



Las humanidades y el saber clásico en el siglo XXI: de la ética a la política

Rolando Picos Bovio
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Nuevo León
rpicosbovio@yahoo.com.mx

Resumen

La condición actual de las humanidades en el mundo y su presencia en la formación universitaria es foco de un intenso debate respecto a su pertinencia como proyecto de formación humana. A partir de un posicionamiento que conecta con la tradición clásica, este artículo pretende destacar la relevancia de los *studia humanitatis* para el presente, más allá de la formación especializada de las universidades.

Palabras clave: Humanismo, Educación, Tradición Clásica, Ética, Política

Abstract

*The current condition of the humanities in the world and their presence in university education is the focus of an intense debate regarding its relevance as a human formation project. This article aims, from a position that connects with the classical tradition, to highlight the relevance of the *studia humanitatis* for the present, beyond the specialized training of the universities.*

Keywords: Humanism, Education, Classic tradition, Ethics, Politics

Las primeras líneas del libro I de las *Meditaciones* (*Tà eis heautón*) de Marco Aurelio consignan el reconocimiento de la familia como el primer espacio de configuración ética del sujeto. Los dones o virtudes recibidas como aprendizaje por el emperador-filósofo son explícitas: del padre y del abuelo el carácter y la serenidad; de la madre, el respeto a los dioses y, la *frugalitas*; del bisabuelo el *decorum* propio del esfuerzo de una educación esmerada; y, de sus preceptores, valorar el esfuerzo personal y rechazar la calumnia.

Dentro de las líneas generales de la filosofía estoica, en las que la construcción del carácter adquiere una importancia primordial como escuela de vida, aspecto donde coinciden sus más emblemáticos expositores, el primer libro de las *Meditaciones* extiende en sus agradecimientos el limitado ámbito de la proximidad física y lo amplía, de cierta manera, hacia el mundo general de la cultura y la tradición del tiempo de Marco Aurelio. En el citado texto, escrito al fragor de las batallas y del cumplimiento de los deberes, se asoma el horizonte de la *humanitas* en circunstancias que, como las de la vida del político y filósofo estoico, refiere lo cambiante de los escenarios que enfrenta el hombre y la utilidad de la formación para afrontar la vida misma.

En los clásicos uno reconoce las propias odiseas; la vida misma en un espejo. Por múltiples sentidos, el estoicismo es una respuesta filosófica ante una crisis que se extiende a la condición humana, a la ineludible toma de decisiones y a sus consecuencias. Apelando a dicho contexto, las *Meditaciones* son, por un lado, el testimonio de la contradicción entre las aspiraciones y la realidad que el sujeto vive y por las cuales experimenta diversos niveles de angustia, tristeza o frustración y, en otro sentido, las vías de escape o superación de dicha condición que ofrece la práctica filosófica. La escritura estoica representa el dilema ético y electivo que se suscita entre los deseos del individuo y sus obligaciones morales. Estas últimas, en alto grado, son políticas y, por ello, coactivas.

El estoicismo romano representa una alternativa ética y política ante cierto contexto que exige del hombre una acción moral. En este entorno, que refleja su ineludible facticidad histórica, se expresa el horizonte de toda formación humana. De los modelos clásicos a los saberes posmodernos, el *ethos* y el *telos* educativo apelan al ser humano en su circunstancia y en su devenir, refieren su necesidad y su esperanza, configuran su realidad y su deseo.

Las humanidades y el saber clásico aparecen como modelos formativos que han constituido, en alto grado, los elementos identitarios fundamentales desde los cuales el hombre occidental se ha pensado a sí mismo y ha

configurado sus propias utopías. ¿Cuál ha sido el devenir de esta historia? ¿En qué medida la emergencia de la era tecnológica ha modificado los patrones culturales bajo los cuales las humanidades se redefinen, persisten o resisten? ¿Qué consecuencias tiene la reducción de su presencia curricular en los diferentes niveles formativos?

Si de lo que se trata es de describir su valor en un cosmos social que se orienta por valores pragmáticos, ¿qué espacios posibles de realización y de felicidad humana pueden encontrarse entonces en los *studia humanitatis* más allá de ser expresión de una cultura, definida como «clásica», a la que pocos acceden en toda su riqueza y complejidad? ¿Cómo se justifica la defensa de lo aparentemente accesorio, del *lujo* que representa pensar la propia existencia? y, por último, en lo que nos concierne, ¿dónde encontrar la utilidad —y el tránsito— de los saberes clásicos de mera *sapientia* accesorio propia de una formación caracterizada con el paso de los siglos como «humanista» a elementos reflexivos constitutivos de nuestra praxis ética en el siglo XXI? Es decir, ¿cómo podemos conectar el cultivo de las humanidades con nuestro mundo social y político?

