se convierte así, durante la modernidad, en forma matemático-aplicada, discreta y objetivada, de existencia de los intercambios simbólicos en la sociedad.

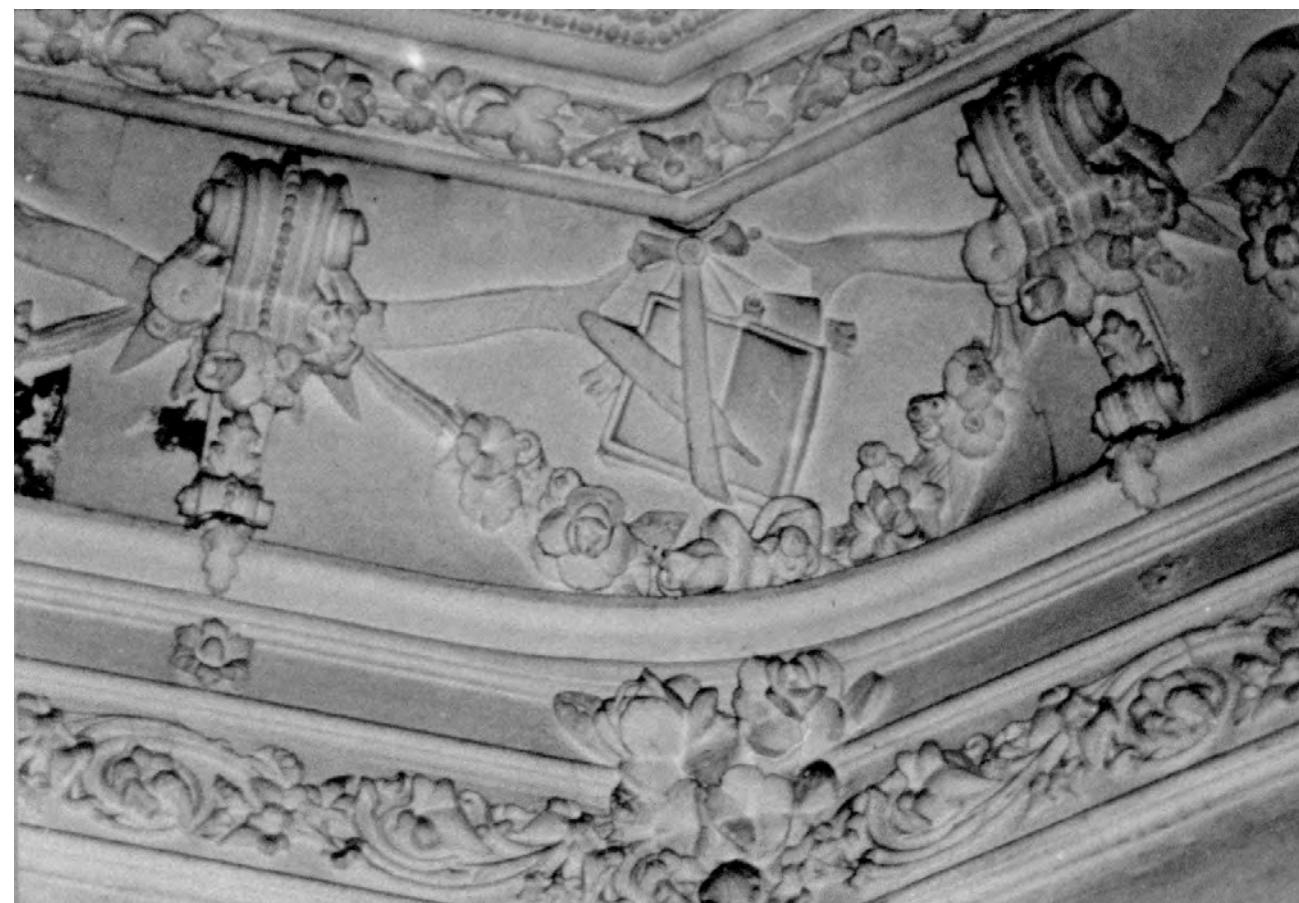
El lenguaje verbal registrado por escrito, ámbito natal de las humanidades, es donde se tramó la distinción platónica, su ordenamiento jerárquico de las limitaciones que debe sufrir lo diverso a partir de su conocimiento de lo uno. La tradición de las humanidades ha sido un largo debate acerca de esta jerarquía platónicamente establecida, y el desgranar histórico de cada una de las ciencias particulares —de la geometría y las matemáticas antiguas a sus contrapartes

modernas; de la física y la ciencia natural aristotélica a la física y biología contemporáneas— un progresivo reformular los términos de la vieja jerarquía platónica. Las matemáticas, al liberarse de la concepción griega del número como concreto (Jacob Klein, *Greek Mathematical Thought and the Origin of Algebra*), se vuelven aptas para popularizarse en la concepción del dinero, que ve bienes en correlación con cantidades abstractas y arriesga juzgar automáticamente que más es mejor. El trabajo de las humanidades ha sido organizar el lenguaje de modo de crear una zona de limitación y negatividad respecto de lo que meramente se da como acaecer, contante y sonante, positivo e incontrovertible. La crítica, en esto, se opone a la *crematística*. Pese a su crítica de la usura y a su anatema contra la virgiliana *auri sacra fames*, el legado de Marx se instrumentó en programas políticos aplicados que se han revelado incapaces por ahora —en los hechos— de hacer la crítica de esta articulación, por su aceptación de un hegelianismo progresista, que da por sentado que la necesidad de la acumulación de bienes y tecnología es un escalón más en la dialéctica histórica, lo que ha sido decisivo para que el socialismo mutase en progresismo. Tal concepción marxiana somete el sistema social y económico a una crítica y genera un espacio eficaz respecto de la conexión entre dinero y conciencia, pero en última instancia su sistema, al ser aplicado, ha determinado hasta ahora a lo sumo que el dinero (y los intereses que su posesión conlleva) *cambie de manos*. La abolición última del dinero en su forma moderna, presente en la utopía comunista, suena correcta, pero irrealizable en la medida en que comulgue de cualquier modo concebible con la sociedad de consumo y la cuantificación igualadora de lo que deberá, alguna vez, entenderse en los términos soberanos en que lo ubica el pensar desinteresado.

Pese a que resulte casi un insulto para la conciencia moderna, ya completamente preformateada por los compromisos de la conciencia progresista que se desarrolla en el XIX, es pues en Platón donde se formuló el programa consistente —salvo que hoy resulta aún inviable— para las humanidades. De un lado, la apertura al acontecimiento del pensar; del otro, y complementariamente —como son complementarios el individuo y la sociedad, el hablar y el lenguaje—, la estabilización de un orden jerárquico cuya legitimidad sea autoevidente y jamás impuesta por la fuerza. El problema con el que desde su inicio se viene debatiendo la secularización, ese de encontrar legitimidad, sería salida a la «crisis» de las humanidades, crisis que es cooriginaria y coexistente con ella desde su origen mismo, al estabilizarse en escritura las formas del pensar dialógico programático e interreferido. Un breve subrayado respecto de esto último: las humanidades se entienden aquí en relación de cooriginariedad con la escritura. No existen las humanidades orales en sentido propio (aunque el registro estable de la oralidad funcione sí, en varios sentidos, de modo equivalente a la escritura). También es bueno seguir distinguiendo cualquier intercambio de información (en especial, el *letreo* universal en mensajes de texto, escrituras publicitarias, gestadoras, para-culturales y similares) con el proyecto y el régimen histórico de la humanidad por

escrito en el sentido desinteresado antes discutido —filosofía, literatura, historia, matemáticas, geometría, música, cosmología—.

Por más alejadas de la sabiduría que hayan venido a presentarse en su formateo institucional actual, las humanidades surgieron en un espacio que contemplaba el cuidado de sí como ideal de la autolimitación del sujeto sabio, en correlación con una trabajosa y colectiva formulación de la *estructura de los problemas*, que jamás se revela espontáneamente salvo en ese trabajo colectivo de lo escrito. El «amor a la sabiduría» nunca fue declaración de obtención de nada, sino irónica respuesta a las pretensiones de saber de los sofistas, aprendizaje de una cultura colectiva y mutua que requiere de arrojos y también de reticencias y cautelas. Esta construcción no puede ser el resultado de ninguna imposición ni formateo institucional, ni tampoco es un evento natural independiente de la voluntad: depende de la lenta sabiduría que se requiere para la construcción propia, por y para cada individuo, de un espacio de limitación y arduo trabajo, que se abra a la consideración colectiva de los temas humanos con soberanía respecto de las constricciones de la opinión. Me parece que la motivación última para practicar las humanidades es una que se ha vuelto casi inconfesable para la conciencia contemporánea: el amor; y es síntoma de esta época que, una vez escrita, la palabra se resista a entrar en el régimen de lo tolerable en una página. Pero dejémosla ahí. Amor a la épica humana de los que vivieron antes que nosotros. Solo se conoce lo que se ama, y solo se ama lo que se conoce. Esto, al menos, los antiguos lo sabían mejor que nosotros. Todo esto será siempre muy extraño, sordamente transgresor para cualquier era que no anime al sujeto al aprendizaje de su propia limitación.



Antigua sede de la Facultad de Humanidades y Ciencias (ex-Hotel Nacional). Friso en yeso (detalle).

Reflexión sobre el humanismo en nuestro tiempo

ALEJANDRO SERRANO CALDERA¹

Algunas consideraciones fundamentales

El humanismo, hoy como ayer, adquiere su más auténtico sentido ante los procesos que conducen a la reafirmación del ser humano.

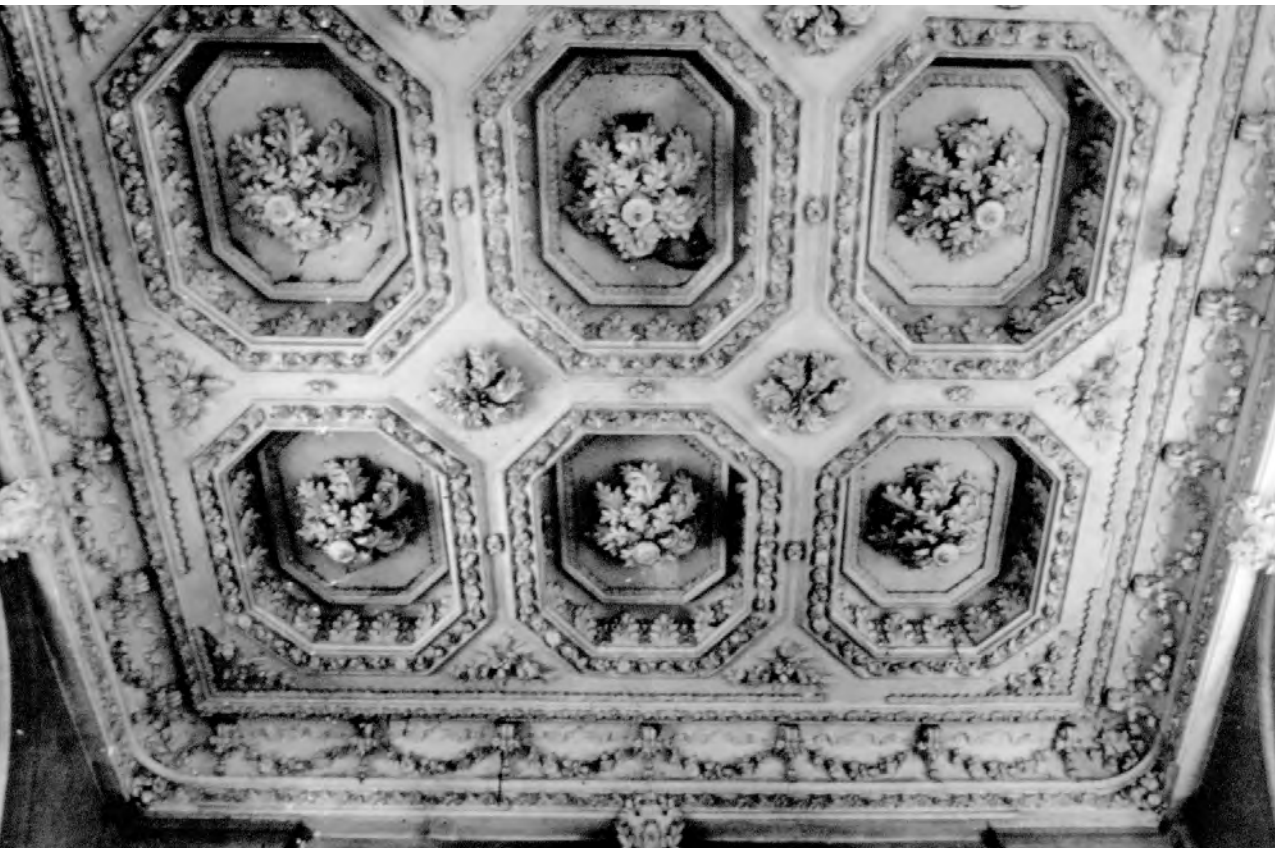
Su enfoque en nuestro tiempo enfrenta una serie de problemas propios de cada época y lugar, los que, no obstante, a través de sus particularidades y diferencias, se refieren siempre a un común denominador que es la condición humana ante el contexto histórico, político, social, cultural y tecnológico en el que la vida individual y social se desarrolla. Por ello la reflexión sobre las humanidades es siempre una reflexión sobre el humanismo y sus desafíos.

En este orden de ideas, uno de los aspectos que hay que considerar se refiere a la relación entre ciencia y humanidades. En efecto, lo humano es el común denominador de las ciencias y las humanidades, expresiones que se integran, o deben integrarse, en ese plano de coincidencias mínimas que constituye el elemento común a ambas.

No cabe la fractura entre ciencia y humanidades. La distinción entre ambas debe hacerse, precisamente, para buscar su recíproca integración, la síntesis de sus particularidades, lo que podríamos llamar *la unidad en la diversidad*. Por esa razón se habla cada vez con más frecuencia de la síntesis rehumanizadora a través de lo que se ha denominado transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

En ese sentido tal integración se ha venido expresando en una serie de enfoques y disciplinas surgidas de los desafíos del presente, de temas que aluden a los problemas más relevantes de la humanidad de nuestro tiempo, tales como ética medioambiental, bioética, ética y tecnología, ética, mercado y capitalismo financiero, diversidad biológica, defensa de la biodiversidad, igualdad social, biología molecular, psicología, neurología, entre otros temas en los que se pone de manifiesto la integración, o la necesidad de realizarla, entre ciencia y humanidades, técnica y ética, intereses y valores, en un proceso de construcción en el

¹ Profesor de Filosofía del Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y de Filosofía Política en la Facultad de Diplomacia y Relaciones Internacionales —respectivamente—, ambas de la Universidad Americana, Nicaragua.



Antigua sede de la Facultad de Humanidades y Ciencias
(ex-Hotel Nacional).
Techo artesonado sobre la escalera central del edificio.

que, al ser el humanismo la esencia y la base del proceso, se van construyendo también unas humanidades de base científica y, correlativamente, una ciencia de base humanística.

El ser humano es un ser social, el animal político del que hablaba Aristóteles. Por eso el sujeto es esencialmente intersubjetivo, la síntesis de sus acciones. «El ser no es, acontece», decía Martin Heidegger (1977) para resaltar la idea del ser ahí, del estar siendo, del *dasein*. «Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo», expresaba José Ortega y Gasset (1963). La naturaleza del hombre es la historia, han sostenido algunos filósofos para acentuar la esencial condición social del ser humano, y para decirnos que el mundo en el que vive se inserta en la prefiguración de su propio ser. Creo que este es un aspecto fundamental al hablar de las humanidades y del humanismo en el siglo XXI.

Habitualmente se considera el Renacimiento como la época en que se desarrolla y consolida la idea del humanismo y de las humanidades, aunque no falta quien piense que ya desde los sofistas se consideraba al ser humano como el centro de la vida, sobre todo a partir de aquella sentencia de Protágoras según la que «el hombre es la medida de todas las cosas». No faltó, sin embargo, quien pensara que tal afirmación, más que enunciar el humanismo, alentaba la destrucción de valores y principios, en la ética y estética, por ejemplo, pues si cada quien mide las cosas según su criterio y preferencias, los valores desaparecen como referentes universales.

Sin perjuicio del debate que pueda suscitar, y que ha suscitado, la afirmación de Protágoras, se ha considerado el Renacimiento como un momento crucial en la aparición y consolidación de las humanidades y el humanismo, entendido este como la afirmación de la naturaleza humana, la libertad, la razón, la ética y la estética, que marcan, en alguna forma, la disminución del predominio de la filosofía medieval, desde San Agustín hasta la escolástica con la visión aristotélica de Santo Tomás de Aquino.

El humanismo renacentista marca el debilitamiento de la escolástica, aunque para algunos autores, como Federico Sciacca (1966), el humanismo es más bien la forma de solución de la crisis de aquella.

De la crisis de la Escolástica decadente, dice, nace el Humanismo con el fin de resolverla. Por lo tanto, el Humanismo se presenta como la tentativa de reacción frente a la Escolástica decadente para renovar sobre un nuevo plano la mejor Escolástica y precisamente para reunir fe y ciencia, religión y razón (: 260).

A partir del Renacimiento la razón irá constituyéndose en el eje principal de la filosofía y del acontecer histórico alrededor del cual, junto con la idea antropocéntrica, girará el movimiento de la vida individual y social.

En la Modernidad, la idea del humanismo va coincidir con la razón, el ideal humano es la razón y el ideal de la razón es el humanismo que se realiza en ella. «Pienso, luego existo», dirá Descartes, identificando en la razón la esencia del ser y el existir, en tanto que la aplicación jurídica y política de la filosofía racionalista

en el pensamiento de la Ilustración, va a inspirar la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, el derecho constitucional y el derecho político moderno.

En el siglo XIX el humanismo entrará en crisis ante los excesos de la revolución industrial y el surgimiento de los nuevos ídolos, el mercado y la empresa, en el marco de un racionalismo jurídico que, en nombre de la libertad de contratación y autonomía de la voluntad, prestará su pasividad e indiferencia para que la explotación inhumana se transforme en la regla general en las relaciones de trabajo.

Por otra parte, el positivismo será una especie de religión laica cuyos dogmas en nombre de la ciencia pretenderán regir el curso de los acontecimientos humanos. Pero, sobre todo, el siglo XIX estará marcado por la reedición del clásico debate entre idealismo y materialismo, esta vez representado en el idealismo dialéctico de Hegel que hace del espíritu la esencia y el referente de todo lo que existe, «desde el guijarro a la estrella», y en el materialismo histórico y dialéctico de Marx, que hace de las relaciones sociales de producción y de la estructura económica la causa fundamental de la historia, al extremo de reducir sus demás manifestaciones a superestructuras dependientes de la raíz de la que provienen.

El optimismo en las ciencias, en el desarrollo del espíritu y en las leyes de la historia sobre el que principalmente transitaban las ideas y prácticas del humanismo, se vio cruelmente despedazado en el siglo XX, con las dos guerras mundiales en las que afloraron la brutalidad y la irracionalidad, sobre todo con el nazifascismo, los campos de concentración, el exterminio de judíos en nombre de la superioridad racial, mientras que en el otro extremo de la ideología, en nombre de la sociedad sin clases y de las prédicas de Marx y Engels, se establecía una sociedad represiva, con los gulags y demás formas de anulación del ser humano.

Después de la Segunda Guerra Mundial y ante los horrores por ella producidos, la humanidad, consternada, reaccionó construyendo una filosofía moral y un humanismo de posguerra cuyo referente más importante es la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, además de los subsiguientes tratados, orientados a crear una estructura ética y normativa que sirviera de base al humanismo de nuestro tiempo. Entre ellos, para mencionar a dos únicamente, el Pacto de los derechos civiles y políticos, y el Pacto de los derechos económicos sociales y culturales.

A partir de los años setenta del siglo XX, se comenzó a construir el marco teórico y jurídico de la sociedad posindustrial y de la llamada por Franz Hinkelammert (1984) «idolatría del mercado». Con ellas el ser humano es desplazado nuevamente por los ídolos seculares del poder económico y financiero, y la sociedad, la moral y la historia quedan subordinadas a las leyes de la oferta y la demanda y a un nuevo poder absoluto que pretende actuar como expresión del derecho natural, sin más regulación que aquella que surge de sí mismo y de su propio funcionamiento.

Con el «monoteísmo de mercado», como lo llamó Roger Garaudy, y muchos otros acontecimientos en el plano de la ciencia, la tecnología, la filosofía y la ética, entramos en el siglo XXI, y en el desafío que la historia nos señala para plantear de nuevo las humanidades y el pensamiento humanista ante los retos de esta nueva centuria.

El humanismo y las humanidades del siglo XXI están estrechamente, y a veces conflictivamente, relacionados con la formación y el desarrollo de las corrientes de pensamiento denominadas posmodernas.

Nos atreveríamos a decir que la caracterización de la posmodernidad parte, por un lado, de la deconstrucción de las verdades absolutas en el arte, la historia, la política y la ideología y, por el otro, de la construcción globalizada de una nueva forma de organización de la producción, de la economía mundial, de la cultura y de la vida social.

La condición posmoderna de la que nos habla Jean François Lyotard es la incredulidad respecto a los relatos y meta relatos; es la deslegitimación del discurso especulativo y emancipatorio y, como consecuencia, la crisis de la metafísica.

En su obra *La condición postmoderna*, Lyotard (1989) señala:

En la sociedad y la cultura contemporánea, sociedad posindustrial, cultura posmoderna, la cuestión de la legitimación del saber se plantea en otros términos. El gran relato ha perdido su credibilidad, sea cual sea el modo de unificación que se le haya asignado: relato especulativo, relato de emancipación (: 73).

En esa visión de las cosas el discurso emancipador queda abolido, la emancipación también; la filosofía, en tanto se la entienda como conjunción de teoría y *praxis* y como pensamiento que proviene de la historia y va hacia ella, pierde sentido porque la historia también lo ha perdido. El pueblo como sujeto no representa ninguna legitimidad porque los sujetos como tales están deslegitimados; la idea del futuro pende de un cielo ahistórico, como pieza de arqueología en los museos de la modernidad. Todo lo moderno es ya arcaico.

El concepto de deconstrucción de Jacques Derrida es clave en la caracterización de la posmodernidad. Desde esta perspectiva, la posmodernidad parte de la deconstrucción de los relatos, los sujetos y los paradigmas en el arte, la historia y la política y, contradictoriamente, de la construcción de una nueva forma de organización de la producción y de la economía mundial, y, en general, de la cultura y la vida social.

La posmodernidad no es solamente la deslegitimación y deconstrucción teórica de los modelos, paradigmas y relatos que dejarían a la ideología, entre otras cosas, archivada en los museos del tiempo irremediamente pasado, sino que es también la construcción práctica de nuevos modelos a partir de una realidad globalizante.

Giani Vattimo nos habla de la «ontología del declinar», y siguiendo a Heidegger, nos propone repensar integralmente la filosofía, renunciando al pensamiento fuerte

enraizado en categorías como autoridad y dominio y asumiendo el pensamiento débil en la línea trazada por Nietzsche y Heidegger.

... Repensar la filosofía —también la del pasado, como nos ha enseñado a hacer Heidegger— a la luz de una concepción del ser que no se deje ya hipnotizar por sus caracteres fuertes (presencia desplegada, eternidad, evidencia, en una palabra: autoridad y dominio), que han sido siempre preferidos por la metafísica. Una concepción diversa, débil del ser, además de más adecuada a los resultados del pensamiento de Nietzsche y de Heidegger, me parece también, y sobre todo, lo que puede ayudarnos a pensar de manera no sólo negativa, no sólo de devastación de lo humano, de alienación, etc., la experiencia de la civilización de masas (Vattimo, 1992: 8-9).

Jacques Derrida (1989), en sus reflexiones sobre Heidegger contenidas en su obra *Del espíritu: Heidegger y la pregunta*, desmonta desde la visión heideggeriana la arquitectura conceptual y metafísica del espíritu y a partir de ahí, considero, se inaugura un proceso de deconstrucción progresiva que desintegra los grandes sujetos del pensar y del actuar de la metafísica y de la historia.

No cabe duda de que la deconstrucción es uno de los conceptos clave del pensamiento posmoderno y en su progresiva disolución nos deja en la total orfandad de categorías legitimadoras del saber, la verdad, el espíritu, la libertad. Es la abolición de los relatos y el fin de la historia como narración, como sujeto y como acontecer.

La posmodernidad no es solo la deconstrucción de los paradigmas de la modernidad, de la concepción moderna del mundo y de la sustitución del lenguaje moderno por el posmoderno, sino que es, aunque no lo propongan explícitamente y aunque en algunos casos no lo mencionen sus teóricos, la formación de un nuevo sistema de vida cultural y social; de una nueva forma de producción, la producción transnacional; de una nueva organización, el capitalismo financiero corporativo y de una nueva concepción del Estado-nación a través de la transnacionalización jurídico-institucional.

Si bien es cierto, como sostiene Vattimo, que la utopía unificadora de la modernidad ya no es posible, no es menos cierto que una nueva universalidad no puede concebirse en la fragmentación, sino a partir de una nueva unidad, que no es el modelo o arquetipo moderno, ni tampoco la pulverización inconexa de la posmodernidad, sino que debe ser la coexistencia y retroalimentación de las diferencias, el diálogo de culturas diferentes en la búsqueda de una nueva universalidad que será la que surja de la *unidad en la diversidad*.

La naturaleza humana es dada por la historicidad del ser. La historia es la naturaleza del hombre con todo lo que conlleva de vida social y cultural. El humanismo arranca de la cultura producida por el ser humano. Por ello, al enajenarse el hombre en el trabajo, en el proceso productivo y en el producto mismo, se enajena de su propia naturaleza y de su condición humana. Es decir, se deshumaniza. El trabajo genera la cultura y la vida social y traza la frontera entre el ser biológico y el ser humano.

La transformación del medio, y su propia transformación, es uno de los rasgos esenciales que diferencia al ser humano del animal. El animal se adapta a la naturaleza, el ser humano la transforma.

La cultura es la totalidad de la producción del hombre, el mundo vivencial del ser humano. Pero no toda cultura es auténtica. La inautenticidad de la cultura está ligada a la crisis del humanismo. Es auténtica cuando al mismo tiempo que hace progresar al hombre lo hace cada vez más humano. Cuando en el remoto amanecer de la especie lo rescata de la zoología a la historia. Cuando lo reafirma cada vez más en sus signos de humanidad, como ser libre, creativo, productor y feliz. Es inauténtica cuando aún haciendo progresar materialmente al hombre, lo niega como tal, al reducirlo pasivamente en sus redes, al regresarlo de la historia que es proceso de creación del mundo y de autoproducción del hombre, a las orillas de la vida biológica y de la naturaleza vegetal, aunque este hecho ocurra en la era de la computadora, la cibernética y la conquista del universo.

La cultura como tal, en sentido humanista y auténtico, es el proceso de creación, asimilación y recreación del mundo, para el bienestar, la libertad y la auto producción del hombre.

La deshumanización de la cultura se da pues, principalmente en dos direcciones. De un lado, la deshumanización por la dependencia, del otro, la deshumanización por la técnica.

Es claro, entonces, en cualquiera de las dimensiones en que se enfoque el asunto, que el problema esencial de nuestro tiempo es la pérdida de la libertad, y por ello, la deshumanización colectiva, como segregado de la forma de vida de la sociedad contemporánea. El hombre, cegado por la ambición de acumular riquezas, o abrumado por los problemas materiales, de supervivencia, está limitado para concebir el sentido de la libertad más allá del tejido de la realidad socioeconómica en la que se encuentra atrapado.

Por una ética de la naturaleza

En la construcción del humanismo contemporáneo, este, para no ser un crudo egoísmo antropocéntrico, debe ser solidario con el ser humano, con la naturaleza, con la vida, con el mundo. Junto al *contrato social* hay que concertar el *contrato natural* del que nos habla Michel Serres (1991), y, tal vez así, apaciguada la sed de dominio y destrucción, pueda contemplarse la unidad y armonía entre el hombre y la naturaleza.

Es preocupante, por no decir aterradora, la información sobre la destrucción del medio ambiente. Bosques arrasados, zonas enteras abandonadas, escasez de lluvias y al mismo tiempo inundaciones y huracanes, abuso en el despale, ríos que ofrecen la imagen desoladora de su extensión, lechos pantanosos, tierra ardiente y resquebrajada por la sequía mostrando sus heridas reventadas por el sol, lluvia

ácida, mares contaminados, especies de flora y de fauna en vías de extinción a causa de la contaminación del agua y del aire por los desechos tóxicos, testimonios todos de la insensatez y voracidad feroz de una cultura de la destrucción que no conoce límites y que no tiene otros valores que la acumulación desenfrenada, la explotación y el consumo indefinido.

En la raíz de este proceso de devastación subyace la perversión moral de nuestro tiempo, que ha perdido el sentido ético y estético de la vida y las cosas, incapaz de disfrutar de la belleza y de desarrollar un sentimiento de solidaridad con la naturaleza y la sociedad. La naturaleza se ha transformado por obra y gracia de la sed de lucro, acumulación y poder, de fuente de vida en fuente de explotación. Primero se someten las cosas y luego, en virtud de esa dominación, a los mismos seres humanos. No obstante, la explotación no puede ser infinita. El mundo contemporáneo enfrenta, entre otras, una contradicción esencial; por una parte, el consumo ilimitado como su lógica fundamental, y por la otra, los recursos limitados de que dispone la naturaleza.

Constantemente se escuchan voces que claman por el restablecimiento de la ética y los valores en un mundo que pareciera olvidado de los principales referentes morales, concentrado como está en la lucha de los intereses creados o por crearse y en la búsqueda de la utilidad pecuniaria y patrimonial, casi como único sentido de la vida, la razón y la acción del ser humano. Las informaciones cotidianas que recibimos por los diferentes medios de comunicación y los datos inmediatos que nos proporciona la propia experiencia personal parecieran configurar un cuadro sombrío sobre la intención, sentido y dirección del actuar humano de cada día.

El hiperindividualismo, la indiferencia y la pérdida del sentido de solidaridad ante la miseria que consume a la mayor parte de la población del mundo; la corrupción, el narcotráfico, la drogadicción, el alcoholismo; la inversión de valores que pronosticaba Hegel a comienzos del siglo XIX, por la que los medios se transformarían en fines y los fines en medios, pareciera haberse cumplido cual siniestra profecía; la acumulación de beneficios y el deseo exacerbado de riquezas; la perversión de la idea y la práctica de la política, son, entre otros, sombríos signos de nuestro tiempo.

¿A qué se debe esto? ¿es efectivamente ese el espectáculo desolador que estamos presenciando? ¿vivimos realmente en un páramo frío e inhumano, en un erial de la conciencia en el que se han disecado los sentimientos?, ¿o es esta una visión pesimista y deformada de la realidad, una percepción de las cosas aumentada por los medios de comunicación y por el flujo indetenible de las informaciones que nos crea un mundo que antes no existía porque no existían las posibilidades que hay ahora de conocerlo?

Posiblemente ambas cosas sean ciertas. La revolución tecnológica ha hecho posible que nos apropiemos de la gran masa de acontecimientos que son noticia cuando convulsionan, por su brutalidad y horror, el espíritu humano. Pero el hecho de que hoy existan medios para conocer más que antes lo malo que acontece no significa

que por esa circunstancia esto desaparezca o quede disminuido su alcance y significado. Hay más medios para conocer los hechos que impactan la conciencia, pero esos hechos existen y de alguna forma, por su masiva repetición, se van haciendo día a día más banales en medio de una creciente indiferencia que se refugia en el interés individual que trata de preservar el bien propio e ignorar el mal ajeno.

Junto a la indiferencia y a la ausencia de solidaridad con lo que ocurre con los semejantes, con el prójimo que es el próximo, se da la intolerancia con lo que respecta a los otros, a los que por cultura, tradición, valores, etnia o condición social son diferentes de nosotros. El infierno es el otro, dijo Sartre. La verdad es mi verdad y la verdad del otro es la mentira que hay que destruir junto a aquellos que la sustentan. Indiferencia e intolerancia son dos rasgos distintivos de la sociedad de nuestro tiempo.

¿A qué se debe esto? Probablemente al darwinismo moral prevaleciente, a la selección natural de las especies económicas y sociales, a la pérdida del sentido de responsabilidad, de solidaridad, de sociabilidad, a la indiferencia ante la destrucción de los recursos naturales, a la concepción de la política, no como el arte del bien común, sino como el arte del engaño y la mentira, a la deformación de la idea del Estado, del mercado y del partido como superestructuras a las cuales se subordina la libertad y dignidad del ser humano, a la ausencia de políticas específicas para superar la desigualdad escandalosa, la brecha económica, social, cultural y tecnológica y a la aceptación de tal estado de cosas como un hecho natural, como la puesta en práctica del sálvese quien pueda.

Frente a este cuadro, que parece más dramático cuando nos lo cuentan que cuando lo vemos, porque efectivamente ya no lo vemos, ya no nos afecta lo que vemos, hay, no obstante, una corriente vital que se niega aceptar las cosas como están, que reclama la vigencia de valores fundamentales que atañen a la libertad y dignidad de la persona y que lucha por preservar o construir un cuerpo de valores que dé sentido al quehacer de la existencia humana.

El renacer de la ética con una fuerza telúrica es un signo de salud para una humanidad enferma que, sin embargo, no ha perdido la esperanza de construir un mundo mejor en el respeto y reconocimiento de las identidades y diferencias entre las civilizaciones, culturas y seres humanos. La referencia a los valores y la búsqueda de condiciones de vida compatibles con la dignidad de las personas es una necesidad perentoria.

Ética, tecnología y sociedad de consumo

Uno de los rasgos dominantes de la humanidad contemporánea consiste en la inversión entre los medios y los fines, entre los objetos y las necesidades. Los productos de la creación del ser humano se han rebelado contra sus creadores, han escapado de su control y han impuesto las reglas del juego y las normas de

comportamiento de una humanidad atrapada en sus propias ficciones y espejismos. A esto habría que agregar el sentido perentorio de la vida, el apremio del tiempo y el vértigo de la velocidad.

Como se ha dicho, estamos no solo ante cambios en el mundo sino ante un cambio de mundo en el que importan más las cosas que las personas, más la acumulación de riquezas superfluas que la atención a la miseria que consume a las dos terceras partes de la humanidad, más la utilidad que la sabiduría y el conocimiento; o peor aún, estamos en un mundo que pone conocimiento, ciencia y técnica al servicio del lucro y la acumulación, y que, en algunos casos, reduce o suprime los estudios de toda disciplina, que como la filosofía, la ética y las humanidades en general, sea capaz de fortalecer la razón y el pensamiento crítico con los que se construye una sociedad verdaderamente libre y democrática.

La ética se alza contra la inversión de valores que altera la jerarquía moral por la que resultan más importantes las cosas que las personas y ofrece la visión precaria de un mundo que se construye y deconstruye constantemente, en el que para satisfacer el consumo constante e indetenible, elevado a suprema categoría ética, se establece lo descartable como norma de conducta suprema, se descartan cosas y personas, en un vértigo que arrastra la condición moral de nuestro tiempo. La lógica del consumo es la misma lógica de la droga: es necesario que el objeto se consuma para que el hábito permanezca.

A la ética y a la filosofía corresponde discernir sobre la condición moral de nuestro tiempo, acerca del sentido de la ciencia y de la técnica y sobre los cauces y límites del mercado, de la política y del Estado. A ellas corresponde la restitución de la dignidad del ser humano al primer peldaño en la escala de valores de nuestra sociedad.

Ante la maravilla de la tecnología que ha creado mundos alternativos y la realidad virtual, se requiere la ética, no para que frene y restrinja el progreso, mucho menos para que se transforme en tribunal de inquisición que castigue herejías y heterodoxias, sino como un referente moral que dé intención, dirección y sentido a los avances de la tecnología y que restablezca al ser humano como el fin de todo proceso de desarrollo y como sujeto y destinatario de la historia.

Aproximaciones a una propuesta filosófica

El humanismo en nuestro tiempo debe mirar hacia el futuro y retomar la unidad originaria de la vida. Es menester reintegrar la unidad fracturada y devolver al hombre y a la mujer su plenitud como seres integrales, intuitivos y racionales y no como sujetos parciales que han fundado la vida únicamente en la mitad racional o intuitiva del ser.

La integración dialéctica de ambas tendencias o, lo que es lo mismo, la realización de la *unidad en la diversidad* de las dos formas de interpretar y actuar la historia

y la naturaleza humana, es lo que puede permitirnos recuperar valores que trascienden la utilidad, el provecho y la acumulación de las que está lleno el lenguaje, la conducta y las categorías morales de nuestro tiempo. El egoísmo predominante debe dar paso a la solidaridad. *Existir* es una palabra que nos sugiere vivir para algo más que para sí mismo. Ex sí, fuera de sí, hacia los otros, hacia el prójimo, que es el próximo, es algo más que sobrevivir, es vivir, es más que vivir.

Hablar de una propuesta filosófica humanista exige aclarar que toda propuesta es un intento de abrir caminos cuando se considera que otros están cerrados.

El proyecto de la Ilustración que en la filosofía, el derecho y la política se abre en Europa en el siglo XVIII, lo mismo que el proyecto que propusieron en el siglo XIX el Romanticismo y el positivismo, cada uno desde su propia perspectiva, muestran ya severas limitaciones. Con ellos, de alguna forma, se ha construido el pensamiento y la historia de América Latina, por lo que su crisis, querámoslo o no, nos afecta.

El rechazo que la llamada *filosofía posmoderna* presenta a la Ilustración es el rechazo al autoritarismo de la razón y al universalismo abstracto de sus principios absolutos e imperativos, confeccionados desde el reino de la razón y desde el escenario espacio-temporal europeo, con desconocimiento, consciente o no, de otras realidades en la historia y en el pensamiento. No obstante, lo que sería la propuesta posmoderna, si es que se puede hablar en esos términos de la posmodernidad, considero que no reconoce suficientemente el peso específico que la idea de la libertad y de la crítica, expresiones de la razón, han tenido en la historia concreta de la persona y de los pueblos.

Además, la sociedad posindustrial, contemporánea de la filosofía posmoderna, ha producido el neoliberalismo y la globalización, expresiones imperiales y autoritarias establecidas sobre valores absolutos y principios inapelables en el mundo transnacional, que en una u otra forma vivimos y padecemos, a pesar de la deconstrucción, la fragmentación de los paradigmas y el «pensamiento tenue o débil» que proponen los filósofos posmodernos. Así, de esa manera, estamos enfrentados también ante el *doble rostro de la posmodernidad*. Muchas cosas de la Modernidad deben ser retomadas y cumplidas, como la libertad no realizada; otras, de la posmodernidad, deben ser asumidas, como el reconocimiento del otro, el respeto a la diferencia, el diálogo de las culturas, la identidad y la diversidad, como formas de la universalidad.

En este marco general de la filosofía mundial contemporánea, las humanidades y el humanismo, tienen un papel muy importante que desempeñar para construir una filosofía desde América Latina, lo que significa, más que una referencia territorial, una situación en el tiempo, la historia y la cultura y una determinada perspectiva para enfocar los problemas universales de nuestro tiempo y para lanzar a un horizonte sin fronteras, es decir, universal, los temas tenidos hasta hoy como locales, circunscriptos a una específica historia y geografía. La referencia

histórica y cultural no es otra cosa que un observatorio, un punto de vista, con todas las connotaciones e implicancias que esto conlleva.

El proyecto filosófico humanista que enfrente los retos del siglo XXI, proyecto de la *unidad en la diversidad*, debe superar la separación entre realidad y razón, pues la razón es vida pensada y pensamiento vivido y debe ser entendido, al menos, desde tres puntos de vista o posibilidades: como síntesis, en tanto resultado de una nueva categoría formada por la convergencia de varios afluentes que, al dar forma a la unidad resultante, pierden su identidad individual que se disuelve en una dimensión universal; como articulación de diversidades que forman un todo unitario pero sin perder su particularidad, y como coexistencia de diferentes situaciones que no son asimiladas ni por consenso, ni por ninguna formación definida por un grupo hegemónico de poder, sea este político, social o de otra índole.

Un ejemplo del primer caso podría ser el de los derechos humanos; del segundo, el contrato social, el consenso o el proyecto de Estado-nación; y del tercero, el reconocimiento de los derechos que provienen de cada una de las múltiples expresiones culturales, cualquiera sea su naturaleza, en su identidad y expresión particular.

La realización de la filosofía como quehacer humano, como diálogo, como compromiso solidario con el destino del hombre sobre la tierra, exige necesariamente reunificar lo disperso, respetar las identidades y proyectarlas al horizonte universal de la razón, pero de una razón historizada, que equivale a decir de una razón humanizada. Mientras haya preguntas habrá filosofía. Mientras el ser humano sienta la necesidad de explorar el fondo de su conciencia y de su razón, de interrogar al mundo sobre sus contradicciones y de construir y construirse una realidad habitable, la filosofía humanista estará presente ofreciendo, desde diferentes ángulos y diversas perspectivas, una forma de construir la historia y de comprender y amar la vida.

El humanismo y las humanidades del siglo XXI encuentran un mundo producido por la revolución tecnológica, un tiempo-espacio simbólico y digital que existe al lado del mundo físico.

«La palabra está distorsionada por la imagen. Todo acaba siendo visualizado... El acto de telever está cambiando la naturaleza del hombre». Estamos ante una nueva civilización fundada en la «primacía de la imagen, es decir en la preponderancia de lo visible sin lo inteligible, lo cual lleva a un ver sin entender», nos dice Giovanni Sartori (1998) en su obra *Homo Videns*.

Vivimos en la edad cibernética, continúa Sartori:

... el nuevo soberano es ahora el ordenador. Porque el ordenador (y con él la digitalización de todos los medios) no solo significa la palabra, el sonido y las imágenes, sino que además introduce en «los visibles» realidades simuladas, realidades virtuales.

[...] La televisión nos muestra imágenes de cosas reales, es fotografía y cinematografía de lo que existe. Por el contrario, el ordenador cibernético (para

condensar la idea en dos palabras) nos enseña imágenes imaginarias. La llamada realidad virtual es una irrealidad que se ha creado con la imagen y que es realidad solo en la pantalla. Lo virtual, las simulaciones, amplía desmesuradamente las posibilidades de lo real pero no son realidad (: 32).

El humanismo y las humanidades en el siglo XXI han encontrado también profundas transformaciones biológicas y éticas, como son los descubrimientos de la biología molecular en lo referente al genoma humano, que constituye, sin lugar a dudas, uno de los acontecimientos más notables de nuestro tiempo y uno de los descubrimientos más importantes en la historia de la humanidad. Sus alcances se relacionan no solo con la ciencia, con la biología genética, sino también con la ética, la filosofía, el derecho y, en fin, con el futuro de la vida humana.

El debate contemporáneo alrededor del tema, pese a la severidad que conlleva, o precisamente por eso, toca las fronteras de la ciencia ficción. Dicho de otra manera, la ciencia, con todo su rigor, parece haber alcanzado a la imaginación más desbordante; la verdad de hoy realiza la ficción de ayer y los sueños de ayer, buenos o malos, son el anticipo del porvenir.

Las descripciones imaginarias de Aldous Huxley en *Un mundo feliz*, profecías o premoniciones, parecieran posibles hoy mientras las fronteras entre la ficción y la realidad van desapareciendo. Pareciera que lo imposible no es más aquel absoluto irrealizable, sino aquello a lo que todavía no le ha llegado su hora de realización.

Cuando Huxley, hace ya varias décadas, nos describía una sociedad en la que se fabrican personas de conformidad con las necesidades del poder, la burocracia y la economía, cuando se hacen seres humanos en laboratorios, destinados a reforzar las estructuras existentes y garantizar la continuidad en el poder, nos está advirtiendo sobre los peligros de un futuro que es hoy posibilidad presente.

Los sujetos alpha, beta, gamma y delta son fabricados de acuerdo a los requerimientos del poder político y económico, del Estado y del mercado, dos abstracciones entre las cuales queda confiscada la libertad y la dignidad de la persona. *Un mundo feliz* nos previene sobre muchos peligros: que el poder destruya la dignidad y la libertad; que las estructuras que lo mantienen sean más importantes que las personas; que todo desarrollo científico, tecnológico o económico se escape al control de una ética que lo justifique moralmente y pretenda ser en sí mismo y en forma autárquica su propia moral.

Uno de los grandes riesgos de la humanidad presente y futura es la debilidad de una filosofía moral capaz de encauzar los maravillosos logros de la ciencia y de la técnica. La revolución tecnológica ha avanzado a mayor velocidad que la construcción de esa ética que debe servirle de sustento. Por eso el descubrimiento del genoma, en la última década del siglo XX, abre las puertas a este debate filosófico y humanista.

El descubrimiento del genoma hace posible el nacimiento de la medicina predictiva, pues la correcta lectura de ese mapa genético permitirá predecir las

enfermedades futuras, lo que constituirá, sin duda alguna, un gran avance en la lucha constante por aliviar el dolor humano. Pero junto a esto surgen los riesgos de su utilización para fines de poder, control o selección genética, aunque quizás en este momento no sean un peligro inminente, está presente, no obstante, la posibilidad de que lleguen a serlo.

De ahí la necesidad de una ética biológica o bioética que norme la conducta moral en su aplicación. En ese sentido, es de particular importancia y actualidad, a pesar de que han transcurrido ya algunos años, la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, que adoptó la UNESCO en la 29.ª Conferencia General del 11 de noviembre de 1997.

La Declaración consagra en forma simbólica el genoma humano como patrimonio de la humanidad; preserva la libertad, la dignidad de la persona cualquiera que sean sus características y rechaza el determinismo genético.

Uno de los retos más abrumadores para la bioética es el de la clonación humana. El tema presenta impresionantes desafíos puesto que la persona no es solo una entidad biológica, sino histórica y moral, fundada sobre el principio de la libertad, la que se vería no solo transgredida sino anulada al ser sometida al determinismo genético.

Además, atentaría contra el principio de individuación, que afirma que cada ser humano tiene una individualidad propia y única. Si esa trasgresión ocurre, ¿dónde queda la conciencia del sujeto?, ¿dónde la libertad?, ¿dónde la responsabilidad de sus acciones?, ¿cómo podría ser posible la justicia que castiga el mal y reconoce el bien?

La alteración de los parámetros morales, filosóficos y jurídicos puede ser enorme si no se avanza en la elaboración de mecanismos éticos, legales e institucionales que, a la vez que promuevan y protejan el avance de la biología genética, establezcan los sistemas de protección de la libertad y dignidad del ser humano.

Creo que son estos, junto con las reflexiones de la denominada filosofía posmoderna, algunos de los grandes temas que conciernen al humanismo y las humanidades en el siglo XXI. El ser humano, en su travesía por la vida y la historia se encuentra consigo mismo, con las otras personas, con la sociedad y con los objetos de su propia creación. Todo ello obliga, desde el plano de la ética, a reafirmar su individualidad concreta a partir del sistema de relaciones con su tiempo y medio y con los sujetos y objetos de su propia realidad.

La universalidad de su naturaleza humana se transforma y confirma, cambia y a la vez se preserva en ese tejido relacional en el que discurre su existencia. Por ello, el humanismo consiste en la reafirmación del ser humano como sujeto y destinatario de la historia y las humanidades, como la integración de la moral y la ciencia, la ética y la técnica. En eso, pienso, se encuentra la raíz y la savia del sentido de las humanidades y el humanismo en nuestro tiempo.

Bibliografía

- DERRIDA, J. (1989). *Del Espíritu: Heidegger y la pregunta*. Valencia: Pre-Textos.
- (1985). *La voz y el fenómeno*. Valencia: Pre-Textos.
- HEIDEGGER, M. (1977). *El ser y el tiempo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- HINKELAMMERT, F. (1984). *Crítica de la razón utópica*. San José de Costa Rica: DEI.
- HUXLEY, A. (1994). *Un Mundo Feliz*. Barcelona: Plaza & Janés.
- LYOTARD, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1963). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Revista de Occidente.
- SARTORI, G. (1998). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- SCIACCA, M. F. (1966). *Historia de la Filosofía*. Barcelona: Luis Miracle.
- SERRANO CALDERA, A. (2004). *Estado de Derecho y derechos humanos*. Managua: Hispamer.
- (1998). *La unidad en la diversidad*. Managua: Progreso.
- (1994). *El doble rostro de la postmodernidad*. Tegucigalpa: Ediciones del Consejo Superior Universitario, CSUCA.
- (2006). *Los filósofos y sus caminos. Una introducción a la filosofía*. Managua: LEA, Grupo Editorial.
- (2008). *Obras. Escritos filosóficos y políticos I*. Managua: Editorial Hispamer-CNU.
- (2009). *Obras. Escritos filosóficos y políticos II. Escritos sobre la Universidad*. Managua: Editorial Hispamer-CNU.
- SERRES, M. (1991). *El contrato natural*. Valencia: Pre-Textos.
- VATTIMO, G. (1992). *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la Hermenéutica*. Barcelona: Paidós Studio.



El edificio destinado al Hotel Nacional fue una de las iniciativas del empresario Emilio Reus. Diseñado por el arquitecto Juan Tosi, se construyó entre 1888 y 1890. La crisis de ese último año provocó la cancelación del proyecto, que pasó al Estado, que lo destinó para sede de la Universidad (1894). La Facultad de Humanidades y Ciencias, creada en 1945, se instaló allí en 1947, compartiendo espacios con otras dependencias universitarias (Facultad de Ingeniería) y otros servicios del Estado (Servicio Meteorológico Nacional, Escuela de Industrias Navales). Perspectiva del edificio desde la bahía (c. 1890).

Modelos del presente y presente de los modelos

RICARDO VISCARDI¹

Resumen

El artículo plantea la cuestión del modelo de universidad desde el punto de vista del presente universitario. El Banco Mundial presenta como supuesto universitario la modelización mercadocrática de las sociedades, incluso a través del conocimiento en tanto que articulador básico de la mundialización empresarial. Sostenida en la propia inscripción de la idea en una totalidad orgánica nacional, la concepción moderna de universidad periclita, particularmente en la variante desarrollista orientada a la empresa, ante un modelo tentacular e invasivo de las comunidades vernáculas, que al mismo tiempo se presenta naturalizado bajo excusa de formalización economicista del vínculo social. El giro que toman los protagonismos universitarios plantea un rumbo alternativo, no solo a través de la ingente participación estudiantil en la movilización social, sino incluso configurándose como pauta del proceso general de la sociedad, según el hito que marca la coyuntura política chilena. Se propone una relectura de la autonomía universitaria legada por la Ilustración, que ancla el modelo universitario en la propia modulación pública de lo social, de cara a la desarticulación mercadocrática de las comunidades nacionales.

Abstract

The article raises the question of university model from the point of view of the university present. The World Bank presents as a university course capitalistic modeling companies, including through knowledge as a basic articulation of corporate globalization. Sustained own registration of the idea in a national organic whole, the modern concept of university declines, particularly in the developmental variant oriented company to a tentacular model and invasive of vernacular communities. At the same time this development comes under national economist excuse formalization of social ties. The turn taking college limelight poses an alternative course, not only through the massive student participation in social mobilization, but also configured as a guideline the general process of society, according to the milestone that marks the Chilean political situation. This article proposed a rereading of university autonomy bequeathed by the Enlightenment, which



Facultad de Humanidades y Ciencias, en la esquina
de las calles Juan Lindolfo Cuestas y Cerrito
(fotografía de la década del setenta).

¹ Instituto de Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay. <rgviscardi@gmail.com>.

anchors the public university model in modulation of the social self, facing the capitalistic dismantling of national communities.

El presente del modelo de universidad

Entiendo que el tema que orienta este panel no expresa ninguna filiación teórica o línea de lectura de la problemática universitaria en particular, sino que pone de manifiesto una inquietud compartida, que vincula entre sí distintas miradas al respecto. Desde mi punto de vista esta precisión no es simplemente formal, porque detrás de una preocupación por la situación de la universidad en Latinoamérica, surge la consideración crítica de un tópico que parecía haber abandonado la escena de la discusión universitaria en el Uruguay desde, al menos, inicios de este siglo. Retomado en la discusión que se propone hoy, este tema plantea la cuestión del modelo de universidad. Esta cuestión designa el elemento nodal de toda discusión sobre la universidad, no porque se trate de un título venerable sino, por el contrario, porque se encuentra en el presente replanteado por una actualidad que transforma su sentido. En cuanto una consideración de la actualidad, exige una puesta a punto del asunto interrogado, también es inevitable reconsiderar la trayectoria de aquello que se mira con nuevos ojos. Es decir, conviene tener presente qué significa «modelo de universidad» el día de hoy, para poner en perspectiva actual un pasado que adquiere, hoy por hoy, otra significación.

La inquietud que manifiesta el título del evento² pone un modelo al tanto de una realidad que le sería propia y contemporánea. Esa realidad es la de las universidades en Latinoamérica. El modelo contrastado con una realidad se presenta asimismo (y a sí mismo) en tanto «Modelo latinoamericano de universidad». Nos encontramos por lo tanto ante una contradicción situada —o, si se quiere, anclada— ya que un mismo contexto latinoamericano admite por igual un modelo y una realidad que lo pone en cuestión. El título sugiere, por consiguiente, una lucha entre dos tendencias o fuerzas en pugna: el modelo latinoamericano de universidad y condiciones de realidad de la universidad en Latinoamérica que se vinculan a los ecos de la reforma de Bolonia.