En lo que sigue desarrollaremos algunos elementos reflexivos para problematizar la condición de las humanidades y el saber clásico en el presente siglo.¹ En la primera parte, a partir de los elementos y preocupaciones éticas de la filosofía helenística, intentaremos establecer un marco de proyección de sus principios para referirlo a su carácter de filosofía práctica y en su orientación hacia el bien y la felicidad en medio de la cambiante condición humana, que presuponemos aplica para el presente. En un segundo momento describiremos una genealogía de los *studia humanitatis* y su deriva crítica hacia un humanismo cuestionado, particularmente en su expresión moderna para llegar a un humanismo o posthumanismo cuestionante. Por último, al hablar de la necesidad y de la utilidad de la formación humanística apuntaremos, con Nussbaum, la revaloración del sentido crítico, cívico y ético con el que contribuye o puede contribuir el cultivo de las humanidades en este siglo y su necesaria presencia en la formación humana.

Nuestra perspectiva no puede ser, por supuesto, absoluta, sino parcial, singular, pero sin ánimos fragmentarios. Es parte de ese debate en el que la experiencia propia de la formación y de la práctica de la filosofía y las humanidades, en este caso en el nivel universitario, determina sesgos e interpretaciones. Estas reflexiones son las de un aprendiz frente a lo mucho que se ha aprendido en estos días y lo que se debe aprender en lo «por-venir».

La herencia de los clásicos: funciones y perspectivas de los estudios humanísticos en la actualidad

El tránsito del ideal formativo de la ética simbolizada en el ideal clásico (una ética cuyo *aggiornamento* resulta imprescindible en toda proyección a futuro) a la recuperación de su herencia como utopía política para el siglo XXI implica adoptar una consideración filosófica como punto de partida. En nuestra óptica esta intención se nutre de un sentido práctico, de una necesidad justificada y expresada ya desde el pensamiento antiguo y, señaladamente, en la filosofía helenística.

La pluralidad de los enfoques sobre el problema central de la ética que se enuncia en las escuelas filosóficas estoicas, epicúreas, escépticas y, añadimos, cínicas, se centra en una sencilla, pero trascendente cuestión: ¿cuál es la mejor manera de vivir? No se trata de responder en primer plano, y de manera dogmática cuál es el bien supremo o el modelo al que todo hombre debe aspirar; tampoco se trata de un destino final o de un porvenir metafísico, sino de algo que expresa la circunstancia humana y sus posibilidades: una filosofía de orden práctico, orientador y en cierto sentido, didáctico, formativo. Se fundamenta en un pensamiento de acción que, fuera de toda trascendencia, sea capaz de conmover el espíritu humano.

Lo anterior no significa, por supuesto, que las filosofías helenísticas que se expresan en la cultura grecorromana ignoren la tradición de la que ellas mismas forman parte, en este caso la socrática–platónica–aristotélica, sino que enuncian las circunstancias concretas a partir de las cuáles los sujetos realizan su actuación ética. Mientras Epicuro califica como «vana la palabra de aquel filósofo que no remedia ninguna dolencia del hombre»², Epicteto discurre que «nuestro bien y nuestro mal no existen más que en nuestra voluntad».³ Respecto a este carácter práctico, Nussbaum puntualiza que:

La idea de una filosofía práctica y compasiva —es decir, una filosofía al servicio de los seres humanos, destinada a satisfacer sus necesidades más profundas, hacer frente a sus perplejidades más urgentes y llevarlos de la infelicidad a un cierto grado de florecimiento— (...) hace de la ética helenística un objeto de estudio cautivador para un filósofo que se pregunta qué tiene que ver la filosofía con el mundo real.⁴

El rasgo específico de las filosofías helenísticas contrasta fuertemente con el intelectualismo propio en el que se concibió posteriormente el ejercicio filosófico. El momento en el que la teoría difumina el sentido práctico y

vital de la filosofía para construir un sentido fuerte de verdad sobre el Ser marca al mismo tiempo su inflexión hacia el academicismo filosófico, cuyo agotamiento es visible. Con él también el de toda consideración de un humanismo abstracto y meramente discursivo.

R.W. Sharples⁵ señala que no es posible ignorar el legado de las escuelas helenísticas como «componente básico de la educación europea occidental y, por ende, una fuente indirecta de orientación práctica hasta el siglo XIX».⁶ Por su parte, en el proyecto de la contrahistoria de la filosofía, Michel Onfray⁷ ha mostrado profusamente la presencia de conceptos y prácticas reflexivas en los filósofos renacentistas e ilustrados inspiradas en las escuelas helenísticas, particularmente las ligadas al epicureísmo en su preocupación sobre las relaciones entre el placer y la existencia. Tal visión contrasta con la que, canónicamente y hasta hace poco tiempo, frente a los monumentos de la tradición, ubicaba a las filosofías helenísticas como escuelas «menores» o filosofías de la «decadencia».