Esa noción de modelo como efecto de una pugna que se desarrolla en una misma realidad está lejos de ser indiferente respecto a la cuestión del modelo de universidad en particular: es decir, estamos ante un *modelo de modelo*. Existen, en efecto, al menos otras dos acepciones en cotejo respecto a la significación de *modelo de universidad* o, si se quiere, otros dos *modelos de modelo*, que se evocan

² Se refiere a una actividad preparatoria de las *Jornadas sobre Planeamiento Estratégico, Información y Evaluación* en la Universidad de la República que se desarrollaron en abril de 2015. El título de la prejornada fue «Modelo de universidad latinoamericana y realidad de las universidades en Latinoamérica: Ecos de la reforma europea de Bolonia». El presente texto reproduce la ponencia presentada en esa oportunidad.

por igual si se pregunta por el sentido de modelo de universidad: el modelo de la universidad de Berlín y el modelo del Banco Mundial.

Al hablar del modelo latinoamericano de universidad estamos hablando de un modelo que abre, a inicios del siglo pasado, el último período de la universidad moderna, en cuanto agrega notas singulares al modelo de Berlín y pasa a ser cuestionado severamente a partir del proyecto de los organismos financieros mundiales para la educación y la universidad desde las dos últimas décadas, es decir, a partir de la mundialización económica y la globalización tecnológica, que aúnan sus efectos en un mismo sentido.

Un modelo latinoamericano de universidad se refiere, ante todo, a los antecedentes y consecuencias de la reforma de Córdoba de 1918, integrada en su momento a una modernidad que se encuentra en el presente tan interrogada como la Ilustración, el progreso y el Estado-nación que la acuñan.

Desde el propio título de una obra que coedita (*El desafío de crear universidades de rango mundial*, Salmi, 2009) el Banco Mundial nos propone, sin embargo, otro modelo de universidad. Por contraposición al modelo de la Universidad de Berlín y a los que le siguieron, este modelo no se constituye a partir de una fundación nacional, sino que se erige como modelo supranacional, en tanto no supone como condición de posibilidad un pueblo, sino un mercado.

Ningún otro contexto provee en el presente, con mayor latitud que el mercado, un rango mundial que permita la conmensurabilidad relativa entre calidades singulares (regionales, nacionales o locales). Conviene considerar, para aquilatar la novedad que se introduce, que en la fundación de la Universidad de Berlín se dirimió la discusión planteada entre Friedrich Scheleimacher y Johann Fichte, zanjada por la posición de Humboldt, en cuanto a que se trataba de una tensión entre el principio crítico del saber y el anclaje que le es propio en una circunstancia pública (Lyotard, 1987: 28). Más allá de la mediación que terminó por adoptarse, en los dos casos se trataba de propuestas ancladas en una idiosincracia, una lengua y una tradición que las albergaba. Este devenir de la idea de la universidad desde un arraigo propio equivalía, desde la perspectiva inicial de la modernidad, al modelo de universidad como tal, ya que en el sentido del idealismo alemán «idea» y «modelo» eran sinónimos (: 29), o incluso, como lo expresó Edmund Husserl más tarde: «una idea en sentido kantiano» (Iribarne, 1990), es decir, ínsita en la propia experiencia que habilita.

Considerada desde el punto de vista de un rango mundial que tome al mercado como referencia, la idea de universidad se conmuta, en tanto inherencia vernácula a un contexto, con la idea de universalidad del mercado que atraviesa, asimismo, las distintas configuraciones de sociedad que le son inherentes. Estampada en el valor de cambio que lo expresa, una identificación entre el objeto social (en este caso el saber) y la mercancía (un servicio universitario) determina también en el

mercado del conocimiento un «fetichismo de la mercancía».³ Ciertamente «fetichismo de los rankings» cunde entre las universidades (Salmi, 2009: 75-76) y se instala por consiguiente de forma no anodina, en cuanto el modelo mercadocrático no tiende a la universalidad a partir de la imperfecta singularidad de un contexto particular (un pueblo, un Estado, una memoria histórica, anclajes propios del idealismo moderno y de la idea de universidad), sino que pone en juego ante todo una conmensurabilidad internacional del intercambio de valores académicos, que determina por igual efectos dinámicos en cada escena social particular.

La eficacia ideológica de este dispositivo argumental es doble: interviene en el plano de la justificación del poder y también en el plano de la legitimación de la dominación económica. Por un lado perfora la significación representativa de la soberanía, en cuanto el mercado no expresa una soberanía unificadora de la comunidad (ya sea por la vía despótica o democrática), sino que interviene en tanto soporte económico del cuerpo social (es decir, un orden público universal configurado a escala nacional). Reduce, por otro lado, la interacción económica a la conmensurabilidad jurídica entre particulares, entendidos sin otro relieve ciudadano que el interés individual.

La eficacia simbólica de la reducción economicista del saber

La eficacia simbólica que alcanza este planteo proviene del rigor formal que interviene a su favor, en cuanto posibilita, a su vez, la mediación entre condiciones dispares de existencia.⁴ Las más diversas actividades pueden ser entendidas en tanto sociales, en cuanto se considere que toda relación pública puede llegar a ser expresada según valores del mercado, aunque se trate de estrategias empresariales que, en definitiva, corroen el tejido social, o de condicionantes tecnológicas del desarrollo que generan demandas cautivas (en particular, de conocimiento aplicado). Como lo ha señalado De Lagasnerie (2012: 59), la fundación argumental neoliberal consiste en la postulación de un cientificismo acerbo, que se encuentra en condiciones de modelizar cualquier vínculo social, siempre y cuando se admita expresarlo en términos de equivalencias monetarias. La singularidad de un contexto nacional o regional no es óbice para la implementación de esa conmutación ideológica entre sociedad y mercado, en cuanto una retórica de la equidad ante las reglas deniega, ante todo, la posición relativa de los particulares entre sí. Sometida en esa estrategia a una universalidad que se injerta por igual en los diferentes contextos, la noción de modelo de universidad manifiesta, ante todo, un designio

de modelización. Un modelo supeditado al designio de modelización de toda y cualquier realidad, vinculado por mandato estratégico a una realidad particular a la que convierte en su objeto, constituye el propósito explícito del Banco Mundial con relación a la cuestión *modelo de universidad*:

... en los últimos años un número creciente de países ha pedido al Banco Mundial que les ayude a identificar los principales obstáculos que impiden que sus universidades se conviertan en universidades de rango mundial y a diseñar modos de transformarlas en función de lograr ese objetivo. Para satisfacer estas peticiones, el Banco Mundial ha determinado la necesidad de considerar cómo apoyar a las instituciones individuales con su tradicional énfasis en innovaciones y reformas sistémicas. Las experiencias del pasado sugieren que este objetivo puede lograrse por medio de tres tipos de intervenciones complementarias, que se podrían combinar en diversas configuraciones, de acuerdo con las diferentes circunstancias de cada país... (Salmi, 2009: 51).

La noción de *modelo de universidad* puede encontrarse subsumida, por lo tanto, bajo el criterio de «diseñar modos de transformarlas» (a las universidades) adoptando, a través del designio de transformación de una realidad «social, nacional, latinoamericana, etc.» vinculada de forma contextual al extramuros universitario, la significación de *modelizar*. En efecto, si le retiramos a la mención de «modelo de universidad» el sentido de modelización de un contexto en que se inscribe, la reducimos a una mera condición académica, incapaz de trascender los muros de una institución del saber. Por consiguiente, al entender la noción de *modelo latinoamericano de universidad*, conviene considerar asimismo que una modelización de las universidades en Latinoamérica, igualmente referida al contexto nacional y regional, se encuentra desde ya postulada por organismos financieros vinculados, antes que a un contexto regional o nacional, al propio mercado mundial.

Desde la perspectiva del Banco Mundial se plantea la integración de los mercados, que incluye, como factores articuladores del desarrollo propuesto, a las propias universidades. Esta circunstancia transforma la percepción heredada, en la tradición de la modernidad, del vínculo entre la universidad y el desarrollo social. La identificación de agentes económicos en tanto representativos de la consistencia social de la comunidad, en particular en tanto interlocutores de la universidad, por más que aduzcan a su favor relieve productivo y potencial tecnológico, no conduce actualmente al fortalecimiento nacional de una base social, sino que conduce tendencialmente, ante todo, una sumatoria del mercado mundial.⁵

La diferenciación política ofrece, por otro lado, un resguardo precario ante esa invasividad del mercado mundial en los contextos vernáculos, que constituye

³ Ver respecto al «fetichismo de la mercancía» Marx, 1977: 69-70.

⁴ Ricoeur (1959) ha señalado que en Kant «el símbolo ayuda a pensar». Antes que intervenir como expresión pública de un valor, se funda en el acto que Kant asocia con la propia libertad: la elaboración reflexiva del gusto (Kant, 2007: 287).

⁵ El desarrollismo universitario uruguayo se cierra, tras un cuarto de siglo de políticas de «vinculación con el sector productivo», con una constatación de fracaso: tal orientación representa apenas un 13 % del desarrollo investigativo de la Universidad de la República. Véase Bianco y Sutz, 2014: 12.

una característica mayor de nuestros días y en particular del contexto económico y social del Uruguay.⁶ En Chile, el movimiento estudiantil y universitario logra, en el entorno de 2013-2014, la mayor victoria política que se recuerde contra un proyecto de mundialización económica de la educación nacional. Incluso, este movimiento se traduce en un vector político nacional y conlleva, como consecuencia inmediata, el compromiso del gobierno electo en esa coyuntura de restituir la plena gratuidad de la enseñanza. Sin embargo, tal propósito se veía, al menos hasta mediados del año pasado, en severas dificultades de implementación, ya que su aplicación inmediata —es decir, sin discriminación crítica de un modelo de universidad— podría tender a reducir el logro político estudiantil —la gratuidad de la enseñanza— a una *baucherización* financiera que, por la vía de la implementación bancaria, parecía desacreditar la asignación de los recursos a partir de una significación compartida por la comunidad (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, 2012: 173-174).

Una relectura del modelo de universidad legado por la Ilustración

Quizás esas dificultades que provienen de la condición tentacular del mercado en el presente de nuestras sociedades —efecto de la disimulación simbólica, bajo el rótulo «reglas del mercado», de la disparidad de condiciones de existencia entre particulares— llevan a algunos investigadores latinoamericanos a plantear la cuestión del modelo de universidad en un entronque primigenio de la modernidad, para reactivar el sentido de una inspiración del saber que orienta la propia actuación pública. La universidad no es pensada entonces como destino institucional ni menos como configuración estatal, sino como vector de intervención pública, que escenifica un anhelo de emancipación, virtualmente incumplido y por lo tanto, siempre vigente:

... tomarse en serio las utopías, los anhelos y los ideales ligados a la Ilustración, es decir, dar a la contingencia y no al destino, la última palabra, y mostrar cómo, en la definición de la universidad moderna, una fantasmagoría o una promesa pueden irrumpir como auténticas fuerzas políticas e históricas, dotadas de causalidad, generadoras de las creencias y los deseos que empujan a los hombres y a sus instituciones a definirse en la realidad histórica (Naishtat y Aronson, 2008: 13).

En el sentido que reivindican Naishtat y Aronson, el cumplimiento de la misión universitaria se sitúa en el ámbito de un mandato de la tradición, insumiso por su propia condición constitutiva a todo contexto particular. Esta perspectiva vincula la universidad y su tradición con una significación no finalista de la

actuación, que se asocia desde entonces a una acepción modélica de la mención *modelo de universidad*. Tal virtud modélica interviene en la modulación perentoria del conflicto, incluso extramuros, de la propia sociedad. Esta perspectiva se articula asimismo con la que han desarrollado tanto en el contexto europeo, como con relación a Latinoamérica, autores como Jacques Derrida y Gianni Vattimo, que han planteado la cuestión universitaria en el núcleo de la problemática actual del vínculo entre saber y poder, por encima incluso de una condición institucional particular.

Nos encontramos entonces con tres significaciones de *modelo de universidad*: la que refiere a los logros del movimiento estudiantil (Córdoba, mayo de 1968) en la reivindicación de la universidad como vector de la emancipación social, a través de una profundización de la democracia interna a la institución y de su compromiso con el progreso social; por otro lado, la reducción de la misión social de la universidad a la mera eficacia económica de las funciones académicas, en una perspectiva de supeditación del saber a las reglas del mercado mundial, y, por último, la perspectiva de una transformación de la condición modélica de la universidad en el arranque de la modernidad, que la retrae de los aparatos institucionales del poder y la vincula a una potencialidad insumisa de la movilización social.

Esas tres acepciones de la expresión *modelo de universidad* admiten por igual el protagonismo del conocimiento en una proyección estratégica. Esa neutralidad relativa del conocimiento señala a las claras la dificultad que caracteriza a la noción de autonomía desde que se la concibe al margen de la significación política. El rector Rafael Guarga recordaba, no hace mucho, que su predecesor, el rector Oscar Maggiolo, sostenía: «la autonomía es el conocimiento». Esta afirmación alcanza plena validez siempre y cuando se piense asimismo la autonomía en tanto vector contingente, es decir, la afirmación de Maggiolo debe leerse en el sentido de una condición pública que se adquiere por medio de la gravitación social del saber. Esta incumbencia connatural al saber moderno en el contexto social conlleva, por consiguiente, una consecuencia pública inherente a la propia autonomía del conocimiento, en cuanto todo aquel que lo protagonice —*a fortiori* en tanto conocimiento— pertenece, asimismo, a un contexto marcado por condiciones particulares de existencia. Tales condiciones se anudan a un presente en tanto anclaje discursivo, que revierte la inscripción institucional de la universidad en la soberanía estatal, a través de un posicionamiento articulador de la comunidad. La condición política de la autonomía no proviene, por consiguiente, de una aplicación o «injerto» del conocimiento formal en la escena pública —tal como surge de la perspectiva mercadocrática, ni tampoco de una «construcción social del conocimiento» que también interpone una configuración previa. El giro autonómico en contexto de mundialización mercadocrática requiere —incluso en tanto conocimiento— una génesis discursiva, ya que el enunciador no reconoce autoridad superior al saber que protagoniza y, sin embargo, comparte con el común una condición pública.

⁶ «El que tiene la tierra tiene el poder» Comisión Nacional de Fomento Rural (9/4/2011), disponible en <http://www.cnfr.org.uy/prensa_display.php?id=370%20#.VTGIWyF_NBc> [consultado el 17 de abril de 2015].

Referencias bibliográficas

- ASAMBLEA COORDINADORA DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS (2012). «Propuesta para la educación que queremos», en *Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago de Chile: Quimantú.
- BIANCO, M. y SUTZ, J. (2014). «Introducción: sobre lo que trata este libro y sobre quién lo produjo», en *Veinte años de políticas de investigación en la Universidad de la República: Aciertos, dudas y aprendizajes*. Montevideo, CSIC, Universidad de la República-Ediciones Trilce.
- COMISIÓN NACIONAL DE FOMENTO RURAL (2011). «El que tiene la tierra tiene el poder» (9/4), disponible en <http://www.cnfr.org.uy/prensa_display.php?id=370%20#.VTGIWyF_NBc> [última consulta: 17/4/2015].
- DE LAGASNERIE, G. (2012). *La dernière leçon de Michel Foucault*. París: Fayard.
- IRIBARNE, J. (1990). «La problemática ética en el pensamiento de Husserl». *Diánoia*, 36: 51-60, disponible en <http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/4813/6978/5179/DIA90_Iribarne.pdf>
- KANT, I. (2007). *Crítica del juicio*. Madrid: Tecnos.
- LYOTARD, J.-F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MARX, K. (1977). *Le Capital*. París: Ed. Sociales.
- NAISHTAT, F. y ARONSON, P. (2008). *Genealogías de la universidad contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.
- RICOEUR, P. (1959). «Le Symbole donne à penser», disponible en <http://www.psychanalyse.com/pdf/LE_SYMBOLE_DONNE_A_PENSER.pdf> [última consulta: 5/7/2014].
- SALMI, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Bogotá: Banco Mundial-Mayol Ediciones.

setenta
aniversario



Antigua sede de la Facultad
de Humanidades y Ciencias
(ex-Hotel Nacional).

Detalle de las columnas de los
corredores de circunvalación de
los patios.

Memoria y democracia. Una relación incierta¹

ELIZABETH JELIN²

Este artículo parte de una serie de constataciones sobre la creciente atención prestada, en la esfera pública y en el campo académico, a las memorias del pasado reciente, especialmente en las sociedades que han sufrido períodos de violencia política, dictaduras y guerras civiles. En efecto, las marcas institucionales, territoriales y simbólicas explícitamente ancladas en el pasado reciente de violencia y represión han proliferado en el mundo contemporáneo. Se trata de expresiones producidas por actores y movimientos sociales diversos y por políticas estatales que responden a las demandas de estos actores sociales; algunas veces ocupando posiciones en el Estado. Las justificaciones son diversas e incluyen procesos individuales y grupales (expresión y elaboración de sufrimientos vividos, solidaridad con víctimas, homenaje a quienes ya no están) y argumentaciones y creencias que ligán el *deber de memoria* con la construcción de futuros más democráticos y sin violencias. En este segundo caso, el énfasis está puesto en la preocupación por los legados y por la transmisión a las nuevas generaciones, lo que podríamos llamar la dimensión *pedagógica* de la memoria.

Hay una extensa bibliografía que analiza el primer tipo de procesos y su justificación, necesariamente ligados a los acontecimientos pasados: homenajes a víctimas, reconocimiento simbólico de sufrimientos, demandas de reparaciones económicas y simbólicas, expresiones de solidaridad, pedidos de justicia. Se trata de iniciativas de familiares y víctimas, de grupos de solidaridad, que reclaman el reconocimiento y el homenaje, a través de memoriales, monumentos y otras marcas territoriales, de investigaciones históricas, de recolección de testimonios o de archivos documentales. También entra en este proceso la elaboración artística y

¹ Versión del artículo publicado en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Nueva época, año LIX, n.º 221, mayo-agosto de 2014, pp. 225-242. La reproducción fue autorizada por su editora, Judit Bokser Misses-Liweran. A su vez, versión revisada del artículo «Memoria y democracia. Una relación incierta». *Política / Revista de Ciencia Política*, vol. 51, n.º 2, 2013, pp. 127-142. Agradezco los comentarios recibidos a una versión anterior de este artículo, expresados en el Foro «Memoria y democracia», realizado en el mes de abril-mayo de 2014, organizado por el Foro sobre Memoria Social e Historia Reciente, Núcleo de Estudios sobre Memoria y la RIEMS (Red interdisciplinaria de estudios sobre memoria social) del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Disponible en <<http://memoria.ides.org.ar/archivos/2271>>.

² Instituto de Desarrollo Económico y Social (Ides), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

performática realizada por múltiples actores y a través de múltiples medios como el cine, la literatura, el teatro, las artes plásticas, etc. En suma, las memorias del pasado reciente, de sufrimiento y violencia política, actúan como estímulo de un sinnúmero de rituales, producciones culturales y de búsquedas de interpretaciones y explicaciones.

Todos los procesos de conmemoración, de marcas territoriales y recuperaciones, de consagración de fechas, de cambio de nombre a las calles o iniciativas de este tipo son actos conmemorativos que tienen al menos dos etapas. Primero viene la etapa de su instalación, que responde a una demanda de un grupo humano de emprendedores que intentan inscribir ciertos sentidos a fechas o a lugares, físicos o simbólicos. Nunca sucede por azar, sino que es producto de la presencia de sujetos activos en un escenario político de lucha en el presente, un presente ligado a acontecimientos pasados. Sabemos que aun cuando los promotores y emprendedores traten por todos sus medios de imponerlos, los sentidos nunca están cristalizados o inscriptos en la piedra del monumento o en el texto grabado en la placa. Estos no son más que un soporte, lleno de ambigüedades, para el trabajo subjetivo y para la acción colectiva, política y simbólica, de otros actores, en otros momentos históricos y en otras coyunturas político-sociales posteriores. Al respecto, hay monumentos y memoriales *que trabajan*, que promueven un trabajo de memoria activo, que despiertan en quienes se confrontan y encuentran con ellos una reflexión y una voluntad de acción para intervenir en el presente y en el futuro. O sea, una intención pedagógica anclada en una interpelación activa antes que en una transmisión de información más pasiva.

Hay una segunda etapa, que puede coincidir temporalmente con el momento de la instalación, que refiere a la intención «pedagógica», a la significación que se quiere dar a la conmemoración para el resto de la gente y para las generaciones futuras. Insisto: nadie puede asegurar que el sentido que quisieron darle los iniciadores de la conmemoración se mantenga en el futuro. Se requiere para esto la presencia de un grupo humano que active permanentemente el sentido de esa conmemoración y promueva la transmisión del sentido que se le dio originalmente a la marca. Pero no hay garantía de que otros tomen esa bandera. Antes bien, hay quienes ven en la instalación de la marca o el monumento una oportunidad de incitar a la reflexión y a la acción en el futuro, a través de marcas que choquen, disturbien o provoquen al visitante.³ De lo contrario, muchas de las marcas conmemorativas se pueden convertir en mobiliario urbano habitual, o pueden cobrar sentidos no previstos, otros. O sea que, además del acto de homenaje, toda marca ligada al pasado tiene inscripto en sí misma un horizonte de futuro, una idea de que lo que se inscribe hoy (en relación con el ayer) carga un mensaje para

mañana, una intención de intervenir para que el futuro sea mejor, para que no repita los errores y horrores del pasado.

Este texto trabaja especialmente sobre el segundo tema, que toma como eje el horizonte de futuro, el impacto o efecto de la memoria en los cambios sociopolíticos que se quieren ver plasmados. El objetivo es poner en cuestión algunos de los supuestos y sobreentendidos básicos implícitos en ese *deber de memoria*: la relación entre memoria y justicia, entre memoria y democracia y entre preservación-conservación y transmisión. Al analizar estas relaciones, el trabajo se propone reubicar las memorias en el contexto de estructuras y procesos sociales más amplios y de más larga duración, ligados centralmente a la persistencia de múltiples desigualdades sociales y a la relación entre memoria y presente político.

En el momento fundacional de las transiciones, hubo una consigna clara que, dicho de distintas maneras, se repetía en lugar tras lugar: «nunca más». Implícita en esta consigna estaba la idea de que era necesario crear las condiciones para que la violencia vivida no se repita «nunca más» en el futuro. ¿Cómo interpretar esta consigna? ¿Qué es lo que no hay que repetir? ¿De qué condiciones se estaba hablando? Surge en un primer momento un mandato, un «deber de memoria», ligado a la idea de recordar para no repetir. Pero, ¿qué era lo que había que recordar para no repetir? Puesto de manera tajante: ¿la violencia o las condiciones que le dieron origen?

El argumento central vinculaba la memoria de la violencia y las atrocidades pasadas con la construcción de sistemas democráticos, y la transmisión de esas memorias como fundantes de una ciudadanía democrática en el futuro. En realidad, hace veinte o treinta años, en el momento de las transiciones posdictatoriales en el Cono Sur, teníamos la certeza de que había una relación necesaria entre la activación de las memorias del pasado represivo y los procesos de institucionalización democrática. Esa certeza se convirtió en un eslogan y tanto el mundo académico como el mundo de activistas y de políticos progresistas lo dio por supuesto. Muchos lo siguen dando. Me refiero a la idea de que hay que recordar para no repetir, de que solo recordando y solo teniendo una política activa en relación con el pasado dictatorial se podría construir democracia hacia el futuro. Este era el supuesto y el motor del compromiso político que estaba por detrás de aquel proyecto. Pasados los años, este supuesto se convirtió en una gran pregunta: ¿una política activa de memoria es condición necesaria para la construcción democrática? Y cuando digo «construcción democrática» me refiero a diferentes ámbitos y niveles de la vida pública, incluyendo también las propuestas pedagógicas.

Vuelvo a la pregunta: ¿qué es lo que hay que recordar? ¿Qué aspectos específicos de la democracia están ligados a la activación de qué memorias del pasado dictatorial y de violencia? Propongo desarticular y descomponer la relación entre memoria y democracia y explorar en qué aspectos concretos de la democracia

3 En esta línea se ubican los trabajos artísticos de Horst Hoheisel y el movimiento contramonumento en Alemania (Young, 1993; 2000). También la obra de Julian Bonder en el memorial de la esclavitud de Nantes.

opera la activación de memorias del pasado dictatorial. Para ello, analizaré algunos procesos institucionales estatales, procesos en el plano simbólico y en el ámbito de la educación y la transmisión. No es el objetivo presentar un análisis exhaustivo de todos los procesos y dimensiones de cambio en estos ámbitos, sino presentar algunas situaciones que permiten repensar y plantear preguntas nuevas sobre la relación entre memoria y democracia.

Procesos institucionales estatales

En el título de este artículo y en su argumento uso reiteradamente la palabra *democracia*. Es sabido que el concepto es controvertido, que hay múltiples sentidos y múltiples adjetivaciones que lo califican: formal, real, sustantiva, participativa, delegativa, etc. Quienes asocian y discuten la relación entre memorias del pasado violento reciente y el horizonte democrático del presente y el futuro nos están hablando, en realidad, de una multiplicidad de dimensiones y de concepciones de *democracia*.⁴

Comencemos con los aspectos institucionales y formales de un régimen político democrático. Una mirada sobre la transición posfranquista en España indica que, frente al silencio y represión de los recuerdos de la Guerra Civil durante los cuarenta años de franquismo, hubo una explosión de recuerdos de la Guerra Civil en testimonios, múltiples producciones culturales —en el cine, en la literatura, en la música—. En términos institucionales, sin embargo, la referencia al pasado se manifestó en una forma especial de «nunca más»: que no se repitan enfrentamientos y conflictos tan profundos como el que llevó a la Guerra Civil. En verdad, se hizo muy poco o nada en cuanto al reconocimiento estatal de las violencias dictatoriales del pasado reciente, o de las atrocidades y sufrimientos de la Guerra Civil de cuarenta años antes. En el momento de la transición, el Estado no llevó adelante ninguna política de justicia o de memoria que pusiera a las víctimas en el centro de la escena (recordemos que el paradigma de los derechos humanos recién se empezaba a plantear en el espacio internacional de los años setenta). No hubo juicios e, incluso, no se implementó una política de remoción de los símbolos del franquismo, que hoy en día se piensa y se promueve internacionalmente bajo el rótulo de «justicia transicional».

En la superficie, parecería que se trató de una transición anclada en el silencio, o aun en la promoción del olvido. Sin embargo, al menos en la interpretación de Aguilar Fernández (1996), se trató de una operación con un anclaje de la memoria en un tiempo específico, que ayudara a no repetir las condiciones institucionales

en que se agudizó el conflicto que desembocó en la Guerra Civil. La mirada estaba puesta sobre los conflictos políticos que ocurrieron durante la Segunda República antes que sobre la Guerra Civil y el franquismo. En realidad, la política de memoria en España es muy reciente: la Ley de la Memoria Histórica es de 2007. La discusión sobre el pasado, sus memorias y sus secuelas se ha intensificado en la última década, cuando pasaron más de setenta años desde la Guerra Civil y casi cuarenta desde la muerte de Franco (Vinyes, 2009). Sin embargo, nadie duda de que la democracia formal española —el sistema electoral, la división de poderes, etc.— está consolidada.

Algo análogo podría decirse de la transición en Chile, cuando las fuerzas políticas democráticas armaron —y mantuvieron durante un par de décadas— una «concertación» entre Democracia Cristiana y Socialismo que hubiera resultado impensable antes. El intento fue el de no repetir la confrontación política pregolpe, reemplazando la confrontación por la concertación.

En los dos casos, los actores políticos apostaron a una construcción del nuevo orden que no fomenta el tipo de conflictos del pasado. En España y en Chile, el diseño institucional en el momento de la transición estuvo armado sobre la base de una memoria para no repetir, no referida específicamente a la violencia de la guerra y a la dictadura, sino a las condiciones institucionales dentro de las cuales se generó el campo de violencia. Ciertamente, no hay incompatibilidad entre el énfasis de memorias concentrado en un momento histórico o en otro. Desde un punto de vista normativo, ambas (al igual que las memorias de muchos otros momentos históricos de conflictos y violencias hacia grupos sociales subalternos, en una perspectiva de memoria de larga duración en lugar de una definición de memoria reciente) son igualmente válidas y aun necesarias. Sin embargo, la realidad indica que hay una historicidad en las memorias dominantes: los actores históricos «usan» o seleccionan los hitos del pasado que activan para incorporar en las confrontaciones presentes, en escenarios sociales y políticos en los que actúan. El pasado que reaparece en las memorias, interactúa entonces con las situaciones del presente.

En Chile y en España, y en muchos otros casos, hubo períodos de silencios institucionales, que dejaron la activación de las memorias de las víctimas de la represión estatal para otros ámbitos: las políticas de reparación llevadas adelante en Chile; políticas de fomento a la actividad cultural en muchos lugares. De ese modo, algunas de las «cuentas pendientes» con el pasado en el ámbito estatal quedaron relegadas, aunque no resueltas, por lo que reaparecieron años después. Y, por supuesto, quedaron y quedan muchas deudas pendientes si se mira el proceso de transición desde una noción más amplia de democracia.⁵

4 Agradezco especialmente el comentario de Aldo Marchesi en el foro mencionado, por resaltar la necesidad de identificar de qué democracia hablamos, dada la polisemia del término. El comentario de Marchesi se encuentra en <<http://memoria.ides.org.ar/archivos/2271>> [consultado el 19 de enero de 2016].

5 Para seguir con los casos de Chile y España, las políticas hacia los pueblos originarios en Chile y las políticas inmigratorias actuales en España se alejan mucho de una noción inclusiva de democracia y de derechos. En estos y otros puntos, agradezco especialmente a Pilar Calveiro sus

El caso argentino fue diferente. El énfasis estuvo puesto en el ámbito de la justicia. En el momento de la transición, una de las ideas guía centrales era que si había impunidad hacia el pasado se llevaría la impunidad hacia el futuro, con las implicancias de esto en la construcción de un estado de derecho. En Argentina hubo juicios cuando en otros lugares se decretaban amnistías. Pero más allá del funcionamiento específico del aparato judicial en los casos vinculados con la represión, cabe preguntar cuál es el efecto de la instrumentación de juicios en la visibilidad social del aparato judicial y en la calidad de la institucionalidad democrática. ¿Mejora el aparato judicial en su conjunto el hecho de haber enjuiciado a los represores o de estar haciendo hoy en día juicios vinculados con la represión del pasado? Sin ninguna duda —aunque esto sea tema de debate normativo y político por parte de numerosos actores políticos y académicos en distintos lugares del mundo— hubo crímenes y estos deben ser sometidos a la justicia, lo cual permite dirimir responsabilidades y culpas. Estos juicios permiten también mostrar un sistema judicial que opera y actúa. Y eso resulta fundamental, frente a una historia de larga data en la que el Poder Judicial fue muy ajeno a la gran mayoría de la población.

Los juicios de los años ochenta tuvieron un papel fundamental en los cambios en la conciencia ciudadana y en el sistema de significados de la institucionalidad para grandes sectores de la población argentina. Recordemos que en los países de América Latina el Poder Judicial siempre había sido un instrumento de poder de las burguesías y de los sectores dominantes. Pero, al menos en la Argentina, esto empezó a cambiar con las demandas del movimiento de derechos humanos. A comienzos de los años ochenta, cambió incluso la espacialidad de las marchas y de las demandas sociales en la ciudad de Buenos Aires. Antes, las movilizaciones por demandas sociales y políticas de cualquier tipo —sindicales, políticas u otras— tenían un recorrido conocido y reconocido: se desarrollaban en el kilómetro que separa el edificio del Congreso y la Casa de Gobierno, interpelando al Poder Legislativo y al Ejecutivo. En el momento de la transición, las marchas y reclamos empezaron ser triangulares, incorporando al Palacio de Justicia en el recorrido. Esta llegada de grupos sociales al frente del Palacio de Justicia puede ser tomada como una expresión espacializada, una metáfora espacial, de un cambio que tuvo consecuencias en términos de la incorporación del Poder Judicial como una institución ante la cual la ciudadanía podía y puede actuar para reclamar derechos.

Esta centralidad del Poder Judicial, que se mantuvo con altibajos durante treinta años, tuvo efectos de diverso tipo. Por un lado, provocó lo que algunos califican como «excesos», en el sentido de lo que ahora llamamos «la judicialización de los conflictos políticos». Frente a una multiplicidad de conflictos políticos, en vez de que los actores de este se sienten frente a la mesa de negociación política,

la reacción es presentarlos e intentar resolverlos en los estrados judiciales, con el peligro de la sobrejudicialización de los conflictos políticos. Sin entrar a analizar la historia de los cambios en el Poder Judicial en las últimas décadas, lo que puede decirse es que esa primera instancia de juicios a los excomandantes, realizados en 1985, tuvo un efecto cultural significativo en cuanto a la presencia de la instancia judicial como ámbito de reclamo de derechos ciudadanos. Pensemos, por ejemplo, en la cantidad de juicios de jubilados que se han acumulado a lo largo de los años. Son cientos de miles de jubilados que sienten que sus derechos han sido violados y que por lo tanto pueden apelar al sistema judicial. O sea, la idea de que si se violan derechos existe una instancia específica a la cual recurrir es un producto cultural en cuya construcción han jugado un papel central los juicios por las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura. Después, claro, hay que ver cómo funciona esa instancia; se puede confiar o no en la justicia. Pero la idea de que la ciudadanía tiene espacios en el Estado donde puede reclamar por sus derechos, y de que el Poder Judicial es uno de esos espacios, es un aporte de los juicios de los años ochenta a la democracia, más allá del hecho específico de que se hayan juzgado y condenado a personas por esos crímenes.

Por otro lado y de manera casi especular, la centralidad del Poder Judicial implicó el movimiento opuesto, la politización del aparato judicial: demandas y disputas acerca del reclutamiento y actuación de jueces, propuestas de «democratización» y confrontaciones entre el Poder Ejecutivo y el Judicial.

Quizás sea todavía temprano para analizar comparativamente y a escala mundial el derrotero de la institución judicial postransición. A partir de los años ochenta, hay quienes, en distintos lugares del mundo, han propuesto amnistías y procesos de consenso y reconciliación, argumentando que llevar adelante juicios significa mantener o aun profundizar los conflictos políticos y la violencia, e impide que las heridas cicatricen. Sobre la base de información recolectada y organizada sistemáticamente sobre juicios por violación a derechos humanos en el mundo, Sikkink (2011) detecta una «cascada de justicia», un crecimiento exponencial de juicios y de tiempos y períodos en que se llevan adelante estos juicios en el mundo. O sea, se expande la utilización del aparato de justicia para encarar estos crímenes. En segundo lugar, muestra que es falso pensar en que existe una opción entre alternativas excluyentes: juicios por un lado, comisiones y otras medidas de atención a víctimas por otro. En otras palabras, no hay una oposición entre *justicia* y *verdad* sino que encarar un tipo de acción provoca llevar adelante otras. Comisiones de verdad, juicios, reparaciones y otras medidas se potencian mutuamente, en una espiral de verdad, justicia y memoria. Tercero, y esto importa aquí, no hay evidencia alguna que indique que los juicios por violaciones a los derechos humanos constituyen una amenaza a la estabilidad democrática. Por supuesto, no hay tantos casos ni tanto tiempo transcurrido como para medir efectos en plazos más largos. Está claro que las medidas institucionales de tratamiento del

comentarios a la versión anterior de este artículo. Los comentarios de Pilar se encuentran en en <<http://memoria.ides.org.ar/archivos/2271>>.

pasado no le hacen mal al sistema político. Queda abierta la cuestión, sin embargo, de saber a qué aspectos institucionales les hacen bien.

Estos no son más que ejemplos de algunas vinculaciones —inciertas, no directas o lineales— entre las maneras de elaborar respuestas al pasado reciente y la conformación de instituciones más democráticas. Otros pueden ser añadidos. Además, quedan sin responder las preguntas acerca de los efectos institucionales específicos de las «políticas simbólicas de memoria». Para ello sería necesario hacer un análisis comparativo de la calidad institucional, viendo cómo fueron aplicados los instrumentos que ahora se llaman «justicia transicional», y si eso tuvo algo que ver con lo que pasó en el desarrollo institucional posterior a los períodos dictatoriales.

Procesos sociales, culturales y simbólicos

El paradigma de los derechos humanos se ha ido incorporando solo recientemente en la vida social. Fue en los años setenta, frente a los procesos represivos de las dictaduras del Cono Sur (primero Uruguay, luego Chile y después otros países), que comenzó a extenderse la interpretación de lo que estaba ocurriendo como «violación a los derechos humanos» (Keck y Sikkink, 1998; Markarian, 2006). Hasta ese momento, y aun cuando los países latinoamericanos habían sido promotores y signatarios de la Declaración Universal de 1948, los conflictos políticos y la violencia represiva eran interpretados en clave de ganadores y perdedores antes que como víctimas y victimarios. A partir de la expansión internacional del nuevo paradigma, el encuadre de los derechos humanos, su vigencia y las condenas a las violaciones se fue tornando hegemónico.

Hay en este punto varias cuestiones, y quiero plantear como hipótesis la de un posible desacople en la relación entre memoria del pasado reciente y la expansión de una cultura de los derechos humanos. Parto de Argentina, donde desde mediados de la década de los setenta se forjó un movimiento de denuncia y lucha contra los crímenes que se estaban cometiendo durante la dictadura. De manera gradual pero muy sostenida, esos crímenes se fueron interpretando en la clave del paradigma de la violación a los derechos humanos. Sin ninguna duda, los derechos humanos fueron violados: torturas, desapariciones, asesinatos, privación ilegítima de la libertad, apropiación de niños —todos ellos son crímenes espantosos, que atacan contra la vida y la integridad de las personas. En la terminología y la normativa internacional actual son crímenes de lesa humanidad y no prescriben.

Ahora bien, a partir de la instalación del paradigma de los derechos humanos en los años setenta en el mundo, el conjunto de organizaciones y de activistas que reclama por los crímenes cometidos durante las dictaduras es caracterizado y denominado «movimiento de derechos humanos». Como consecuencia, al menos en Argentina, la expresión «derechos humanos» quedó pegada a la dictadura.

Pero es sabido que la noción de derechos humanos es mucho más amplia, y la pregunta que queda abierta es bajo qué condiciones la atención prestada a la memoria de las dictaduras ayuda u obstruye la aceptación social y estatal de una concepción amplia de los derechos humanos, que incorpore una perspectiva universal de derechos civiles y políticos, pero también económicos, sociales y culturales, individuales pero también de incidencia colectiva.

Dada la intención de enfrentar e intentar resolver o mitigar los efectos y legados de las dictaduras, las políticas de la memoria sociales y estatales han incluido el reconocimiento simbólico por parte del Estado, la recuperación y el señalamiento de los centros clandestinos de detención, las conmemoraciones en fechas significativas, las disputas acerca de museos, memoriales y archivos. Están también las políticas judiciales, y las económicas o políticas sociales vinculadas con la «reparación» a las víctimas.

Aparece aquí una nueva cuestión con la noción de derechos humanos: ¿qué incluye, además de tratar de saldar las cuentas con las víctimas de la represión y la violencia de la historia reciente? A menudo la experiencia es de una disociación o segmentación, como si se tratara de dos ámbitos diferentes. Uno, el de las dictaduras; otro, que a menudo no se denomina «derechos humanos», que se liga a otras cuestiones. Reitero algo ya dicho: los derechos humanos remiten a algo mucho más amplio que las violaciones que ocurrieron en dictaduras. Son parte de la agenda de derechos humanos los derechos de los presos en las cárceles, el derecho al trabajo y toda la gama de derechos económicos, sociales y culturales, los reclamos de tierras de pueblos originarios, etc. Sin embargo, en el sentido común, la expresión «derechos humanos» está más ligada a las memorias de la dictadura que a la situación de un chico de la comunidad indígena wichi que se muere de hambre en el Chaco. Para muchos de los protagonistas de las luchas ligadas a la memoria del pasado, la relación entre las memorias de la dictadura y la construcción de una cultura de los derechos humanos más amplios no es el tópico dominante; lo dominante es el reclamo por más y más políticas de memoria. Pocas veces se amplía el campo de demandas para vincular unas y otras.

En este punto, además, es importante mirar la temporalidad de los fenómenos a los que nos estamos refiriendo. Hay un tiempo «corto» de las dictaduras y la violencia y la transición posterior, período en el que estamos inmersos ahora. Y hay un tiempo «largo» de conformación de estructuras sociales e históricas, donde las desigualdades de poder, las discriminaciones y exclusiones ocupan otros lugares. Cuando se estudian las memorias de grupos específicos, aparece la condensación del tiempo largo y el tiempo corto; hay memorias de larga duración y memorias más cortas, y están interrelacionadas. En su estudio sobre las memorias de la última dictadura en comunidades del norte de la Argentina, Ludmila da Silva Catela trabajó las ideas de «memoria larga» y «memoria corta» (Da Silva Catela, 2007). Esta cuestión está también presente en el trabajo de Kimberly Theidon sobre las memorias de las mujeres en comunidades indígenas del Perú (Theidon,

2007). En el trabajo etnográfico en este tipo de comunidades, la dictadura, la represión y la violencia del pasado reciente se superponen con discriminaciones y violencias estructurales de muy larga data, lo cual hace que el pasado reciente sea interpretado en claves de más larga duración. En otro contexto, el de Japón y el tsunami, el terremoto y la fuga radiactiva de 2011, mi pregunta es: ¿cuál es el lugar de la memoria de Hiroshima en la vivencia actual de la población japonesa de Fukushima?

Este tipo de preguntas son las que se hace quien mira la realidad en un momento dado con una perspectiva de memoria larga y de historia. Al respecto, recordemos lo que dice el prefacio del informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) en Perú:

De cada cuatro víctimas, tres fueron campesinos o campesinas cuya lengua materna era el quechua. *Se trata, como saben los peruanos, de un sector de la población históricamente ignorado por el Estado y por la sociedad urbana, aquella que sí disfruta de los beneficios de nuestra comunidad política.* La Comisión no ha encontrado bases para afirmar, como alguna vez se ha hecho, que este fue un conflicto étnico. Pero sí tiene fundamento para aseverar que estas dos décadas de destrucción y muerte no habrían sido posibles sin el profundo desprecio a la población más desposeída del país, evidenciado por miembros del PCP-Sendero Luminoso y agentes del Estado por igual, *ese desprecio que se encuentra entretejido en cada momento de la vida cotidiana de los peruanos* (CVR, 2003: 1-2).⁶

Cuando hoy hablamos de memoria, estamos hablando de memoria del sufrimiento, de la dictadura, de las violaciones a los derechos humanos, de la criminalidad del régimen, etc., y las memorias que se rescatan y que los actores reivindican son memorias de esas situaciones límite. La pregunta que queda en el aire es: más allá de las propias víctimas, ¿para quién son importantes estas memorias? ¿Qué recordar del pasado para construir qué tipo de régimen, qué tipo de institucionalidad democrática?

La generalización del paradigma de los derechos humanos implica la centralidad de la víctima y el reconocimiento de su sufrimiento, así como la intención de reparación. Esto puede llevar a una creciente presencia de demandas ancladas en la autoidentificación como víctimas, o sea, a una tendencia a la victimización.

6 El destacado es mío.

7 Vinculando este punto con el anterior sobre cambios institucionales, cabe recordar que, en las últimas décadas, las reformas constitucionales de los países de la región han reconocido muchos «nuevos» derechos, ligados a discriminaciones y desigualdades históricas y estructurales, especialmente los derechos de los pueblos originarios. En estos cambios, ¿tuvieron algún papel las memorias de las dictaduras y las violencias? ¿O fue el producto de cambios en el clima internacional y en la correlación de fuerzas políticas internas a cada país? Además, la pregunta es si los cambios normativos se manifiestan en las prácticas estatales (políticas dirigidas a revertir desigualdades) y en las prácticas sociales (discriminación étnica y de género, entre otras). Estos son cambios que apuntan a más democracia, pero ¿tiene que ver la memoria del pasado reciente en esta implementación?

Ser víctima parece dar derechos —incluso a los perpetradores, como es el caso de los militares argentinos que se presentan públicamente como víctimas o a los políticos que se presentan como víctimas de la manera en que son tratados por los medios—.

Definirse como víctima de violaciones implica poner el énfasis en las vejaciones que se han sufrido, y esto implica, al mismo tiempo, dejar en segundo plano —o aun silenciar— la capacidad de acción, como sujeto reflexivo y propositivo. De ahí la contradicción entre la victimización presente en el paradigma de los derechos humanos y las demandas en clave ciudadana. Si se piensan como alternativas excluyentes, parecería que al hablar desde la ciudadanía activa, se estuviera negando el dolor, el sufrimiento o la violación de los derechos.

Sentido educativo y pedagógico de la memoria y la transmisión. ¿A quiénes? ¿De qué?

Niños y jóvenes, con sus maestros y a veces con guías especializados, visitan sitios de memoria, memoriales y museos. Se ven los grupos, de diversas edades. En Auschwitz o en Sachsenhausen (lugares que he visitado recientemente) hay grupos escolares de diversas edades —se ven los de 8-10 años; también los de 15-16—. Caminan, paran en algún lugar donde reciben alguna explicación, y siguen. Como todo grupo infantil, algunos están cerca de sus instructores y escuchan lo que se les dice. Otros se distraen, juegan entre ellos, miran para otro lado, todo lo esperable en grupos infantiles y de adolescentes. No sabemos qué pasa antes o después: con qué preparación llegan a la visita; cuánto de lo que se les muestra o ven por sí mismos es discutido, analizado, problematizado antes de la visita o al regresar al aula. Las «explicaciones» que se escuchan en el lugar del hecho son, en realidad, descripciones literales de lo que se hacía en cada lugar del campo o sitio: «aquí, en estas barracas, vivían los prisioneros»; «había lugar para X pero hubo momentos en que vivían —si así se puede llamar— tres, cinco o cincuenta veces más». «Los baños no alcanzaban», «la comida era escásísima», «se los despertaba a tal hora y tenían que formar fila», etc. Las descripciones son del horror. No parece haber lógica o racionalidad de la acción que pueda ser transmitida. Se trata de relatos del horror, donde había villanos y víctimas...

Mirando esas escenas, viendo a chicos correteando en la entrada al campo de Auschwitz de la misma manera en que correetan en un día de campo o en una visita al zoológico, la pregunta se impone: ¿para qué?, ¿cuál es el sentido pedagógico de la visita? ¿Es un ritual, muchas veces repetitivo, parecido a izar la bandera en la escuela, o cantar el himno? ¿Es enseñanza de la historia? ¿Se trata de un propósito de formación cívica, de contribuir a la formación de ciudadanos solidarios, responsables, democráticos? No es el propósito de esta sección del artículo participar en el debate sobre el para qué enseñar historia; tampoco en los debates

sobre la relación entre verdad y narración. Más bien, el objetivo es entrar al tema desde diversos programas y proyectos extracurriculares o extraescolares, ligados a los sitios de memoria o a programas de extensión, no desde la enseñanza de la historia reciente en la currícula escolar. ¿Visitas o paseos? Preparar materiales educativos, ¿de qué tipo?, ¿para qué?

Hay diversos modelos o propuestas, implícitos y explícitos, en estos programas. En un primer modelo, el énfasis está puesto en transmitir información sobre lo ocurrido, partiendo del supuesto de que si se sabe qué pasó, esto incide directamente en la formación (democrática, ciudadana, cívica, u otras denominaciones) de los sujetos. Recordar para no repetir significa armar un relato fáctico de lo ocurrido y transmitirlo. En los períodos posviolencia, después de las catástrofes sociales, cuando la magnitud y naturaleza de lo ocurrido todavía no están sistematizadas o encuadradas en una narrativa con sentido, se requiere una etapa de organización de datos fácticos, de elaboración de un relato de lo ocurrido. Paso previo a cualquier estrategia de transmisión. Cartillas, películas documentales y de las otras, clases alusivas, fascículos, cronologías, etc., son los vehículos que se eligen para este fin de transmitir información. Muchas visitas guiadas a sitios de memoria (ex campos de concentración o de detención) organizan los recorridos siguiendo de manera lo más literal posible el patrón de «lo ocurrido».

La relación entre información y orientación o práctica ciudadana, sin embargo, no es lineal o directa. La pedagogía contemporánea lo sabe. En consecuencia, cada vez más, la estrategia de transmisión anclada en la información es complementada o aun reemplazada por otra que promueve la reflexión, y que recibe —según el programa del que estemos hablando— nombres tales como «reflexión crítica», «memoria democrática», «memoria histórica», «procesos autónomos locales y regionales de esclarecimiento de la verdad y construcción de las memorias», etc. Todos estos programas comparten una idea subyacente: el deber de memoria, el convencimiento de que existe un imperativo moral o deber cívico de recordar el horror y que ese recuerdo —mediado ahora por la capacidad reflexiva de los sujetos— es un antídoto para prevenir violencias y horrores futuros. Y hay todavía algo más: que esa memoria y esa obligación moral de alguna manera aseguran la formación de ciudadanos y ciudadanas con convicciones y prácticas democráticas.

Veamos algunos ejemplos:

Desde el momento de su formación en 1999, la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires se propuso tareas educativas y de transmisión.⁸ Inicialmente, estas consistieron en la elaboración de fascículos informativos,

organizados cronológicamente, sobre el régimen militar en Argentina y sobre la transición. En el momento de su elaboración, la mayor parte de los y las docentes habían vivido durante la dictadura, por lo cual tenían alguna experiencia personal sobre el tema. Años después, las nuevas cohortes de docentes necesitan saber qué pasó porque no tienen esa experiencia vivida. Por eso, señala Sandra Raggio, en términos de su utilidad pedagógica, quizás estos materiales tengan más utilidad ahora que hace 15 años.

A lo largo de los años siguientes, el programa fue cambiando de objetivos y orientación. La escuela (secundaria) sigue siendo el lugar de conexión con el programa, pero los objetivos y las actividades propuestas son muy diferentes. Hoy en día el programa intenta centrarse en los estudiantes y no tanto en el o la docente que narra la historia reciente. Su propuesta se titula «Los desafíos de la democracia en las luchas por la igualdad, la memoria y los derechos humanos». La pregunta a la que apunta es cómo generar en la escuela un lugar ligado a la comunidad local, que recupere y trabaje sobre las cuestiones del pasado dictatorial, pero también sobre la vigencia de los derechos humanos en la actualidad. Como son los propios jóvenes quienes elaboran sus propuestas, los proyectos pueden incluir temas ambientales o la violencia policial hacia los jóvenes. La experiencia indica que en este programa de muy vasta escala (participan unos 10.000 estudiantes por año) los estudiantes enlazan el pasado y el presente de modos diversos, y encuentran vínculos inesperados.

La justificación del programa está en su portal:

Recordamos para el futuro, convencidos de la enorme potencialidad de la escuela para los trabajos de la memoria. El punto de partida no fue solo el mandato de *recordar como imperativo ético* de la educación en tiempos de democracia, sino el reconocimiento del *derecho a la memoria* de las nuevas generaciones. Es decir, la escuela no como vehículo para la transmisión de un legado sino como *espacio para la apropiación* de las experiencias pasadas. No se trata de hacer repetir a los jóvenes el relato de los mayores, sino que puedan reelaborarlos, tamizándolos en la trama de su propia experiencia.

[...]

No se trata solo de una propuesta novedosa para enseñar historia, sino sobre todo de una *intervención política para promover un trabajo sobre el pasado que logre ampliar los marcos de la memoria social, incorporando las preguntas (y las respuestas) de las nuevas generaciones*.⁹

Esta preocupación por incorporar la «apropiación», la reflexividad y el papel activo por parte de los y las jóvenes, y de los visitantes en centros clandestinos de detención de manera más amplia, como estrategia de transmisión —antes que en una imagen más cercana a la de una correa de transmisión mecánica— prevalece

⁸ Agradezco a Sandra Raggio, directora del Programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires su disposición a ser entrevistada y a compartir su experiencia en dicho programa. La información que ella brindó sobre el programa fue complementada con la información presente en el portal y en publicaciones de la comisión. Sus reflexiones sobre lo hecho ayudaron enormemente en la elaboración de esta parte de este artículo.

⁹ Portal del Programa Jóvenes y Memoria, Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires: <<http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net>> [consultado el 4 de octubre de 2013]. Resaltado en cursivas mío.

en las consignas de muchos otros programas y propuestas. Que se cumpla o no queda como pregunta abierta.¹⁰

En otros países, las propuestas son presentadas de manera análoga. En Colombia, por ejemplo, se propone la «caja de herramientas»:

... una herramienta pedagógica que ofrece instrumentos conceptuales, metodológicos, éticos y psicosociales para que, desde distintas voces y lugares de la sociedad, se impulsen procesos autónomos locales y regionales de *esclarecimiento de la verdad y construcción de las memorias*. Está dirigido a personas interesadas en formarse como gestores de memoria que pueden ser hombres y mujeres con liderazgo en sus comunidades, maestros, funcionarios, periodistas, jóvenes y trabajadores culturales. El propósito de este material [...] es ofrecer herramientas para reconstruir *memoria histórica*, que permitan explorar y entender modos de empoderamiento de las voces silenciadas, subordinadas y suprimidas en el ámbito de la memoria recogiendo sus experiencias como víctimas de vejaciones específicas, pero también como actores sociales y políticos con capacidad transformativa.¹¹

Esta revisión podría seguir con numerosos otros portales y proyectos, ya que es notoria la proliferación de propuestas pedagógicas que promueven recuperar o «construir» memorias, ancladas en pasados de violencia y represión, para ligarlas con las experiencias del presente. La terminología y adjetivación varían: «memorias democráticas», «memoria histórica», «memoria social» o «memorias silenciosas».¹² Hay en ellos una intención formativa donde se espera que la capacidad reflexiva sobre el pasado que se promueve ayude a la formación ciudadana de los jóvenes. En la práctica, es notorio cómo, cuando se deja intervenir a los jóvenes, o a los otros que no son víctimas, en la formulación de sus propios relatos y en la formulación de sus propias interpretaciones de lo que significan las violaciones a los derechos humanos, las referencias a la violencia y a las dictaduras pueden ocupar un lugar secundario, y cobran centralidad las experiencias propias y otros ámbitos —personales, locales, comunitarios— de las demandas por derechos.

10 Por ejemplo, «La marcación progresiva de los más de 500 excentros del horror en todos y cada uno de los lugares del país donde se desplegaron, se propone interpelarnos como sociedad, *promover la reflexión crítica* e incentivar la *construcción de memorias democráticas* que tengan en cuenta la historia y las experiencias de nuestro pasado reciente y sus vinculaciones con el presente» (Portal de la Secretaría de Derechos Humanos de Argentina: <http://www.derhuman.jus.gov.ar/anm/sm_señalizac.html> [consultado del 4 de octubre de 2013]. Resaltado en cursivas mío.

11 Centro de Memoria Histórica de Colombia: <<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/index.php/informes-gmh/informes-por-temas/metodologica-y-conceptual>> [consultado del 4 de octubre de 2013]. Resaltado en cursivas mío.

12 El *set* didáctico para docentes «Construyendo Memorias» del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Santiago, Chile «... busca mediar entre *memorias silenciosas* en la ciudad y la significación que hagan los jóvenes a través de su activo trabajo de investigación. Unir el pasado con experiencias personales y colectivas, es en sí mismo un acto ciudadano, que contribuye a la formación de un juicio propio e interpretación de la historia reciente para aprender de ella fortaleciendo actitudes democráticas». <<http://www.museodelamemoria.cl/educacion/material-para-docentes/>> [consultado del 4 de octubre de 2013]. Resaltado en cursivas mío.

La pregunta es inevitable y queda todavía sin respuesta: ¿qué sabemos sobre estas relaciones entre pasado y presente/futuro? ¿Y sobre la relación entre saber algo sobre los horrores y la construcción de una democracia cotidiana en el hoy y en el mañana?

Para terminar

Está claro, al final de este breve recorrido, que hay más preguntas que respuestas. Implícito en lo planteado hay en realidad una agenda de investigación para seguir poniendo en cuestión estos temas. Para hacerlo, quizás convenga tener presentes algunos puntos.

En primer lugar, la importancia de historizar las memorias, de mirar la historia de las memorias a lo largo del tiempo y no las memorias tomadas como sentidos cristalizados. Hay una historia de los procesos institucionales y de los procesos simbólicos. Esta historia no es azarosa sino que cada etapa y cada coyuntura implica abrir nuevas oportunidades; también cerrar u obturar otros procesos. En el plano pedagógico propiamente dicho, algunos de los programas revisados hablan de «construcción de memorias», lo cual supone pluralidad de visiones y posibilidades de apropiaciones diversas. Esto está en el modelo y en la propuesta, pero no siempre se cumple en la práctica —especialmente cuando se da simultáneamente el predominio de un deber de memoria con un relato único o dominante—.

Es sabido que no hay una memoria única, sino que distintos actores y distintas generaciones diferirán en el sentido que le dan al pasado. Hay también diversos pasados, cortos y acotados (régimenes dictatoriales establecidos con un calendario político centrado en los acontecimientos) para algunos; procesos que se desarrollan en un tiempo más largo para otros. A su vez, el énfasis en el pasado reciente puede opacar violencias y discriminaciones en pasados anteriores o en condiciones estructurales. De ahí la necesidad de mirar las memorias de corto plazo en un marco temporal mucho más largo.

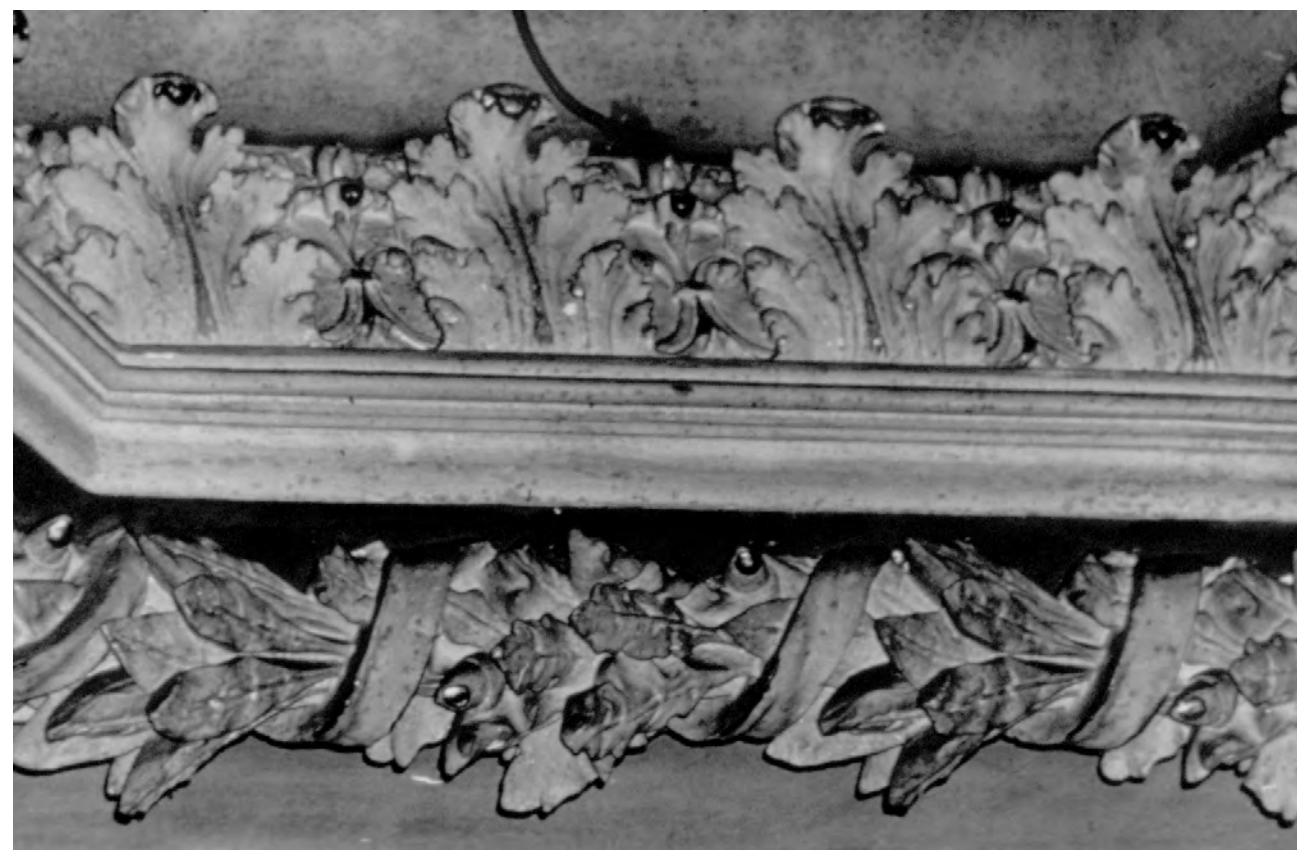
El pasado es un objeto de disputa, donde actores diversos expresan y silencian, resaltan y ocultan, distintos elementos para la construcción de su propio relato. Lo que encontramos es una lucha por las memorias, lucha social y política en la que se dirimen cuestiones de poder institucional, simbólico y social. A su vez, los fenómenos de memoria se manifiestan en distintos planos de la vida social: el plano institucional, el cultural, el subjetivo. Si bien en este trabajo se presentaron algunos pantallazos de esta multiplicidad de planos diferenciando los procesos institucionales, simbólico-culturales y educacionales, el desafío para la investigación es también el estudio de sus convergencias e interrelaciones.

Una palabra final: quienes actúan en función de un deber de memoria normalmente tienen *un* relato y una interpretación del pasado, y es esa versión la que

quieren transmitir a quienes no tuvieron la experiencia o no comparten la interpretación dada. Llevada a su extremo, esta postura puede contradecir los objetivos pensados hacia el futuro: la construcción de una ciudadanía activa, comprometida con la esfera pública y con convicciones democráticas. La paradoja planteada es entre una transmisión unívoca y una reflexividad y activismo ciudadano que, para que lo sea, no puede ser programado. En suma, cuestionar el supuesto de la relación directa y lineal entre memorias y democracia implica reconocer la complejidad de la realidad sociopolítica y reconocer también la incertidumbre.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR FERNÁNDEZ, P. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil Española*. Madrid: Alianza.
- CVR (COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN) (2003). *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima: Comisión de la Verdad y Reconciliación.
- DA SILVA CATELA, L. (2007). «Poder Local y Violencia: Memorias de la Represión en el Noroeste Argentino,» en ISLA, A. (ed.). *En los márgenes de la ley: Inseguridad y violencia en el Cono Sur*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.
- KECK, M. y SIKKINK, K. (1998). *Activists Beyond Borders*. Ithaca: Cornell University Press.
- MARKARIAN, V. (2006). *Idos y recién llegados: La izquierda uruguaya en el exilio y las redes transnacionales de derechos humanos 1967-1984*. Montevideo: Correo del Maestro.
- SIKKINK, K. (2011), *The Justice Cascade. How human rights prosecutions are changing world politics*. Nueva York: Norton.
- THEIDON, K. (2007), «Gender in transition: common sense, women and war». *Journal of Human Rights*, 6 (4), octubre-diciembre.
- VINYES, R. (2009), «La memoria del Estado», en VINYES, R. (ed.) *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*. Barcelona: RBA Libros.
- YOUNG, J. E. (1993). *The Texture of Memory. Holocaust memorials and memory*. New Haven: Yale University Press.
- (2000), *At Memory's Edge: After-images of the Holocaust in Contemporary Art and Architecture*. New Haven: Yale University Press).



Antigua sede de la Facultad de Humanidades y Ciencias (ex-Hotel Nacional). Friso en yeso (detalle).

Presentación de la catedrática Adela Cortina Orts

GUSTAVO PEREIRA

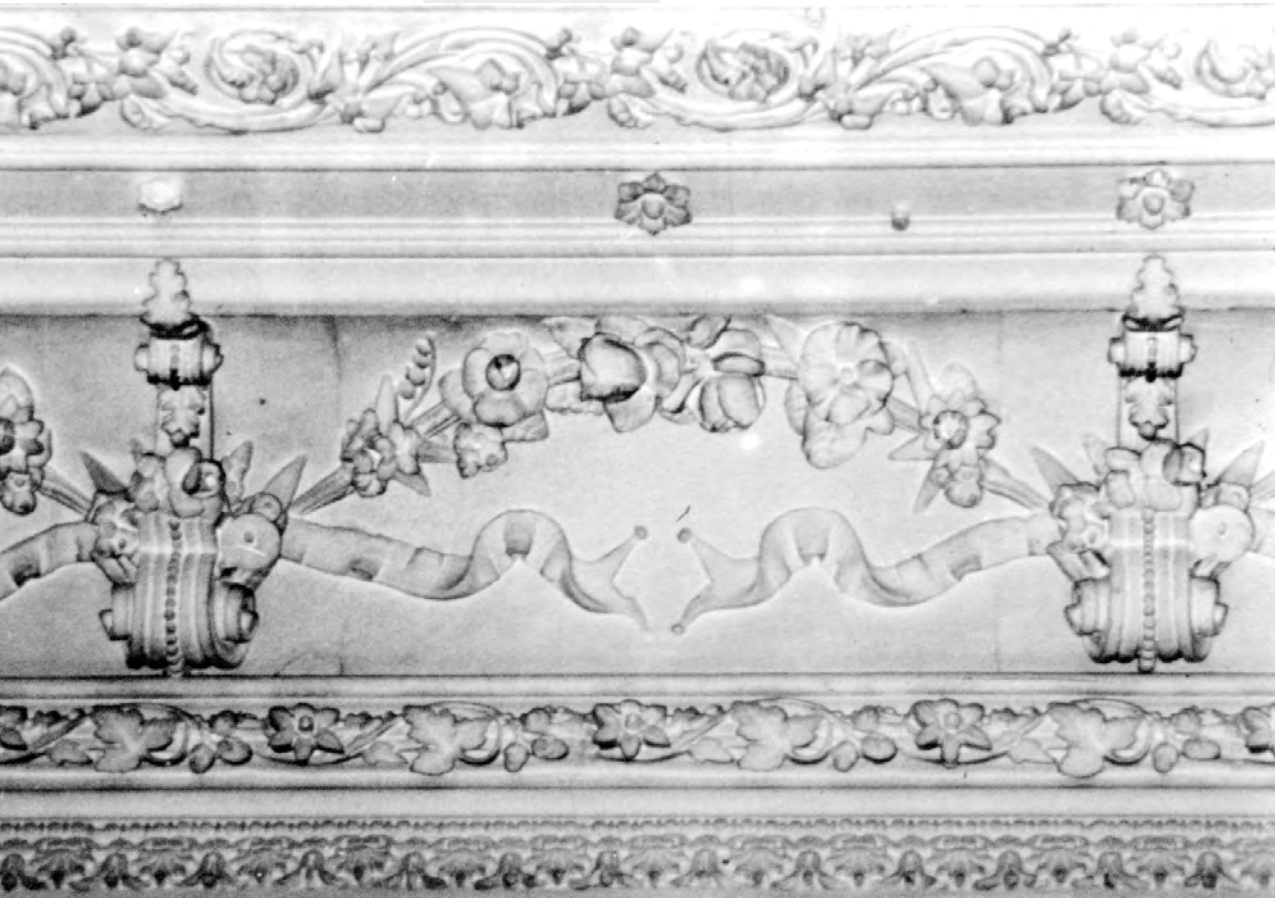
Agradezco especialmente la invitación del decano de nuestra facultad, Álvaro Rico, para realizar la presentación académica de la profesora Adela Cortina, quien pronunciará la conferencia de cierre de los festejos de los setenta años de nuestra facultad.

Antes que nada quisiera destacar el vínculo afectivo y académico que tiene Adela Cortina con nuestra facultad; esto se ha manifestado tanto en su nombramiento por parte de nuestra casa de estudios como profesora *ad honorem* en el año 2004, como en la estrecha relación que ha desarrollado con muchos de nuestros docentes, de cuyas tesis doctorales ha sido directora, además de compartir proyectos de investigación y publicaciones conjuntas. Por todo esto, estamos presentando a una querida amiga de nuestra Facultad, lo que hace aún más entrañable esta instancia.

Como una primera aproximación a su destacada y dilatada actividad, es preciso indicar que Adela Cortina es catedrática de Ética y Filosofía Jurídica, Moral y Política en la Universidad de Valencia, donde también dirige el Programa Interuniversitario de Doctorado con mención de excelencia «Ética y democracia» y el grupo de investigación «Éticas aplicadas y democracia». Como reconocimiento a su trayectoria, desde el año 2008 es miembro de número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, ha recibido múltiples doctorados *honoris causa*, al igual que diferentes premiaciones, entre las que destaca el Premio Internacional de Ensayo «Jovellanos», en el año 2007, por su obra *Ética de la razón cordial*, y el Premio Nacional de Ensayo en 2014 por su obra *¿Para qué sirve la ética?*

Su trabajo en el campo de la ética y la filosofía política la han colocado como una de las grandes figuras de referencia en el mundo de habla hispana; sus propuestas de democracia radical, ética mínima y éticas aplicadas han sido de enorme influencia, al igual que la de ciudadanía cosmopolita, justicia cordial o su fundamentación de los derechos humanos. Estos temas han sido desarrollados en sus más de cuarenta libros publicados, entre los que se destacan *Ética mínima* (1986), *Ética sin moral* (1990), *Ética aplicada y democracia radical* (1993), *Ciudadanos del mundo* (1997), *Por una ética del consumo* (2002), *Ética de la razón cordial* (2007), *Justicia cordial* (2010), *Neuroética y neuropolítica* (2011) y *¿Para qué sirve la ética?* (2014).

Pero además de sus vastísimos méritos y reconocimientos, quisiera presentar a Adela Cortina a través de una interpretación de su contribución a la filosofía y a



Antigua sede de la Facultad de Humanidades y Ciencias
(ex-Hotel Nacional). Friso en yeso (detalle).

la vida de las sociedades democráticas, que creo que es lo que mejor habla del trabajo de un filósofo. Para ilustrar tal contribución quiero apelar a lo que considero que es un hecho fundamental en la evolución de su pensamiento y, por lo tanto, una clave interpretativa de este; ese hito fundamental consiste en la traducción al castellano de la obra de Kant *Metafísica de las costumbres*, que hizo en el año 1989 junto con Jesús Conill. Esta traducción fue realizada como parte de una investigación más amplia llevada a cabo en la Universidad de Frankfurt acerca de la posibilidad de ampliación de la *ética del discurso* tomando como modelo la *metafísica de las costumbres*, y puede ser entendida como un punto de inflexión que marca el paso de su obra a los problemas de aplicabilidad. En mi opinión, este proyecto marcó en forma significativa su trabajo posterior, especialmente porque la profesora Cortina, en el magnífico estudio preliminar que realiza a esta traducción, propone a la ética kantiana como una antroponomía, es decir, como un programa ético que postula como fin, como *telos*, la realización de la condición de fin en sí mismo del hombre, y para realizar esa tarea con éxito es preciso identificar los mejores medios para hacerlo. En esto último consistió el trabajo emprendido por Cortina en su obra posterior y que la ha llevado a desarrollar una original contribución a la ética del discurso, de la que es parte, proponiendo lo que se conoce como la parte C de dicha concepción.

Esta parte C supera lo que es conocido como el déficit hermenéutico de la ética del discurso al introducir un modelo de ética aplicada entendida como hermenéutica crítica. Al respecto, dice Cortina: «La estructura de la ética aplicada no es deductiva ni inductiva, sino que goza de la circularidad propia de una *hermenéutica crítica*, ya que es en los distintos ámbitos de la vida social donde detectamos como trasfondo un principio ético que se modula de forma bien distinta según el ámbito en que nos encontremos» (1993: 174)¹. Esta perspectiva pretende descubrir, junto con los especialistas de la práctica de la que se trate, los principios y valores propios de los distintos ámbitos sociales, así como también la forma en que deberían aplicarse respetando la especificidad del área.

Si la tarea de la antroponomía kantiana es, entonces, realizar la condición de fin en sí mismos de las personas, la pregunta por los rasgos a garantizar a través de la intervención en las prácticas sociales es inevitable, ya que si bien nadie duda sobre lo innegociable de la dignidad humana, es mucho más difícil acordar en qué consiste su especificación. Adela Cortina contribuye especialmente a este problema al introducir el reconocimiento y la autodeterminación como rasgos de la autonomía de los sujetos, lo que conlleva que las relaciones de reconocimiento en las que nos constituimos como agentes y de las que somos parte en nuestra vida social oficien como parámetro fuerte para el proceso de toma de decisiones de los agentes. De esta forma Cortina es una de las protagonistas más relevantes de lo que se ha denominado como autonomía relacional, al haber planteado

tempranamente al reconocimiento como un aspecto ineludible de la autonomía y haberlo desarrollado subsecuentemente a lo largo de su obra.

Como forma de resumir su contribución a la reflexión teórico normativa y a la aplicación de tales reflexiones al mundo social, puede decirse que dentro de la realización de la antroponomía planteada por Cortina destacan sus propuestas de democracia radical, de ética cívica, de justicia cordial, de consumo inteligente, y del formidable desarrollo que le ha impuesto a las éticas aplicadas, desde la bioética a la ética de la empresa y las organizaciones. Sin duda, esta tarea de realizar la condición de fin en sí mismo que tienen los ciudadanos requiere del trasfondo de una sociedad justa y, muy especialmente, para realizar esa sociedad justa es imprescindible contar con el aporte singular que brindan las humanidades. Sobre ese aporte de las humanidades versará la conferencia de Adela Cortina, titulada: «La fecundidad de las humanidades en la construcción de una sociedad justa», que reproducimos a continuación.

Bibliografía

CORTINA, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.

¹ El destacado pertenece al original.

La fecundidad de las humanidades en la construcción de una sociedad justa¹

ADELA CORTINA

CATEDRÁTICA DE ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA
UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Quisiera empezar esta charla recordando una frase de Immanuel Kant en su tratado *Pedagogía*: la persona lo es por la educación; es «lo que la educación le hace ser» (1983: 31). Al fin y al cabo, las personas nos hacemos a través de la educación y lo que la educación nos hace es lo que al final somos. En ese tratado, Kant añadía que el problema de la educación es el más difícil que hay que resolver, junto con el problema del gobierno; e incluso que es más difícil que el problema del gobierno, porque hemos de preguntarnos si tenemos que educar a las generaciones jóvenes para el mundo presente o para un futuro mejor. El presente más o menos lo conocemos; el futuro mejor hay que crearlo, hay que anticiparlo y es difícil saber qué mundo queremos, para qué mundo deberíamos de educar.

Para tratar de anticipar el futuro y de construirlo, es necesario reconstruir hermenéuticamente el pasado, tratar de interpretar el pasado y en él tratar de ver qué potencialidades, qué posibilidades hay de desarrollar ese futuro mejor, para intentar cultivar las mejores potencialidades que nos lleven al mejor mundo.

Como comprenderán, estoy queriendo decir que hacen falta las humanidades para leer esa historia nuestra y construir un futuro mejor. Las humanidades son fundamentales para esa reconstrucción hermenéutica de nuestro pasado, porque cómo hacer esa reconstrucción sin conocer la historia; cómo hacer esa reconstrucción sin antropología; cómo hacerla sin literatura; cómo hacerla sin filosofía. Necesitamos reconstruir ese pasado y tratar de ir viendo qué posibilidades tenemos para el futuro. Para eso la interpretación es fundamental y, por lo tanto, la hermenéutica.

La respuesta de Kant ya la conocen todos ustedes: hay que educar a los jóvenes para un futuro mejor, no para el mundo presente. Y esa sería la tarea de la educación: ver cuáles son nuestras mejores posibilidades y cuáles queremos cultivar. Tenemos que cultivar —y eso sería la educación— esas posibilidades mejores que tenemos que elegir desde nuestra libertad, porque efectivamente estamos marcados por una suerte de destino que no elegimos —o por una suerte de fortuna que



Antigua sede de la Facultad de Humanidades y Ciencias
(ex-Hotel Nacional). Friso en yeso (detalle).

¹ Conferencia pronunciada el 13 de octubre de 2015 en la sala Vaz Ferreira de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

no elegimos—, pero siempre queda el momento de la libertad, en el que tenemos que decidir hacia dónde queremos caminar.

La respuesta de Kant es que tenemos que caminar hacia la construcción de una sociedad cosmopolita, porque Kant entiende que esa sí sería una sociedad justa en la que no habría ya posibilidades de guerra. Cuando él habla de una paz perpetua, es un término sobre el que él mismo ironiza, pero después lo aclara: la *paz perpetua* se consigue en una sociedad en la que se eliminan todas las causas de la guerra, en la que no quedan ya causas posibles para la guerra, de tal manera que no estemos en una situación de paz pasajera, sino de paz duradera, porque no hay causas para la guerra. Creo que todos los presentes tienen claro que mientras haya desigualdad, mientras haya conflictos, mientras haya injusticias, habrá causas para la guerra. Construir una sociedad pacífica quiere decir construir una sociedad igualitaria, una sociedad justa, una sociedad en la que todos los seres humanos se sientan ciudadanos, ciudadanos del mundo: eso sería la sociedad cosmopolita.

Esa es la propuesta kantiana: habría que educar a los jóvenes —piensa él— para esa sociedad cosmopolita que sería una sociedad mejor. ¿Cuáles serían los ejes de la educación, desde esa perspectiva? Kant plantea en el tratado de *Pedagogía* tres ejes y los toma partiendo de la matriz de los imperativos categóricos². Como todos los presentes recuerdan, la distinción habitual, la distinción clave, es la distinción entre imperativos hipotéticos y categóricos, pero dentro de los imperativos hipotéticos todavía existe la distinción entre los imperativos de la habilidad y los imperativos de la sagacidad o prudencia; la palabra alemana es *Klugheit* y se suele traducir como ‘imperativos de la sagacidad’, pero yo creo que conviene decir también ‘de la prudencia’, que, al fin y al cabo, es esa virtud acreditada de la que se ha pensado que es necesario echar mano para conseguir la felicidad (Kant, 1967: 60 y ss.). Los imperativos que nos quedan —los no hipotéticos— son los imperativos categóricos, y con esa matriz Kant hace una propuesta que yo voy a reformular a mi manera, pero que les ofrezco porque creo que es útil para lo que aquí nos convoca.

En primer lugar, educar para la habilidad, en habilidades. Los imperativos de la habilidad son imperativos hipotéticos que tratan de esos deberes que es necesario cumplir para alcanzar determinados fines. Y Kant dice, con mucha sensatez, que cuando los educandos son niños o jóvenes no sabemos qué fines se van a proponer en el futuro —es imposible saberlo— y por eso los padres y los maestros tienen que educar en toda suerte de habilidades, porque todavía no saben qué es lo que van a querer en el futuro.

Yo creo que efectivamente tiene razón Kant en que hay que educar en habilidades y en conocimientos, porque no sabemos por qué se va a optar en el futuro. A fin de cuentas, uno de los grandes problemas de los jóvenes cuando llega

determinada edad es qué van a querer hacer en el futuro, qué van a querer como profesión. Por eso merece la pena educar en habilidades y en conocimientos, pero conocimientos que no sean solo conocimientos técnicos —que por supuesto hay que hacerlo—, ni siquiera solo conocimientos científicos —que por supuesto hay que hacerlo—, sino también conocimientos humanísticos, porque nadie sabe si los jóvenes van a querer optar por Historia, por Literatura, pero lo que sí sabemos con toda seguridad es que sin conocimientos de humanidades, sin conocimientos históricos, literarios, filológicos, filosóficos, es muy difícil ser una persona en el pleno sentido de la palabra. Porque esos conocimientos de las llamadas *humanidades* dan esa cualidad de seres humanos que es la que permite orientar los conocimientos científicos y los conocimientos técnicos; es la que permite marcar la dirección. Por eso es preciso educar en conocimientos, en habilidades de todas las materias, no solamente de ciencias, que son sumamente importantes, sino también en esas de humanidades, que civilizan a las gentes y les dotan de una cultura sin la que después no pueden salir adelante.

Pero además de los imperativos de la habilidad existen los imperativos de la felicidad. Lo que sabemos claramente es que todo ser humano quiere ser feliz —creo que en eso no nos equivocamos—, pero para optar por unos modelos u otros de felicidad es necesario conocerlos y la historia de la filosofía ha ido bosquejando una gran cantidad de modelos de felicidad, desde Aristóteles, pasando por las escuelas postaristotélicas —es decir, las escuelas helenísticas—, siguiendo por los modelos medievales, por el Renacimiento, continuando por el mundo moderno; y en nuestros días han ido apareciendo modelos de felicidad que es necesario conocer para tomar una opción u otra.

No educar en esos modelos, no mostrarlos como ejemplos de lo que la humanidad ha pensado que merecía la pena, es hurtar a los estudiantes un conjunto de posibilidades, que las tenemos y son nuestro bagaje y merecen la pena conocerse para optar por unas o por otras. Pero no solamente la filosofía ha pensado en modelos de felicidad, sino que aparecen también en la literatura y en la historia. Si es evidente que los seres humanos queremos ser felices, conviene conocer ese bagaje felicitante, *eudaimonístico*, que han ido produciendo los seres humanos experimentalmente, es necesario ponérselo en las manos para que puedan conocerlo. Y ahí es donde aparece el *arte de lo suficiente* del que hablaba Aristóteles: la felicidad es el arte de lo suficiente (Aristóteles, 1999).

Otro tipo de imperativo es el categórico, que manda sin condiciones. Desde esta perspectiva, se trataría de educar para el cumplimiento del deber, pero a mí me parece que hay que ampliar ese tercer imperativo, ese tercer eje de la educación, en el sentido de que, sin dejar de educar en conocimientos, en habilidades, y de mostrar modelos de felicidad para que los jóvenes vayan optando por unos u otros, hay que educar también en el sentido de la justicia y hay que educar en el sentido de la gratuidad.

² Véase también al respecto Cortina, 2007: 253 y ss.

Los seres humanos estamos hechos para la justicia y por eso nos indignan y nos sublevan las injusticias. Cuando en nuestros sentimientos de indignación nos damos cuenta de que tenemos razones para estar indignados, entonces es cuando percibimos que había una injusticia y eso es lo que produce la indignación (Strawson, 1995: 52 y ss.; Habermas, 1985: 61 y ss.; Cortina, 2011: 144 y ss.). El sentido de la justicia es un sentido que nos define como seres humanos y educar para lo justo y para lo injusto, para desarrollar el sentido de la justicia, es una tarea educativa en el proyecto de educar para mejor. Pero también el sentido de la gratuidad, porque el mundo no está hecho solo de derechos y de deberes, de exigencias y de obligaciones, sino que está hecho también de esas necesidades de los seres humanos que nunca pueden saciarse o que nunca pueden colmarse con un deber por parte de otros, sino que se colman con lo que gratuitamente, graciosamente, dan algunos porque les sale de la abundancia del corazón. Por eso entiendo que educar en ese tercer eje sería educar en lo que se llamaría *la sabiduría moral* y la sabiduría moral tiene que ver con la justicia y tiene que ver con la gratuidad (Cortina, 2001: 165 y ss.).

Creo que esos tres ejes kantianos para la educación son fundamentales y, como se estarán dando cuenta, estoy durante toda la conferencia —como decimos en España y supongo que ustedes también— «barriendo para casa». Estoy queriendo decirles que hay que educar en humanidades, necesariamente. Porque para desarrollar el sentido de la justicia, la esencia de la gratuidad, los conocimientos de la felicidad, es indispensable tener en cuenta ese saber humanístico, que es el que nos dota del bagaje para seguir adelante. Si todo esto, más o menos, podía estar claro en el siglo XVIII, ¿qué nos ha pasado en este siglo XXI, en el que hay un acuerdo bastante generalizado de que las humanidades están en declive?

Como se han dado cuenta, estábamos hablando de un tipo de educación en el que nadie ponía en cuestión que había que educar en humanidades. La filosofía fue, como todos sabemos, el saber originario. La filosofía y lo que luego han sido las ciencias estaban tan estrechamente unidas que la filosofía empieza con los filósofos fisiólogos, los que se ocupan de la *fisis*, y los pitagóricos creían que la realidad estaba escrita en lenguaje matemático, Platón admiraba la geometría y Aristóteles era biólogo. Es decir que la relación entre las ciencias y la filosofía era tan profunda que empezó siendo el mismo saber y luego hubo una diferenciación. Lo que quiero proponer es que la filosofía, las humanidades y las ciencias trabajen codo a codo, porque con el tiempo las ciencias se han ido especializando, pero tienen que trabajar conjuntamente, sin quitar ninguna el terreno a la otra, porque la filosofía, cuando ha trabajado con las ciencias, es también cuando ha sido más fecunda.

Sin embargo, se dice que las ciencias están en alza y que las humanidades están en declive y en baja. Y no solo se dice, sino que en los planes de estudio se suelen recortar las humanidades y a nadie se le ocurre recortar en ciencias; sobre todo, a nadie se le ocurre recortar en ciencias aplicadas, porque parece que

las ciencias básicas interesan menos, en general. Interesan las aplicadas (aunque mis amigos científicos dicen que la distinción entre ciencias básicas y aplicadas es absolutamente inexacta, dicen que hay ciencia buena y ciencia mala; y a la ciencia básica, con el tiempo, siempre se le puede sacar alguna aplicación, la ciencia aplicada ya lo sería inmediatamente). Nadie discute que las ciencias y las técnicas son importantes. Se discute y se recorta en humanidades, y parece ser que en Japón incluso se está pensando en quitarlas, pero en todos los países se recortan de alguna manera las humanidades.

¿Qué nos ha pasado? Yo no puedo explicarlo con una bola de cristal, obviamente —tampoco tendría tiempo ni sé suficiente como para eso—, pero sí voy a hacer unas consideraciones que creo que son de utilidad para la reflexión y si hubiera un pequeño coloquio también para el pequeño coloquio. Y para ello me voy a remitir a un par de jalones. Uno de ellos es la conferencia que pronunció Charles Percy Snow, un físico y novelista británico que pronunció en 1959 una conferencia que llevaba por título «Las dos culturas y la revolución científica» (1977: 9-61). En esa conferencia, que produjo una gran discusión, entendía Snow por *cultura*, en primer lugar, el cultivo de todas las cualidades humanas de una manera armónica.

La cultura consistiría entonces en cultivar todas las cualidades humanas de una manera armónica, sean lo que luego hemos llamado *científicas*, sean *humanísticas*; todas las cualidades humanas, construir la *humanitas*, la humanidad con un cultivo armónico de todas las facultades. Pero entendía Snow que dentro de esa cultura habría todavía dos subculturas, y esas dos subculturas se refieren más bien a formas de vida. A su juicio, en el mundo de la cultura algunos tienen una forma de vida y se agrupan de una determinada manera frente a otros que se agrupan de otra forma. Esas dos subculturas serían la científica y la intelectual. Científicos e intelectuales formarían dos grupos con dos estilos de vida, dos formas de vida. Y cuando Snow, en el año 1959, pronunció la conferencia, entendía que los intelectuales estaban en el primer nivel de consideración, mientras que los científicos eran considerados como pertenecientes a una cultura de segunda.

¿Por qué pensaba esto? Porque consideraba que los intelectuales habían monopolizado el término *cultura*, convencido de que la cultura es lo que ellos hacen en este terreno de la filosofía, de la historia, de la literatura; de manera que esto sería la cultura realmente, y que lo que hacen los científicos sería otra cosa distinta, otra cosa como más pedestre. Snow estaba más a favor de los científicos que de los intelectuales por razones que son bastante interesantes. La conferencia se titulaba «Las dos culturas y la revolución científica» y Snow entendía que, frente a la Revolución Industrial, la reacción de los científicos y la de los intelectuales había sido diferente: los científicos habían apostado por tratar de investigar la verdad, buscar la verdad, porque creían que la verdad y la ciencia podían ayudar a los pobres a salir de la pobreza. La Revolución Industrial, el trabajo industrial, podía ayudar a los pobres a salir de la pobreza y por eso apostaban por seguir investigando, porque los científicos serían *melioristas*, querían para los pobres una

vida mejor, mientras que los intelectuales serían *luditas*, es decir, relacionados con la revolución *ludita* que hubo en Gran Bretaña en ese tiempo, y que destruía las máquinas porque les parecía que la industria iba a traer un mal a la humanidad, iba a destruir la humanidad, y por lo tanto estaban dispuestos a destruir el progreso industrial.

Snow consideraba que, efectivamente, los científicos estaban a favor de la verdad y de resolver los problemas de los pobres, mientras que los intelectuales estaban en su torre de marfil, tratando de encontrar los mejores términos, tratando de encontrar las mejores palabras. Yo lo estoy diciendo pensando en que —y voy a sacar también conclusiones para nosotros, para los que estamos en este mundo que se llama de las *humanidades*— es verdad que en ocasiones nos pasamos mucho tiempo tratando de ver qué es lo que dijo un filósofo en un lugar determinado, y nos despreocupamos de lo que pasa a nuestro alrededor, en nuestro mundo y eso despierta recelos. Por ejemplo, a Snow le llamaba la atención que los científicos sí que benefician a la humanidad, mientras que los intelectuales están en su torre de marfil y no ayudaban a la humanidad, no ayudaban a salir de la pobreza. En ese sentido proponía abrir un diálogo entre unos y otros, pero entendía que, hoy por hoy, los científicos serían más prometedores.

A principios del siglo XXI, Jerome Kagan, psicólogo evolutivo de la Universidad de Harvard, publica un libro titulado *Las tres culturas* (2009). Kagan entiende que no se puede hablar de dos culturas, sino de tres. Hay una cultura de las ciencias naturales (de los científicos de la naturaleza), una cultura de las humanidades y una cultura de las ciencias sociales; por tanto, hace la distinción entre tres formas de cultura: las ciencias naturales, las humanidades y unas ciencias nuevas que serían fundamentalmente la sociología, la psicología, la historia de la sociología y recibirían el nombre de *ciencias sociales*. Esas distinciones han triunfado realmente. Por ejemplo, en la Universidad de Valencia están tan escenificadas que tenemos tres campus: el campus de ciencias naturales, el campus de ciencias sociales y el campus de humanidades, es decir que la distinción está expresada también geográficamente. Estamos separados geográficamente en distintos lugares, con lo cual da la sensación de que hay problemas para los profesionales de las ciencias naturales, problemas para los de ciencias sociales y problemas para los de humanidades, y que no pueden trabajar muy juntos porque cada uno está en su campus y ocurre lo que decía un amigo mío, que la realidad tiene problemas y las universidades, departamentos. Entonces, cuando en la realidad se plantea un problema que necesitaría el concurso de todos los saberes, se dice «mire, aquí no venga porque ese es un problema de los profesores de ciencias naturales» o «ese es un problema de campus de sociales», pero «aquí estamos en humanidades».

La realidad, a mi juicio es interdisciplinar, o transdisciplinar, como le quieran llamar. La realidad plantea problemas cuya solución necesita el concurso de todos los saberes, en la mayor parte de los casos. Y no se puede establecer una separación tajante entre unos y otros, sino que tenemos que trabajar conjuntamente a la hora

de resolver los problemas. Pero es cierto que seguimos divididos en campus y es cierto que ninguno de estos saberes puede perder tampoco su especificidad, porque cada uno aporta algo que no pueden aportar los demás. Yo propondría, evidentemente, mantener la propia especificidad y trabajar conjuntamente.

Me parece interesante el libro de Kagan porque en él aparece un conjunto de reflexiones que ayuda a entender por qué las humanidades están en declive y por qué están ascendiendo las ciencias naturales y por qué las ciencias sociales se mantienen en un lugar intermedio entre unos y otros. En *Las tres culturas* Kagan, en primer lugar, trata de comparar los tres saberes y para lograrlo busca unos parámetros de comparación, que le sirven para medir cada uno de ellos y cómo se sitúa cada uno en relación con los demás. Da un buen número de parámetros, pero yo voy a mencionar solamente unos pocos.

La primera cuestión es en qué medida cada uno de estos saberes pretende describir, explicar y predecir los hechos; es decir, describir hechos, explicarlos por causas y predecir el futuro. Ese es sin duda el ideal positivista desde Auguste Comte: saber para prever, a fin de poder. Si conocemos y describimos los hechos, conocemos las causas, explicamos por causas, entonces podemos también predecir el futuro, podemos prever, proveer y poder. En este tipo de parámetros entiende Kagan que las ciencias naturales están muy bien situadas, porque son fundamentalmente descriptivas de hechos naturales, tratan de explicar hechos naturales y tratan de predecir hechos naturales, con lo cual es posible, de alguna manera, prevenir en el futuro. Las ciencias sociales hablan también de hechos, pero no naturales sino humanos, y ahí la capacidad de explicación y de predicción es mucho más complicada, pero en el caso de las humanidades no existe ese deseo de describir y de explicar, sino el deseo de comprender.

Ciertamente, a la base de todo esto se encuentra la famosa polémica de las ciencias del espíritu y de las ciencias de la naturaleza, la famosa controversia *Erklären-Verstehen*, la controversia de la explicación y la comprensión: las ciencias naturales y sociales tratan de explicar, las ciencias sociales tratan de explicar y comprender y parece que las humanidades tratan fundamentalmente de comprender y de interpretar el sentido. Estamos en ese terreno de la hermenéutica, de la comprensión, de la interpretación, que tiene pocas posibilidades de predicción para el futuro. Esta sería una de las razones que hacen que los gobiernos estén poco entusiasmados con las humanidades y estén más entusiasmados con esas ciencias que pretenden predecir y que permiten hacerlo, y, por lo tanto, prever y actuar en el futuro, que con quienes entran en el terreno de la comprensión, de la interpretación y del sentido.

El segundo parámetro, muy ligado a este, que también juega a favor de las ciencias naturales, es el de las fuentes de evidencia y control sobre las condiciones en que se captan las evidencias. En el caso de las ciencias naturales, la manera de evidenciar es la observación de entidades materiales experimentalmente controladas. Efectivamente, las ciencias naturales tratan con hechos y su ámbito es la

experiencia, y tratan de experimentar, sea a través de la verificación o sea a través de la falsación. Es éste el terreno de la comprobación empírica, de la experimentación, y eso es lo que le da un cierto sentido de superioridad frente a las humanidades, que no pueden presentar comprobaciones empíricas, verificaciones empíricas, porque ¿quién y cómo verificar la realidad de la libertad? El ámbito de la experiencia empírica no es el propio de las humanidades. Con lo cual, tenemos muy pocas posibilidades de que esta forma de saber se aplique después en claras funcionalidades y técnicas.

Por si faltara poco, parece que el ideal de las ciencias naturales es el de la objetividad de que habló Max Weber: un saber para ser ciencia, para ser riguroso, tiene que ser neutral desde el punto de vista de los valores. La objetividad de la ciencia es el gran ideal científico y para lograrla es preciso eliminar toda subjetividad y eliminar la subjetividad significa eliminar también los valores. Los valores siempre llevan a preferir unas interpretaciones u otras, pero desde el punto de vista de lo que subjetivamente alguien pretende, no desde el ámbito de la objetividad. Aunque lo bien cierto es que este ideal es imposible de alcanzar porque el científico valora cuáles son los temas que merece la pena tratar, valora cuáles son los métodos que hay que utilizar, valora cuáles son las variables que se van a tener en cuenta y valora los resultados que se obtienen. Efectivamente, el mundo de la valoración es insuperable, porque los seres humanos valoramos, queramos o no, cuando trabajamos en ciencias naturales, en ciencias sociales y en humanidades, porque la valoración nos acompaña —y, además, biológicamente— desde el nacimiento. Pero el ideal de la objetividad, que también es ideal propio de los positivistas, ha tenido un gran éxito y ha llevado a separar tajantemente las ciencias de las humanidades.

La siguiente característica, que me parece muy importante para ver por qué parece que las humanidades están en declive, es la diferencia de vocabularios. El vocabulario científico puede ser complicado, pero es mucho más unívoco que el lenguaje humanístico. Nuestro lenguaje es mucho menos unívoco, es mucho más simbólico. Evidentemente, nuestro ámbito no es la lógica formal, en principio, no es la matematización de lo real. Lo específico de las humanidades es el lenguaje simbólico y el lenguaje simbólico es un mundo de interpretaciones, de sugerencias, de analogías, en el que hay que tratar de comprender el sentido.

Parece entonces muy difícil medir la calidad de las humanidades en revistas de impacto y en revistas científicas: cómo se mide la calidad de un lenguaje, que no es un lenguaje formalizado sino simbólico. Triunfa entonces el tipo de medición que emplean las ciencias naturales y se extiende ese modo de medir a las humanidades, lo cual es impropio, porque tienen en realidad otras características. Estamos ante un lenguaje simbólico, un lenguaje que hay que interpretar, pero también tengo que decir —luego lo voy a recoger con Ortega— que el lenguaje de las humanidades no es un lenguaje exacto, pero sí que es riguroso. En humanidades no se puede decir cualquier cosa. Es un aspecto que recogeré después.

Los dos puntos que vienen a continuación se entenderán sin explicaciones. El siguiente parámetro que toma Kagan es el grado en que esos saberes dependen de apoyo financiero. Parece que las ciencias naturales necesitan mucho dinero para experimentación, las ciencias sociales también lo necesitan, y que las humanidades ya tienen bastante con un bolígrafo, un folio y un ordenador de vez en cuando. Desde este punto de vista, un proyecto de investigación en ciencias naturales es carísimo, un proyecto de investigación en ciencias sociales puede ser todavía caro, porque hay que pasar encuestas, etc., pero ¡un proyecto en humanidades!, ¡si usted lo hace en su habitación!, se mete en su despacho, coge el ordenador y luego utiliza papel reciclado en la impresora y le sale baratísimo. Parece que los humanistas con unos pocos euros, dólares, pesos, tienen suficiente. No necesitan más financiación.

Y, por si faltara poco: ¿cuál es la incidencia de cada uno de estos saberes en el producto interno bruto del país? Ahí sí que hemos llegado al punto sagrado: ¿cuál es la incidencia en el producto interno bruto? La innovación en ciencias naturales, que tiene después una aplicación, tiene una incidencia espectacular, por eso se dice: «si un país quiere salir de la crisis, lo que tiene que hacer es invertir en I+D+i». Entonces, el ciudadano de a pie se pregunta: ¿qué es eso de I+D+i? Pues es, investigación, desarrollo y la *i* pequeña es innovación; es decir, investigación, desarrollo e innovación. Investigación ¿en qué, fundamentalmente? En ciencias naturales y sociales. ¿Desarrollo? También en ciencias naturales y sociales. En cuanto a la innovación, resulta difícil averiguar qué es, porque innovar no es tener una idea nueva: innovar es tener una idea nueva y tener la habilidad suficiente como para elaborar un producto con esa idea, producto al que se le pone un precio, se saca al mercado y encuentras compradores. Innovar es, pues, tener una idea nueva, plasmarla en un producto —un producto al que le pongo un precio—, sacarlo al mercado y venderlo. Entonces, si vendo mucho, a mi país le intereso, si no vendo demasiado, a mi país no le intereso. De donde se sigue que innovación hay, sobre todo, en ciencias naturales y en ciencias sociales pero menos en humanidades. Aunque también hay innovación, así entendida, en humanidades, y cada vez más, lo bien cierto es que lo que más importa de las humanidades es que sean fecundas. Por eso el título de la conferencia se refiere a su fecundidad para crear sociedades justas.

Con los parámetros mencionados en la mano, Kagan llega a la conclusión de que les muy difícil medir la calidad de la producción humanística y, por lo tanto, es muy difícil fijar incentivos y tenerles en cuenta a la hora de asignar recursos económicos. ¿Cómo pensar en investigadores que apenas necesitan dinero para la investigación y que además no aportan prácticamente nada al producto interno bruto del país?

Pero Kagan da una razón más, o un par de razones más, que yo quiero aquí traer a colación, porque me parecen muy importantes para revalorizar las humanidades, o para ponerlas en su sitio, y es que entiende que los humanistas o los

profesionales de las humanidades han perdido —o hemos perdido— profesionalidad. La hemos perdido desde el momento en que empezamos a afirmar que cualquier persona puede hacer Historia, sin haber cursado los estudios correspondientes, sin haber visitado archivos ni conocer los métodos de investigación histórica; desde el momento en que aseguramos que da exactamente igual haber cursado estudios de literatura y conocer tradiciones literarias para ser una maravilloso crítico literario; desde el momento en que decimos exactamente lo mismo en filosofía: que es posible ser un filósofo genial, sin conocer las tradiciones filosóficas que han ido a gestándose lo largo de la historia, ni los métodos filosóficos (hermenéutico, fenomenológico).

Evidentemente, si los primeros que dicen esto son los profesionales de las humanidades, la pregunta va de suyo: humanidades ¿para qué? ¿Para qué necesitamos estudiar nada de eso si ya lo sabemos por modo natural? La consecuencia de todo esto está siendo un *harakiri*, una especie de suicidio colectivo. Cuando lo bien cierto es que una persona puede ser muy inteligente, mucho más inteligente que cuantos estudian Filosofía. Pero para ser filósofo a la altura del siglo XXI es preciso conocer un bagaje, que lleva siglos gestándose, de autores que han aportado su granito de arena para resolver problemas, relacionados con el sentido de la vida, el sentido de la muerte, la orientación para el futuro. A mi juicio, los humanistas —o los saberes de humanidades— tenemos un vocabulario específico, cada saber lo tiene, tenemos métodos propios de investigación, cada saber los tiene. Tenemos formas específicas de comprobar la verdad o la plausibilidad de los enunciados, aunque no sea la verificación o la falsación, pero sabemos que no todas las propuestas filosóficas son igual de buenas, algunas son mucho más coherentes, son mucho más razonables, tenemos criterios para comprobar su superioridad y tenemos que conocer unas tradiciones que nos pertenecen, unas tradiciones literarias, unas tradiciones históricas, unas tradiciones filosóficas, eso es un cuerpo de enseñanza que nos pertenece y que hay que ponerlo a la disposición de todos, pero es necesario que alguien pueda conocer esos saberes por dentro.

El último punto —y ya voy a pasar a la fecundidad— es el siguiente. En muchas ocasiones los científicos están intentando ocupar el lugar de los que trabajan en humanidades, y hay científicos —Kagan menciona justamente las neurociencias, que son el asunto en que venimos trabajando en mi grupo de investigación en los últimos tiempos (Cortina, 2012)— que dicen que desde el conocimiento de las bases cerebrales de la conducta ya podemos explicar maravillosamente bien la conducta ética, la conducta política, no necesitamos la filosofía porque ya tenemos el problema resuelto. Esto no es nuevo, siempre que aparece un saber boyante llega un momento en que, como los toreros, delante del toro, que les dicen a todos los peones «¡dejadme solo!», se quedan delante del toro ellos solos. Cuando uno se queda solo delante del toro, el toro le coge. Hay que ir con mucho cuidado, más vale no quedarse solo, más vale estar con otros porque se está mucho mejor protegido. Un saber solo no puede resolver los problemas humanos, todos los

saberes necesitan complementarse; a lo largo de la historia, cada uno de ellos ha ido teniendo su especificidad y hay que tenerlos en cuenta a todos.

Con todo esto, voy a acabar con dos puntos: ¿pueden ofrecer algo las humanidades?, ¿hay razones para hablar de declive? Creo que las humanidades son imprescindibles para que la humanidad sea humana; es evidente. Como dice José Ortega y Gasset, el tigre no puede destigrarse pero la humanidad sí que puede deshumanizarse. Y prescindir de las humanidades es entrar en la senda de la deshumanización. ¿Qué pueden ofrecer las humanidades? Pues, yo diría, telegráficamente, en primer lugar que las humanidades nos permiten cuidar la intersubjetividad humana que, como diría Hannah Arendt, nunca debería ser dañada. Los seres humanos no somos individuos aislados, no somos individuos solitarios, sino que estamos en relación y necesitamos cuidar nuestra intersubjetividad para hacer ciencia, para progresar moralmente, para hacer una política legítima y para hacer sociedades justas. Como muy bien han visto Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas y cuantos autores trabajan en la línea de la pragmática trascendental o de la pragmática universal, cuando se reconstruyen las condiciones de posibilidad del conocimiento científico, las condiciones de posibilidad de que un sujeto conozca el objeto, descubrimos en la dimensión pragmática esa relación sujeto-sujeto, esa relación entre sujetos que es imprescindible para poder hablar de los objetos; no puede hacerse ciencia sin tener en cuenta los sujetos que son en una relación intersubjetiva, sujetos que intercambian términos, que acuerdan métodos, deciden cómo actuar. Sin la relación intersubjetiva tampoco se puede hablar de los objetos, tampoco se puede hacer experimentación, tampoco se pueden hacer verificaciones. Por eso, cuando se hace ciencia, algunos han hablado —y hemos hablado— de que es necesaria una ética de la ciencia, porque los mismos científicos necesitan tener un compromiso con la verdad, un compromiso con la búsqueda de la verdad y la aspiración a la verdad, necesitan tener una actividad de autorrenuncia, en el sentido de que el científico no puede partir de la base de que él tiene toda la verdad, sino que tiene que buscar la verdad con otros y además tiene que tener la esperanza de que la verdad puede encontrarse. Es necesario cultivar un *êthos*, un *êthos* de compromiso, un *êthos* de esperanza y un *êthos* de autosacrificio, y ese es el terreno de la ética, que forma parte de esa intersubjetividad en la que vamos progresando históricamente (Cortina, 1985: 75-77). Históricamente vamos ganando en esas etapas de las que hablaba Lawrence Kohlberg, que son el terreno en el que trabaja la psicología y en el que trabaja también la ética. Y para hablar de una política legítima, necesitamos hablar de normas que tienen que ser aceptables, pero con una aceptabilidad racional. Analizar esa aceptabilidad racional es tarea de la filosofía.

Desde esa intersubjetividad tiene lugar el reconocimiento de la propia subjetividad, porque del reconocimiento intersubjetivo surge el autorreconocimiento, el reconocimiento de la propia identidad, el reconocimiento de la propia personalidad, como parte de una comunidad histórica, como parte de un pueblo, como parte de un mundo nutrido de unos textos literarios, como parte de una

cultura. Y es desde ese autorreconocimiento desde el que los seres humanos podemos cobrar autonomía, hacernos seres capaces de crítica, de discernimiento (Pereira, 2013). Desde la literatura, desde la filosofía, aprendemos a discernir, aprendemos a criticar y desde esa autonomía, desde ese discernimiento, es posible argumentar, razonar y eliminar los dogmatismos.

Sin ese mundo de las humanidades es imposible eliminar los dogmatismos, porque no conocemos más que nuestro mundo, no conocemos a través de la literatura mundos distintos que nos abren caminos distintos. Y si no contamos con la filosofía nos faltan los fundamentos, los criterios racionalmente fundamentados para discernir entre lo bueno y lo malo. Ya sé que la palabra *fundamentos* tiene mala prensa, pero *fundamentar* quiere decir 'dar razón', y es indispensable para nuestro mundo. Cuando hablamos de una política legítima y de una ética legítima, cuando hablamos de opciones legítimas, no basta con ofrecerlas, no basta con describirlas, no basta con presentarlas, sino que son necesarias dos cosas: experimentarlas y dar razones. La razón es lo que nos permite argumentar, intercambiar argumentos, considerar que unas propuestas políticas son mejores que otras, que unas normas morales son más justas que otras. El terreno de la argumentación, el terreno del dar razón, pertenece a la filosofía, que siempre se ocupó del sentido de la vida, del sentido de la muerte, de la orientación para obrar y de la orientación para lograr una sociedad más justa (Cortina y Pereira, 2009).

Sin esas humanidades que marcan este camino, me parece imposible construir sociedades justas y esto es tanto más claro hoy en día, como mencionaba antes Gustavo Pereira, como muestra la importancia de las éticas aplicadas a la medicina, a la arquitectura, a la ingeniería, a la química. Las éticas aplicadas son esa ética nuclear que algunos entendemos como ética cívica y que tiene una fundamentación racional filosófica, que se aplica a todos los ámbitos de la vida social (Cortina, 1993; Cortina y García-Marzá, 2013). Efectivamente, en este momento se exige que cualquier proyecto de investigación sea revisado por un comité de ética, que será de bioética en el caso de las ciencias de la salud; que las actuaciones de la empresa sean analizadas por el comité creado al efecto.³ ¿Por qué? Porque sabemos que cualquier investigación científica tiene que someterse a supervisión ética, tiene que analizarse también desde el punto de vista filosófico por el que decimos que es moralmente aceptable dando razones. Con lo cual, ignoran lo que está ocurriendo quienes piensan que las ciencias y la filosofía están en disputa, por el contrario, ya están trabajando conjuntamente en comités en los que se reúnen personas que trabajan codo a codo. Y por ir acabando diré, desde mi experiencia —y creo que desde la de muchos de los presentes—, que cuando se trabaja en un comité interdisciplinar, los profesionales científicos aprecian enormemente las aportaciones filosóficas porque les resultan sumamente iluminadoras para tomar decisiones. Igual que los filósofos apreciamos enormemente las aportaciones

científicas. Esa es mi experiencia: biólogos, médicos, físicos, químicos, cuando se trata de tomar decisiones conjuntas, valoran la aportación filosófica, porque resulta iluminadora. Los autores que han estado pensando a lo largo de la historia no han pensado en vano. Tenemos ahora un bagaje filosófico y un bagaje cultural que nos ayuda a enfrentar nuestras decisiones comunes de una manera mucho más adecuada.

Y todo esto, ¿para qué y por qué? Porque, como bien decía Kant, todos los saberes tienen que estar al servicio del ser humano que tiene dignidad y no un simple precio. A mi juicio, en una Facultad de Filosofía, que está celebrando su septuagésimo aniversario, es de ley acabar una conferencia sobre la importancia de las humanidades en nuestro mundo actual, recordando que el principio clave de la ética moderna es el que se expresa en el imperativo categórico del Fin en Sí Mismo, que dice: «obra de tal manera que trates a la humanidad, tanto en tu persona, como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como un fin y nunca solamente como un medio» (Kant, 1967: 84; Cortina, 2013, cap. 6). Para construir una sociedad justa en la que no se instrumentalice a los seres humanos, sino que se les trate como fines en sí mismos que tienen dignidad y no un simple precio, las humanidades son imprescindibles; resultan indispensables para orientar la actuación científica y la actuación técnica. Y aunque es verdad que, como dice Antonio Machado, «todo necio confunde valor y precio», no se debe confundir el valor con el precio. Las humanidades valen por sí mismas, son fecundas por sí mismas, enriquecen a los hombres y a las mujeres desde dentro por sí mismas y son fecundas para las sociedades porque tienen un valor interno. Es verdad también, como decía Óscar Wilde, que «un cínico es el que conoce el precio de todas las cosas y el valor de ninguna». Hay gentes que conocen los precios de todas las cosas, pero son incapaces de apreciar lo verdaderamente valioso, cuando lo cierto es que el ser humano es un ser capaz de valorar, que no tiene más remedio que valorar. La educación, a mi juicio, consiste en enseñar a valorar, en enseñar a degustar los buenos valores, igual que se degustan los buenos vinos. Estas cosas se aprenden por degustación, degustar los valores es importante y para eso las humanidades son imprescindibles.

Referencias bibliográficas

- ARISTÓTELES (1999). *Ética a Nicómaco*, Libro II, Madrid: Alianza.
CONILL, J. (2004). *Horizontes de economía ética*, Madrid: Tecnos.
CORTINA, A. (1983). *Pedagogía*, Madrid: Akal, 1983.
——— (1985). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*, Salamanca: Sígueme.
——— (1993). *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid: Tecnos.
——— (2001). *Alianza y contrato*, Madrid: Trotta.
——— (2007). *Ética de la razón cordial*, Oviedo: Nobel.
——— (2011). *Neuroética y neuropolítica*, Madrid: Tecnos.
——— (coord.) (2012). *Guía Comares de Neurofilosofía práctica*, Granada: Comares.

³ Para la ética económica y empresarial véanse Conill, 2004; García-Marzá, 2004.

- (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?*, Barcelona: Paidós.
- y GARCÍA-MARZÁ, D. (eds.) (2013). *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*, Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. y PEREIRA, P. (eds.) (2009). *Pobreza y libertad*, Madrid: Tecnos.
- GARCÍA-MARZÁ, D. (2004). *Ética empresarial*, Madrid: Trotta.
- HABERMAS, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona: Península.
- KAGAN, J. (2009). *The Three Cultures: Natural Sciences, Social Sciences and the Humanities in the 21st Century*, Cambridge: Cambridge University Press.
- KANT, I. (1967). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Madrid: Espasa-Calpe, 1967, 3.^a ed.
- (1983). *Pedagogía*, Madrid: Akal.
- PERCY SNOW, CH. (1977). «La Conferencia Rede, 1959», en *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Alianza: Madrid. Versión ampliada de *Las dos culturas y la revolución científica*.
- PEREIRA, G. (2013). *Elements of a Critical Theory of Justice*, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- STRAWSON, P. F. (1995). *Libertad y resentimiento*, Barcelona: Paidós.

Sobre el mural cerámico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

JAVIER ALONSO

El mural fue solicitado por el Consejo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación al Consejo del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA).

El Consejo del IENBA le encomendó al profesor Jorge Errandonea que diseñara el mural.

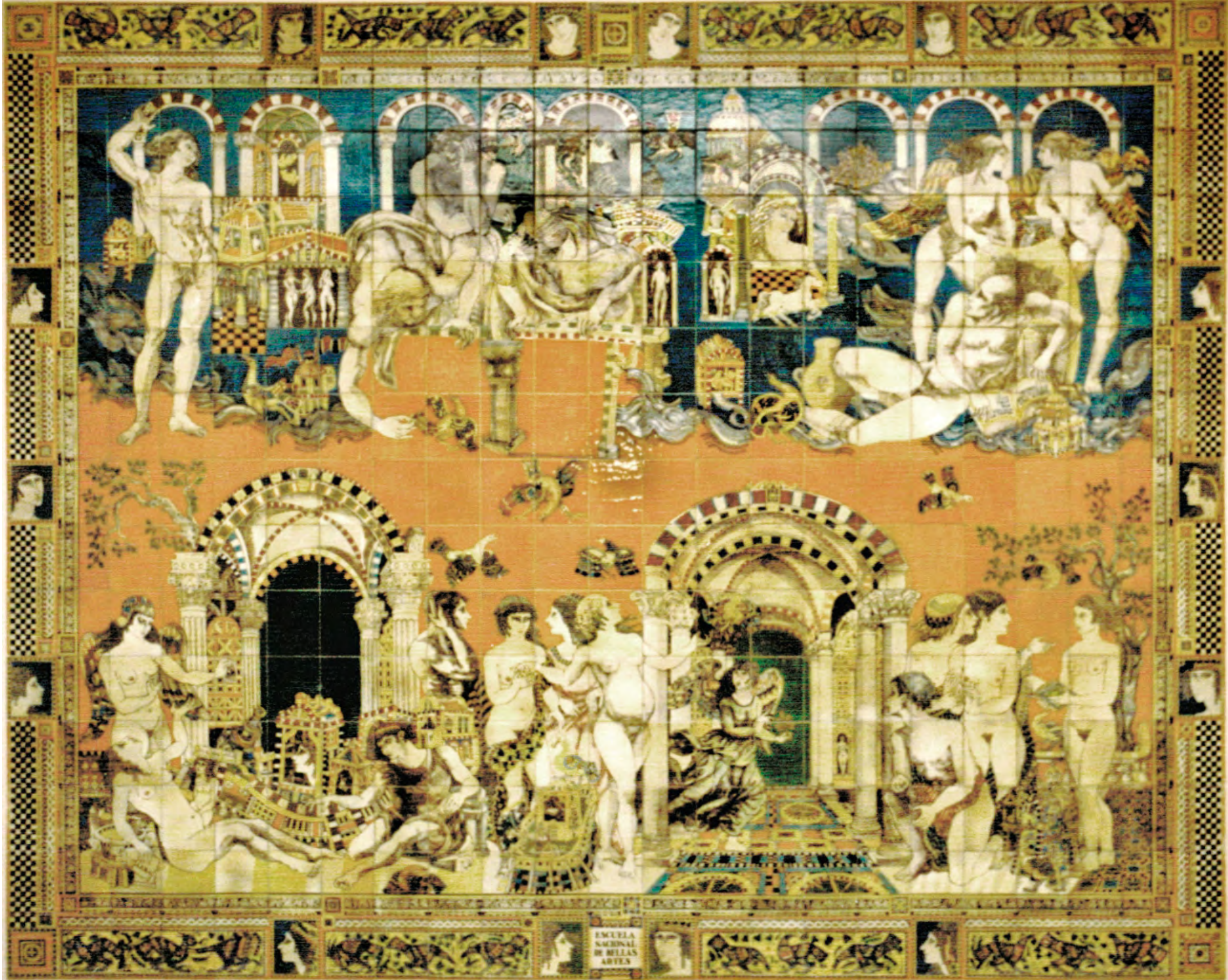
Errandonea planteó un proyecto para ser realizado en relieve cerámico sobre placas modulares ejecutadas a mano y modeladas en alto y bajo relieve. Esas placas serían bizcochadas y posteriormente esmaltadas con óxidos, pigmentos y esmaltes de 1040 °C.

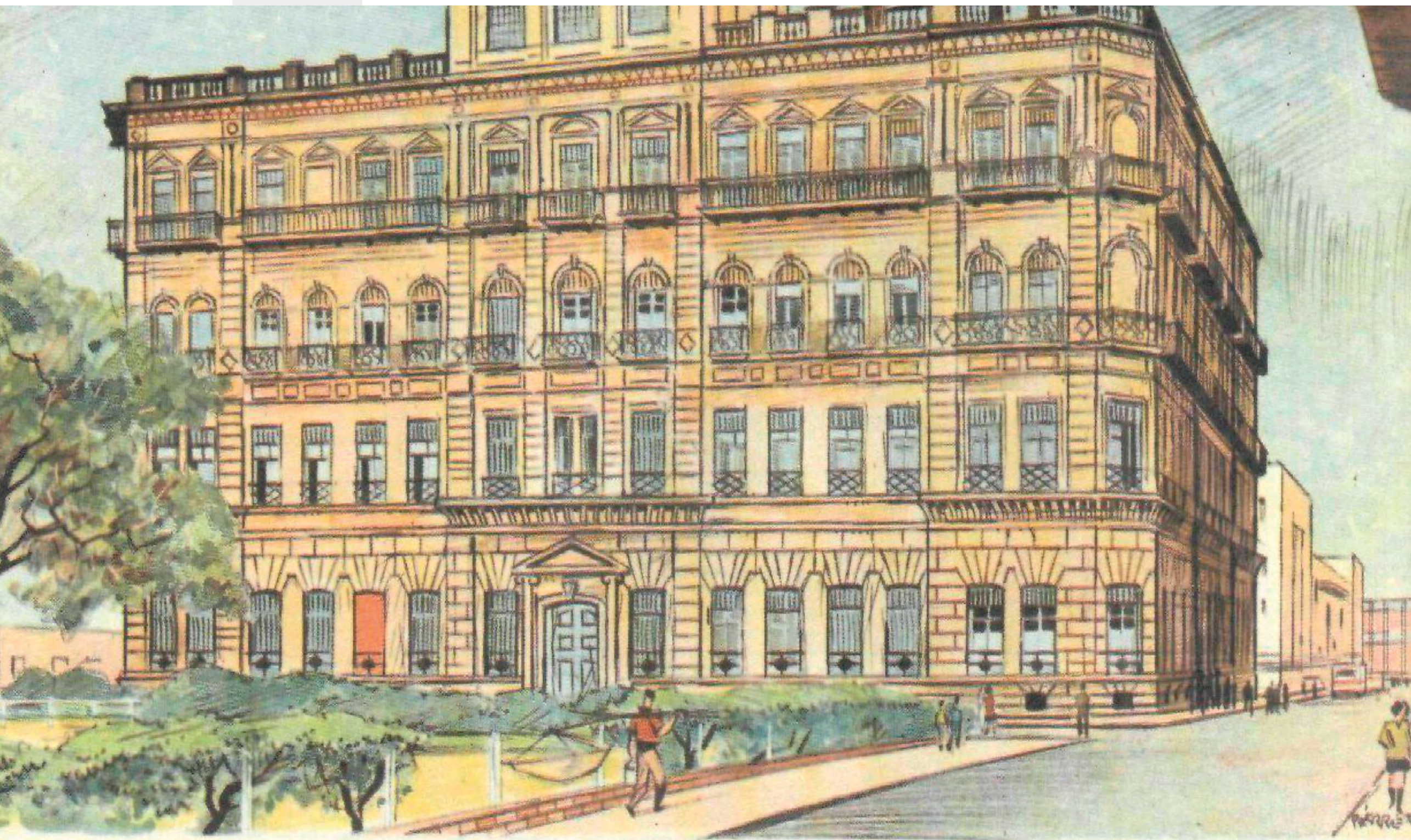
Este proyecto no llegó a término por el lamentable fallecimiento, en 1993, del profesor Jorge Errandonea, quien en ese momento era el director del Instituto. Es entonces que el Consejo del IENBA le encomendó al profesor Javier Alonso se encargue de la ejecución del referido mural. El profesor Alonso recogió la idea de Errandonea de ejecutarlo en cerámica pero no en placas en alto y bajo relieve, sino utilizando plaquetas bizcochadas elaboradas industrialmente. Alonso propuso un diseño colectivo del Taller de Cerámica del IENBA que contó con su dirección tanto en su diseño como en su ejecución. Sugirió la técnica del esgrafiado sobre esmaltes crudos a los efectos de integrar al trabajo a la mayor cantidad de estudiantes.

El proyecto fue presentado y aprobado por la Facultad de Humanidades. La idea implicaba un juego metafórico sobre ciertos íconos del dibujo clásico (Rafael, Miguel Ángel...), en el que las imágenes dibujadas participaban en un espacio de representación donde coexistían con la ambigüedad que generan las contradicciones expresas de escala y perspectiva.

Esta ambigüedad posee a su vez características manieristas que rompen con la lógica representativa del dibujo académico. La figuración actúa con criterios de collage en un posible discurso que en realidad no existe. Las alusiones a personas, simbologías heterogéneas y una cierta exuberancia barroca resultan «híbridas» en un conjunto de «sensación discursiva» pero que en realidad carece de sentido.

Desde una reflexión desde el presente al respecto, quizás el proyecto apuntó a estimular a través de la sensualidad característica y tradicional de la cerámica el disfrute de un lenguaje histórico que acompaña a la humanidad desde sus comienzos civilizados y en paralelo plantear una mirada con cierto humor desaprensivo sobre ciertos códigos del arte moderno.







páginas bibliográficas

Página anterior: PIERRE FOSSEY, Dibujo de la Facultad de Humanidades en *Almanaque del Banco de Seguros del Estado*, 1967, encarte entre pp. 96 y 97. Montevideo: BSE.

Dinámica cultural en la producción de salud y de riesgos. Encuentros, estudios, ateneos¹

JOSÉ PORTILLO²

Dinámica cultural en la producción de salud y de riesgos. *Encuentros, estudios, ateneos, 2012-2014* del Programa de Antropología y Salud de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) es el título de un libro, editado por Nordan-Comunidad en 2014, que recoge las actividades académicas organizadas por el Programa de Antropología y Salud en el Departamento de Antropología Social del Instituto de Antropología de la FHCE de la Universidad de la República, entre los años 2012 y 2014. En él participan como autores los docentes de este programa que coordina Sonia Romero así como integrantes de otros sectores de la Universidad vinculados con esta temática: la salud vista desde la interdisciplinariedad.

No se trata de un libro para desarrollar de manera sistemática los conceptos de salud y enfermedad, aspectos que a la fecha ya están bien establecidos, sino que recoge el material producido en mesas de diálogo, jornadas académicas y ateneos. Actividades académicas que tienen en común, según nos señala en el prefacio Sonia Romero, «componer territorios conceptuales innovadores, para acercarnos a la meta de mantener la vigencia de un análisis cultural actualizado, densificado, sobre el campo de la salud en el contexto nacional».

Esta vocación de la autora no es nueva y se remonta a muchos años atrás, cuando comenzamos a colaborar en estas actividades, en un seminario que organizamos junto con el psicólogo Joaquín Rodríguez, *La medicalización de la sociedad*, en 1993 en el Instituto Goethe y que dio origen a un libro del mismo nombre, con participación de cientistas sociales y de la salud, escritores y filósofos, entre otros. La actividad académica estuvo dirigida a un enfoque diferente al hegemónico, al estudiar la salud y la enfermedad así como los servicios de salud como una serie compacta, con actores, con ideas-fuerza que han hecho un camino y marcado un doblez en la hegemonía del pensamiento biomédico, «comprobamos que nuestros (de muchos) planteos han sido captados», según nos dice Romero (2014: 62). Otro hito importante en este trayecto «espinoso» fue el seminario *Sociedad, cultura y*



Colocación del mural ubicado en el *hall* del edificio central de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (antigua Scuola Italiana di Montevideo). La obra fue encomendada al artista Javier Alonso, director de la entonces Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA), quien la realizó con estudiantes de su taller, a partir de un proyecto inicial de Jorge Errandonea. Se trata de cerámica de 1040° esgrafiada, esmaltada sobre placas bizcochadas regulares.

Tanto Alonso como Errandonea fueron directores de la ENBA y llevaron a cabo producciones artísticas que figuran en colecciones privadas y en espacios públicos (murales) en Argentina, Uruguay, Brasil, España, Francia, Suecia, Holanda y EEUU.

¹ ROMERO, SONNIA (coord.) (2014). *Dinámica cultural en la producción de salud y de riesgos. Encuentros, estudios, ateneos, 2012-2014*. Montevideo: Programa de Antropología y Salud, FHCE, Universidad de la República-Nordan Comunidad.

² Médico pediatra. <joport@adinet.com.uy>.

salud, que coordinamos junto con Sonnia Romero y Alción Cheroni en la FHCE en 1994 y 1995, que también dio origen a un libro con ese nombre. Siguió luego numerosas colaboraciones en cursos de grado y de posgrado, así como en actividades de la Asociación Latinoamericana de Medicina Social (Alames) que tuvieron lugar en nuestro país y en otros de América Latina.

Lo que nuevamente aparece reflejado en el libro que nos ocupa es, en palabras de Romero,

... la convicción de que debemos acercarnos, asociar a los médicos a una postura alternativa y también el énfasis en que los problemas no quedan resumidos en la manida relación desigual médico-paciente, sino que la inercia institucional, las costumbres locales en cada institución, la burocracia en servicios de salud, llevan al desastre por otro camino [...]. Es que desde la antropología atendemos los detalles, las relaciones, los cruces de circunstancias, entre otros (Romero, 2014: 157).

La era en que vivimos, la llamada posmodernidad, tiene una característica muy destacada: el pensamiento débil, la ausencia de reflexión crítica, la ausencia de evaluación de los propios actos. Se trata de una especie de irresponsabilidad colectiva de lenta evolución. A ello han contribuido muy diversos factores sociales, económicos, culturales, políticos, que se pueden agrupar en lo que algunos autores han llamado «la crisis civilizatoria». La alienación colectiva, los comportamientos masivos sobredeterminados, caracterizan a toda la sociedad, pero muy especialmente a la juventud. ¿Existen herramientas para contrarrestarlo? ¿Es responsabilidad del Estado o de la familia? ¿Es un fenómeno reversible?

De una forma no explícita, el contenido del libro, en las variadas instancias que registra, en voces de diferentes disciplinas, compone un alegato rotundo del valor del abordaje desde el prisma humanístico.

Concordamos en que se debe rescatar el valor de las humanidades en la formación del sujeto y del ciudadano, en la educación en general y en particular en la educación médica. Se entiende por tales todas aquellas ramas del conocimiento que más se relacionan con el ser humano, e incluyen tanto la razón como la sensibilidad estética. Por una parte, se trata de conocer nuestro pasado, saber lo que hemos sido y cómo hemos ido evolucionando a lo largo del tiempo, y para ello contamos con la historia, la antropología, la arqueología, áreas muy alejadas hoy en día de nuestra Facultad de Medicina.

El ser humano vive por «naturaleza» en sociedad y desde su origen ha asumido diferentes formas de organización, de contratos sociales, para sobrevivir mejor. Este es el tema del derecho y de todo el ordenamiento jurídico. La ciencia, por el contrario, pretende conocer el cómo, para elaborar leyes universales que nos permitan prever el futuro.

Pero el sentido de las cosas solo puede llegar por las humanidades. Estas humanizan a las ciencias y les dan un sentido a los nuevos conocimientos. La ética permite reflexionar sobre los avances de la ciencia y sus posibles consecuencias.

No tiene recetas, solo tiene preguntas. Kant disfrutaba con la contemplación de las estrellas tanto como con la tranquilidad de su conciencia. Al mismo tiempo que valoraba la razón, nos ilustraba sobre lo sublime y lo bello. Se dice que «hay diferencia entre pensar y sentir la realidad, confiriéndole un significado humano». Todas las formas de producción estética e incluso la historia del arte, son uno de los caminos más fructíferos de aproximación a la sabiduría humana. Las grandes ideas y conceptos del pensamiento humanista surgen de las obras clásicas. En su último libro, Jesús Mosterín nos dice

La búsqueda de una cosmovisión global es el fin último de toda investigación. Necesitamos ciencia, pero también racionalidad y sabiduría. Y para ello se necesita un nuevo humanismo que haga uso de la información que la ciencia nos proporciona y encare sin prejuicios los problemas y retos actuales (Mosterín, 2013: 29).

Sin embargo, los programas educativos en todo el mundo y en particular los planes de estudio de nuestra Universidad tienden a recortar las humanidades y, sobre todo, los encuentros transversales de las diferentes disciplinas. En la era del utilitarismo y del cálculo mercantil de eficiencia, las artes y la filosofía no aportan «valor de cambio». El fetiche del dinero gobierna y el placer estético queda postergado. Los medios masivos de comunicación tienden a privilegiar la imagen de lo simple, de lo frívolo, de lo que no requiere de reflexión. En su época, San Agustín ya hablaba de *fascinatio nugacitatis* (fascinación de una nuez vana). Los tiempos cambian y la trivialidad se globaliza. Es necesario un re-Renacimiento que salve al hombre de las fauces de lo trivial y las humanidades son una herramienta adecuada. Insistimos en el valor de la demostración que aportan los encuentros, estudios, ateneos, que quedan de modo testimonial registrados en el libro.

En esta etapa fluida de la modernidad, la mayoría sedentaria (y pobre) es gobernada por una elite nómada y extraterritorial (el capital). La elite global, contemporánea seguiría el esquema de los antiguos amos ausentes, donde los más encumbrados serían quienes rechazan y evitan lo durable y celebran lo efímero, aspectos estos que se pueden encontrar en el pensamiento de Bauman (2004). Para él, se ha producido una desintegración del entramado social y se han erosionado las agencias de acción colectiva (desde los partidos políticos hasta los diversos movimientos sociales). El hombre estaría aislado en un proceso de superindividualización y quizás necesite de tutores del tipo «médico» para sobrellevar su soledad. Las principales características de esta modernidad líquida son, entonces, siguiendo el pensamiento de Bauman, «el descompromiso y el arte de la huida» sea del dolor, de la muerte, de la fealdad o del fracaso. Si se pretende que la medicina sea la solución, esta sería una respuesta de tipo tecnológica: frente a una dificultad, siempre habría una «solución técnica». Esas medicinas milagrosas de hoy lo son hasta tanto se conozcan sus efectos secundarios y entonces son necesarias nuevas medicinas para solucionarlos, en un espiral hasta el infinito (valga como ejemplo claramente comprensible el fenómeno de la resistencia bacteriana a la

antibioterapia). En esto, Bauman nos habla de «moral privada, riesgos públicos». En este contexto social, los medios justifican el fin y, como observa con mucha claridad este autor, «el resultado es valioso porque se dispone del *know-how*». No es tanto el problema de qué se puede hacer, sino simplemente que se puede hacer. Lo que se hace es valioso, solo porque se hace. Es la era de la soberanía de los medios por sobre los fines, la era de la racionalidad instrumental estratégica. Es el triunfo del Prometeo de Esquilo, héroe perseguido por los dioses por llevarles a los hombres «el arte de curar». Es por eso que Weber hablaba del desencantamiento del mundo: el mundo no tiene significado si no tiene qué o propósito. Esta modernidad tardía y su respuesta tecnológica completa el desencantamiento del mundo y lo hace realidad: ya ni el dolor tiene sentido. Es la era de la analgesia. «La justificación ideológica de la sociedad tecnológica —observa Bauman— es buscar la mejoría». Siempre se busca desde la técnica aislar y simplificar para dominar y controlar. El desorden se transforma en orden. Por lo tanto, la técnica orientada a la totalidad es una contradicción. Esta contradicción parece ser el eje a través del cual giran todas las subcontradicciones. Por definición, lo técnico, lo científico, es parcializado, requiere de la división para conocer. Toda visión holística o integral queda lejos y casi excluida en la visión tardomoderna.

Una de las situaciones más críticas que debemos afrontar en la época en la que vivimos es la inequidad en general, pero muy en particular en los indicadores y en el gasto en salud que existe entre los países y dentro de algunos países, como puede ser EEUU o nuestro propio país.

El presupuesto mínimo que se requiere para financiar niveles adecuados de cuidado de la salud *en los países pobres* ha sido estimado en junio de 2006 por la Comisión de Macroeconomía y Salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 35 dólares americanos por persona *por año*. Consideremos que una cuota mutual *mensual*, en Uruguay, es de aproximadamente 50 dólares. En otro extremo, Etiopía, Burundi y República Democrática del Congo, gastan *un dólar por persona por año*. El presupuesto de Etiopía (una de las cunas del ser humano), de Congo y de Burundi habría que multiplicarlo por 35 (treinta y cinco, en letras, para que no haya confusión).

Frente a estas cifras, hay muchas discusiones que se hacen ociosas. ¿Cuál será el plazo razonable para pensar que exista una mínima corrección? ¿Cien años o mil años? ¿Será obra del libre mercado y de la libre satisfacción de las necesidades? Expertos del Banco Mundial (BM) han entendido que se necesitarían entre 70.000 y 100.000 millones de dólares en ayuda internacional para lograr alcanzar metas nada ambiciosas (ONU, 2015).

Otro país —que según señaló un conocido sociólogo tiene tendencia a evolucionar hacia el Tercer Mundo (yo no lo creo)—, EEUU, tiene cifras preocupantes, por lo menos para seres razonables. Más de la mitad del gasto de EEUU es privado y alrededor de 40% es lo que gasta el Estado (local y federal). A pesar de este gasto, la mortalidad infantil (MI) en 2003 era, para todo EEUU, de 6,84 ‰, según los

reportes de Estadísticas Vitales. Es mejor en casi toda Europa (en España 4 y en el norte 3 ‰), en Canadá, en Australia y en muchos países pequeños. Pero dentro de EEUU no todos son iguales, por lo menos en cifras de MI: los blancos, 5,72; los negros, 13,5; los indios, 8,64 y los hispanos, 5,65 ‰.

El 13 de julio de 2015, Las Naciones Unidas, el Grupo Banco Mundial y los Gobiernos de Canadá, de Noruega y de EEUU se unieron en Etiopía a destacadas personalidades nacionales y mundiales del ámbito de la salud en la presentación del Mecanismo Mundial de Financiamiento para respaldar la iniciativa «Todas las mujeres, todos los niños». Además, anunciaron que ya se habían movilizado doce millones de dólares en fondos nacionales e internacionales, públicos y privados, para planes de inversión a cinco años, impulsados por países como Canadá y Noruega, destinados a la salud de las mujeres, los niños y los adolescentes en la República Democrática del Congo, Etiopía, Kenya y Tanzania. La tasa de mortalidad infantil en países de ingreso bajo es quince veces superior a la de los países de ingreso alto. Y la mortalidad derivada de la maternidad es casi treinta veces mayor. Pese a ello, y considerando que desde 1990 se han salvado más de 100 millones de vidas infantiles, la Comisión Lancet sobre Inversión en Salud documentó la viabilidad de una gran convergencia en mortalidad entre los países de ingreso bajo y los países de ingreso mediano de mejor rendimiento, con una rentabilidad de nueve dólares por cada veinte invertidos.

Paul Starr (1991) ha señalado a la medicina moderna como una de esas obras extraordinarias de la razón, tanto en su complejo sistema de conocimientos como en los procedimientos técnicos y normas de conducta. Pero también reconoce en la medicina un mundo de poder en el cual no todos tienen las mismas probabilidades de recibir apoyo y las llamadas *recompensas de la razón*. Starr, igual que Foucault y Menéndez, entre otros tantos autores, destaca el inmenso poder controlador y disciplinador de la medicina. Estos efectos de la medicina moderna (si se quiere, indeseables o secundarios) han ido incrementándose a tal extremo que, según Alain Touraine (1994) se habrían transformado en uno de los aspectos más destacados en la sociedad y en la era postindustrial.

Las cuestiones de la salud, la enfermedad y la atención a la salud son por demás complejas, muy dinámicas, biológicas y culturales. La formación médica en el Uruguay sigue siendo muy ortodoxa y biologicista y no le da a los jóvenes médicos información del contexto histórico y cultural, ni suficientes herramientas críticas. Por este motivo, las experiencias como las que se llevan a cabo desde el Programa de Antropología y Salud del Departamento de Antropología Social de la FHCE, son bienvenidas al campo de la heterodoxia y de la innovación, son una muy sana reflexión sobre las propias prácticas. Contribuyen a crear el puente entre «las dos culturas», que reclamaba Charles Snow (2000). «Debemos aprender a reflexionar de manera crítica y a valorizar el individuo que tenemos enfrente», nos dice Álvaro Díaz en uno de los capítulos del libro en cuestión, «considerarlo como persona» y no solo como paciente (citado por Romero, 2014: 38). Cabe entender esta

crítica a la medicina científica (y a la ciencia en general) desde la misma ciencia sin necesidad de recurrir a fuerzas misteriosas que escapan a la razón. Lo que nos salve del peligro de la ciencia vendrá desde la propia ciencia en su diversidad de fuentes y expresiones.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MOSTERÍN, J. (2013). *Ciencia, filosofía y racionalidad*. Barcelona: Gedisa.
- ONU (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS) (2015). «Objetivos de Desarrollo del Milenio, Informe 2015», disponible en: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf> [consultado el 23 de noviembre de 2015].
- ROMERO, S. (coord.) (2014). *Dinámica cultural en la producción de salud y de riesgos. Encuentros, estudios, ateneos, 2012-2014*. Montevideo: Programa de Antropología y Salud, FHCE, Universidad de la República-Nordan Comunidad.
- SNOW, C. P. (2000). *Las dos culturas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- STARR, P. (1991). *La transformación social de la medicina en los Estados Unidos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- TOURAINE, A. (1994). *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se aloja, desde 1991, en el edificio que fuera sede de la Scuola Italiana di Montevideo (esquina de la avenida Uruguay y la calle Magallanes).

Reflexiones sobre el *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*

SUSAN LOBO

(TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DE JUAN CARLOS PERUSSO)

Más puentes y menos muros para la humanidad
Grafiti en una pared del centro de Montevideo

Desde los comienzos de la antropología, uno de sus principales objetivos ha sido construir puentes de conocimiento y comprensión entre los diferentes contextos culturales. En su decimotercer aniversario de publicación, el *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, editado por Sonnia Romero Gorski, ha cumplido con ese objetivo, además de muchos otros. Ha sido una valiosa herramienta que refleja los principios de la antropología social y cultural de Uruguay, al proporcionar un escenario para la publicación de una variedad de temas, y también ha documentado las tendencias de la antropología social y cultural durante estos años.

Como publicación regional ha jugado un importante papel en la creación de un foro para la publicación y los comentarios relativos a una variedad completa de temas, con contribuciones escritas tanto por reconocidos especialistas como por estudiantes. Es muy interesante que muchos de los presentadores son estudiosos de prestigio internacional con investigaciones relacionadas con Uruguay. A nivel regional es muy especializado, pero las teorías y metodologías empleadas, así como los temas enfocados son amplios.

Tan importante como es su papel de proporcionar un foro para la publicación y el intercambio, el *Anuario* ha sido una forma de documentar una amplia gama de temas y perspectivas que han surgido y han sido discutidos durante estos trece años de su publicación. A lo largo de estos años se ha convertido en un compendio enriquecido del pensamiento antropológico, de tendencias, de temática interesante y de actividades en Uruguay. Como está disponible tanto en línea como en forma escrita, es ampliamente accesible, lo que lo hace aún más valioso.

Soy una antropóloga cultural que tiene un pie en los Estados Unidos y el otro en Uruguay (licenciada de la Universidad de California-Berkeley y PhD de la Universidad de Arizona), con muchos años de experiencia tanto en docencia a nivel universitario como en desarrollar investigación y trabajo de campo antropológico aplicado a problemas contemporáneos de la gente indígena en comunidades rurales y urbanas de los nativos norteamericanos. Llegué a Uruguay por primera vez hace casi diez años con un vivo interés en descubrir la diversidad



Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Esquina de las calles Magallanes y Paysandú.

de este país y el trabajo antropológico en curso, así como en qué direcciones se estaba dirigiendo la antropología cultural y social. La organización del anuario es exhaustiva e incluye secciones sobre estudios y ensayos, adelantos de investigación y anuncios, y está ilustrado con arte contemporáneo y tendencias actuales del pensamiento antropológico. Desde que llegué a Uruguay, he utilizado el *Anuario* como mi guía principal y la llave a la investigación antropológica social y cultural, sus escritos y enfoques en Uruguay.

El *Anuario* me ha mostrado algunos de los contrastes entre la antropología social y cultural en los Estados Unidos y el Uruguay. La tradición antropológica de Estados Unidos ha derivado históricamente de la antropología social británica como parte de su expansión y de la consolidación del imperio británico y sus colonias de ultramar. A medida que la antropología estadounidense ha madurado, se ha desarrollado de acuerdo a su carácter particular, reflejando las necesidades específicas de la región norteamericana, pero ha mantenido muchas características que reflejan sus raíces británicas. Esto incluye una profunda inclinación hacia la aplicación del conocimiento antropológico a los temas y problemas sociales y culturales cotidianos contemporáneos. La mayoría de los departamentos de antropología universitarios en los Estados Unidos están en el ámbito de las ciencias sociales y de comportamiento en lugar de en el de las humanidades como en Uruguay y en otras universidades de América Latina. Este posicionamiento institucional también condiciona la naturaleza del campo de la antropología tanto en los Estados Unidos como en Uruguay. Otro contraste es que muchas de las publicaciones de la antropología social y cultural en los Estados Unidos no son editados ni publicados por una universidad sino por diferentes organizaciones o sociedades antropológicas como la American Anthropological Association (*The American Anthropologist*), la Society for Applied Anthropology (*Human Organization and Practicing Anthropology*) u ONG como Cultural Survival (*Cultural Survival Quarterly*).

He encontrado fascinantes estos contrastes. Me han dado una extraordinaria información así como sospecho que lo han hecho a muchas personas más, y la posibilidad de aprender sobre la antropología social y cultural uruguaya a través del *Anuario*. De alguna forma ha sido mi libro de cabecera y un puente, como pide ese perspicaz grafiti del centro de Montevideo, para conocer y comprender.



*Hall del primer piso del edificio actual
de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*

Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre las lenguas en la región¹

GERMÁN CANALE²

Desde sus orígenes, gran parte de la labor de investigación, extensión y docencia del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar) ha estado fuertemente vinculada con el análisis del cambio y el contacto lingüístico. Su abordaje ha seguido los lineamientos teóricos y metodológicos de disciplinas como la dialectología, la sociodialectología, la lingüística histórica, la sociolingüística, la sociolingüística histórica, la criollística y la geografía lingüística. Las descripciones se han abocado a diferentes niveles del análisis lingüístico, sobre todo el léxico, la fonética y la fonología y la sintaxis, atendiendo también a cuestiones sociales y culturales de la compleja ecología lingüística local.

A lo largo de los años, los aportes de estas perspectivas se han canalizado a través de diversos proyectos de investigación, asignaturas de grado y posgrado, labores de extensión y formación de investigadores, entre varias otras actividades. En este contexto y tradición disciplinar, el libro que en esta instancia se reseña cumple una doble función. Por un lado, refleja el trabajo en esta área y presenta de manera sintética los resultados y avances que se han realizado a nivel local, regional e internacional en la temática del español en el Uruguay y el contacto con otras lenguas en el territorio (portugués, lenguas indígenas, lenguas africanas, etc.). Por otro lado, el libro ofrece una lectura global, cuidadosa y crítica de estos resultados, articula el diálogo entre las diversas investigaciones que se citan y discuten, en muchas de las cuales han participado las propias autoras.

Tal como se menciona en la presentación, el texto surge de un curso de educación permanente dictado en la Facultad de Información y Comunicación de la Udelar. Cada uno de los cuatro capítulos que componen la obra se enfoca en una lengua o familia de lenguas y en su vitalidad sociolingüística en el Uruguay desde una mirada diacrónica. La redacción y composición del texto dejan en evidencia —como bien advierten las autoras— que existe una doble comunidad de



Hall del edificio actual
de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

¹ BERTOLOTTI, V. y COLL, M. (2014). *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre las lenguas en la región*. Montevideo: Facultad de Información y Comunicación, Comisión Sectorial de Educación Permanente, Universidad de la República.

² Instituto de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

lectores: expertos en la disciplina y no especialistas interesados en la temática. En este sentido, la obra cumple con éxito la combinación de aspectos que contemplan las necesidades e intereses de ambos tipos de lectores. A modo de ejemplo, se utiliza terminología técnica, contextualización de fuentes primarias y secundarias, información sobre estas fuentes y referencias a bibliografía relevante. Estos aspectos ciertamente guían al lector especializado. También se utilizan otros recursos que permiten que el lector no especializado pueda seguir la lectura con interés: redacción amena, explicaciones y definiciones coherentes y consistentes de la terminología técnica y, en particular, uso de los márgenes para incluir otros textos de interés. Sobre este último aspecto, cabe destacar que el uso variado que se les da los márgenes resulta de particular relevancia también para hacer al libro dialogar con otros textos académicos, fuentes primarias y secundarias, y también con artefactos culturales locales relevantes. Por ejemplo, al discutir algunas cuestiones ideológicas y lingüísticas propias de la construcción de la nación en un momento histórico intelectual particular, las autoras hacen uso de los márgenes para citar otros textos normativos provenientes de ese período para lograr una mejor contextualización y ejemplificación del momento que describen y de las ideologías operantes (: 22). En otras instancias, se hace uso de los márgenes para explicar la manera de confeccionar pautas de transcripción de un corpus histórico con fines lingüísticos (: 28), para hacer referencias a fotos, foros y discusiones virtuales así como a otros artefactos culturales relativos a la caracterización del español en el Uruguay (: 31), para incorporar glosarios de voces (: 84), y hasta para aportar datos curiosos sobre los usos lingüísticos autóctonos (: 47). Esta variada gama en el uso de los márgenes permite apelar de manera más amena al lector no especializado al tiempo que le ofrece pistas intertextuales para reconstruir el contexto histórico y cultural del período, de las lenguas y de las comunidades en cuestión.

El primer capítulo de la obra aborda la cuestión del español en el Uruguay (nótese que la propia denominación utilizada, «español en el Uruguay», conlleva un posicionamiento teórico frente a otras denominaciones como «español del Uruguay»). En este capítulo se revisan cuestiones propias de la historia interna y de la historia externa del español en la región, que se complementan con descripciones de las ideas lingüísticas operantes en diferentes momentos históricos de la constitución de esta variedad (o *modalidad*, que es el término utilizado por las autoras). La historia externa ofrece datos demográficos, sociales y culturales relevantes para contextualizar el capítulo. En particular, el apartado de «ideas lingüísticas» es el que resulta más interesante en esta contextualización. Este apartado ofrece una breve aproximación a diferentes vertientes intelectuales (americanista, americanista culta, autóctona) que producen y reproducen concepciones e ideas particulares sobre el español. Hablar de ideas lingüísticas sobre el español en el Uruguay también implica, evidentemente, hablar sobre ideas —e ideologías— lingüísticas sobre las variedades del español en el Uruguay (por ejemplo, el habla rural, el habla gauchesca, etc.) y a la vez sobre otras lenguas (por ejemplo el

portugués con relación al español en el territorio). En esta misma dirección, el capítulo deja en evidencia que las ideas lingüísticas locales responden, por un lado, a ideologías lingüísticas y culturales particulares y, por otro lado, a un entramado complejo de valoraciones contrastivas entre variedades de lengua y lenguas que cohabitan o cohabitaron el territorio. En lo que a la historia interna respecta, el capítulo aborda algunos de los rasgos lingüísticos que conforman esta variedad de español (a pesar de que, con una distribución diferente, algunos de estos rasgos también compongan otras variedades), como es el caso del yeísmo rehilado, el seseo, los procesos derivativos de diminutivo (-ito/-illo), los usos verbales (pretérito perfecto compuesto versus pretérito perfecto simple) y el sistema pronominal de tercera personal singular, entre varios otros.

El segundo capítulo se centra en la historia de la lengua portuguesa en el Uruguay. A nivel local y también internacional han abundado las investigaciones sobre el contacto lingüístico español-portugués, las discusiones sobre el estatus de bilingüismo o diglosia de la frontera norte y también sobre la propia denominación de las variedades resultantes o involucradas en el proceso de contacto. Las autoras retoman algunas de estas cuestiones para caracterizar tanto la realidad lingüística del portugués en el Uruguay así como las actitudes lingüísticas asociadas. Además, el capítulo destaca que este fenómeno no ha sido objeto de estudio exclusivo de los lingüistas sino también de educadores y sociólogos, entre otros, hecho que también muestra la necesidad de concebir el objeto de estudio de manera interdisciplinaria para así lograr una mejor descripción y análisis. Mediante la presentación y el análisis de fuentes de diferente naturaleza textual (cartas, recetas culinarias, diarios de viajeros extranjeros, expedientes judiciales), el lector obtiene una sucinta pero sumamente interesante mirada a aspectos lingüísticos y culturales de la historia del portugués en el Uruguay así como de las particularidades de la frontera norte. Finalmente, para el lector especializado también pueden resultar de interés las diferentes clasificaciones que se proponen de los documentos históricos locales en los que se constata léxico o estructuras sintácticas del español y del portugués. Estas clasificaciones muestran diferentes modos en que un corpus se puede organizar según el posicionamiento teórico y los intereses de la investigación, a la vez que develan problemáticas específicas que se plantean al momento de clasificar —con criterios de contacto lingüístico y bilingüismo— textos de esta naturaleza. En última instancia, se trata de una problemática que atañe a la propia definición de lengua y a los criterios para distinguir variedades de una lengua, lenguas distintas y grados de contacto lingüístico entre lenguas. Todos estos son fenómenos que han sido arduamente discutidos en la dialectología y en la sociolingüística, pero que todavía resultan de interés en la reflexión teórica y metodológica.

El tercer capítulo estudia la presencia de lenguas indígenas en el Uruguay. Este fenómeno se presenta con el apoyo de estudios antropológicos y de discusiones públicas actuales sobre las identidades etnolingüísticas en el territorio. Se presentan

brevemente cuestiones como la «reindigenización» por medio de asociaciones culturales locales o la presencia de «semihablantes» de lenguas indígenas en la región. Estas cuestiones podrían resultar polémicas a nivel lingüístico y también a nivel cultural. Aunque no forman parte del objetivo específico de la obra (tal como lo advierten las autoras), al lector especializado se le pueden plantear preguntas, como por ejemplo: ¿qué implica ser «semihablante» de una lengua? Del mismo modo, se podría problematizar la esencialización de la identidad detrás de la denominación de procesos como la «reindigenización», en el sentido en que se utiliza en esta ocasión. Sin embargo, este tipo de problemáticas quedarían planteadas para futuras discusiones dado que el capítulo se centra en la descripción histórica y lingüística de los complejos procesos socioculturales y políticos que atañen a la historia de las lenguas indígenas en el territorio. La variada gama de fuentes utilizadas permite al lector una mejor comprensión de la complejidad sociolingüística de este fenómeno de contacto, por ejemplo, al mostrar cómo el análisis de los documentos permite caracterizar la figura de los «mediadores lingüísticos» (p. 107) que habrían actuado en contextos jurídicos y oficiales en calidad de «intérpretes» entre hablantes de español y hablantes de lenguas indígenas en los casos en los que no existía una variedad lingüística en común entre los participantes (u otras posibilidades de inteligibilidad lingüística). Luego, el resto del capítulo se centra en el análisis de la coexistencia de varias lenguas indígenas (de diferentes estatus) en el territorio y también en las relaciones de estas con las lenguas coloniales.

El cuarto capítulo aborda la cuestión de las lenguas africanas en el Uruguay. Las autoras presentan datos históricos, demográficos y culturales que permiten contextualizar el período y la situación particular. Además de revisar críticamente los estudios sobre esta temática, el capítulo también aporta reflexiones metodológicas sobre el trabajo con *corpora* históricos y, especialmente, sobre la utilización de textos literarios como fuentes secundarias para el análisis lingüístico. Del mismo modo en que se han discutido cuestiones como el grado en que las fuentes literarias pueden (o intentan) representar el habla real de, por ejemplo, los gauchos, también se ha debatido a nivel internacional esta misma cuestión para el caso de los esclavos africanos. El capítulo sirve de referencia para explorar algunas de estas cuestiones, al mismo tiempo que ofrece bibliografía específica en que la temática particular ya ha sido estudiada. Cabe destacar, además, que, aunque no es el objetivo del capítulo, los varios textos y documentación de época que presentan las autoras despiertan intereses más allá de lo estrictamente lingüístico. A modo de ejemplo, luego de leer los avisos de la prensa de época y las representaciones literarias de los esclavos, el lector puede plantearse otras cuestiones sociales de relevancia, como los mecanismos de representación de los esclavos y sus lenguas, los vínculos entre lenguaje, poder y grupos minoritarios/minorizados y las ideologías lingüísticas dominantes al momento de representar las acciones, actividades cotidianas, pensamientos y el habla de estos esclavos. Esto remite, en cierta medida, a la cuestión de la representación y la recreación de hablas e identidades por parte de quienes tienen acceso a

los mecanismos y al capital de la cultura dominante para realizar y difundir estas representaciones. Se trata, en un sentido más amplio, de las políticas de representación textual y resulta un tema sumamente interesante para explorar en el futuro, dado que varios de los textos y documentos presentados evidencian las dinámicas de poder en las representaciones textuales de la alteridad. Como se puede observar, aunque gran parte de la obra atañe a cuestiones de análisis estrictamente lingüístico, también aparecen otras cuestiones de interés para las ciencias sociales y las humanidades.

Luego de haber realizado un breve resumen del contenido de los capítulos y de los aportes de cada uno de ellos, cabe concluir la presente reseña con dos preguntas puntuales que permiten contextualizar el texto reseñado y mostrar su relevancia.

¿Qué nos dice la obra de Bertolotti y Coll sobre el retrato lingüístico del Uruguay?

Al leer el texto, tanto el lector especializado como el lector no especializado obtendrán un claro y minucioso análisis lingüístico (fonético, léxico, morfológico, sintáctico) de varios aspectos propios de la historia del español en el Uruguay así como del contacto con otras lenguas que conforman y han conformado la ecología lingüística local. Esto redundará en una mejor caracterización de la variedad local del español y en una mejor contextualización sociolingüística de la vitalidad de la lengua en el territorio uruguayo. Además, el lector especializado encontrará en la obra una articulación historiográfica de la tradición y las investigaciones locales e internacionales sobre la temática específica. Finalmente, aunque el objetivo y el análisis de la obra son más específicos, los documentos, fotografías, referencias a páginas web de interés y otros artefactos culturales que aparecen a lo largo del libro también permiten al lector especializado vincular el texto en cuestión con otras disciplinas dentro de las humanidades y con otras temáticas afines.

¿Qué queda por hacer —en el futuro cercano— dentro de esta temática específica?

En la presentación del texto, las autoras identifican tres etapas que permiten caracterizar el retrato lingüístico del Uruguay. La primera es aquella en la que cohabitan lenguas indígenas, la segunda es en la que el portugués y el español pasan a formar parte de este paisaje lingüístico junto con las lenguas indígenas y lenguas africanas, y la tercera es aquella en la que ocurren de manera masiva procesos migratorios que incluyen lenguas africanas y también lenguas europeas (inglés, francés, italiano, gallego, etc.). Este último grupo de lenguas europeas no forma

parte de la discusión o el análisis de la obra reseñada. En esta dirección podría plantearse para el futuro cercano, por ejemplo, sintetizar el vasto número de investigaciones locales que existen sobre las lenguas y culturas migratorias y sus hablantes para explorar qué aporta esta síntesis al complejo retrato lingüístico ofrecido hasta el momento.

A modo de comentario final, vale recordar que al comienzo de la obra las autoras arguyen: «La lengua es seña de identidad de una comunidad, es vehículo de comunicación, es vehículo de socialización. Es también expresión de quiénes somos y cómo somos» (: 9). Dejando de lado las implicancias que estas afirmaciones conllevan en términos de relativismo lingüístico y cultural, la obra reseñada representa una muy buena lectura para pensar la lengua como uno de los varios elementos constitutivos de la identidad pero, sobre todo, para entender la propia historia de la investigación lingüística local y la conformación de una tradición académica particular. A este respecto, la síntesis acabada de investigaciones locales que realizan las autoras nos acerca a la identidad académica propia y local de disciplinas como la lingüística histórica y la dialectología. Por ello, el libro también resulta relevante para entender la historiografía lingüística local en esta área disciplinar específica. No resulta ajeno ni extraño el hecho de que las autoras dediquen la obra al doctor Adolfo Elizaincín, quien ha cumplido un rol destacado en la constitución de la identidad académica de la lingüística local, sobre todo en temáticas como el cambio y el contacto lingüísticos, la caracterización histórica de las lenguas en el Uruguay, entre otros.



Sede del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Anexo Casa Lago (Dr. Manuel Albo esquina avenida Italia).

... el eje temático que estructura
ambos números de la revista está
centrado en la reflexión sobre el
papel de las Humanidades en el
mundo contemporáneo.
Las reflexiones de los intelectuales
convocados a escribir en los
distintos números de la revista,
antes que nada, nos aportan su
manera de pensar y visión
individual, representativa del
desarrollo de la disciplina a la que
adscriben. En ese sentido, la revista
cumple con una necesaria función
de mediación y diálogo entre la
reflexión académica y el público
lector.

Pero la revista es también
representativa del estado del arte en
las ciencias humanas y sociales y,
como tal, va más allá del pensar
individual de sus escribas. Por otra
parte, nos identifica como Facultad
y, por tanto, sus contenidos son
parte de una reflexión humanística
institucionalizada, no
exclusivamente de librepensadores.

En síntesis, la *Revista de la Facultad
de Humanidades y Ciencias de la
Educación* se construye sobre el
aporte libre y personal de sus
docentes y otros universitarios e
intelectuales invitados, a la vez que
ella misma constituye una
plataforma institucional para la
promoción de la investigación, la
polémica y la socialización del
pensamiento, actuando como un
intelectual colectivo que es la misma
Facultad, con sus tradiciones
históricas y culturales, pluralidad
disciplinaria y libertad de cátedra.

Álvaro Rico