Expresar las funciones y perspectivas de los estudios humanísticos en el presente implica reconocer, de entrada, que los ámbitos de problematización de lo humano son múltiples. En un mundo cambiante, digital, comunicativo y virtualmente tecnológico, aspectos que también involucran y direccionan las relaciones humanas, la filosofía y las humanidades, y en ellas el estudio del saber clásico, son discursos que circulan entre otros que pretenden ofrecer respuestas —o distracciones— a interrogantes de índole moral. En una época de fanatismos religiosos e intolerancias políticas, ¿cuál es la diferencia específica o el marco de superioridad axiológica que ofrecen las humanidades para responder, desde una sabiduría práctica, en tanto *phrónesis* reflexiva, a la *hybris* que marca la vida contemporánea? Puesto que lo que se ocupa es responder de la mejor manera posible a las preguntas: ¿cuál es la mejor manera de vivir?, ¿cómo pensamos entonces —y hacemos presentes— a los clásicos como expresión de una sabiduría práctica?

La nota distintiva desde la cual cabe pensar a las humanidades destaca el papel activo–reflexivo del sujeto en la construcción de su pensamiento y, por ello, de la generación de sus alternativas existenciales. Frente al reduccionismo y la manipulación del mundo, las humanidades y el saber clásico tienen un potencial crítico subversivo a partir de su contribución a la comprensión de la cambiante naturaleza humana. La filosofía helenística, sobre la que hemos centrado nuestra reflexión, establece precisamente ese carácter como su mayor aportación: hacer la vida más disfrutable, posibilitar la felicidad humana. Las escuelas helenísticas coinciden en señalar el carácter

terapéutico y la dimensión estética de la filosofía, marco desde el cual, en su diversidad y en su diferencia, las ideas de Cicerón, Epicteto, Séneca, Marco Aurelio o Diógenes se proponen como principios orientadores y no como modelos definidos de existencia, pues es precisamente el desarrollo de la autoconciencia aquello que logra transformar la vida de los sujetos.

En contraste con el lugar de «residuo» que ya denunciaba Ortega y Gasset al hablar de la presencia de los estudios humanísticos en la modernidad —condición que enfrenta en el presente—, el saber clásico, particularmente el filosófico, se propuso siempre desbordar el carácter de lo privado para cumplir con claras funciones sociales y políticas, como lo ejemplifica el caso de Sócrates. En la misión de propugnar un arte de la existencia, los filósofos antiguos intentaron practicar «la filosofía no como una técnica intelectual elitista dedicada a la exhibición de la inteligencia, sino como un arte comprometido cuyo fin era luchar contra la desdicha humana».⁸ Resulta legítimo y necesario dar cuenta en qué medida la filosofía del presente, como parte de ese horizonte general de las humanidades, ha sostenido su carácter terapéutico.

Una genealogía de las humanidades ante el juicio crítico de la historia

Al abordar el estatus de las Humanidades frente al cambio educativo contemporáneo, sesgado en la lógica de la especialización moderna o hipermoderna, es importante destacar algunos elementos de su contextualización. La modernidad, lo sabemos, es la heredera y transformadora de la *paideia* griega y la *humanitas* romana, ambas representan modelos de direccionalidad, aspiraciones a una forma de ser y vivir en el mundo. El Renacimiento es el crisol donde el ideal universalista latino y la tradición griega fermentan un nuevo espíritu centrado en el hombre. Su producto pedagógico, los *studia humanitatis*, desplazan la cosmovisión y la metafísica medievales para dar paso a una nueva forma de entender el mundo y al hombre.

Resulta importante destacar el carácter práctico y «liberal» del humanismo que emerge en la primera modernidad. La base inicial de los *studia humanitatis* se origina en el *trivium* y *quadrivium* medieval, contienen el germen de los estudios humanísticos que hoy se agrupan bajo el rubro de humanidades, pero se desarrollan con un carácter práctico, conectado al mundo social. De este modo el estudio de la gramática, la retórica, la poética, la historia y la filosofía moral tiene fines concretos que van desde el aprendizaje de las letras hasta el desarrollo de una nueva identidad fundada

en la reflexión filosófica. Este aprendizaje guarda además una conexión con la sociedad al convertirse en la base de nuevos oficios y profesiones que emergen con el desarrollo de la política, la economía y la cultura en la naciente modernidad.

El humanismo renacentista no solo llevó implícito la idea de cambio y renovación de las ideas, sino el desarrollo de la herramienta de la crítica como instrumento fundamental del pensamiento. Al depositar en el sujeto la posibilidad de la comprensión del mundo, la ruptura epistémica que introduce respecto al modelo pedagógico escolástico es trascendental. No se trata ya más de una concepción del saber como simple erudición o de un saber simplificado a principios metafísicos e inamovibles, predeterminados por una concepción teológica del universo, sino de un conocimiento que intenta vincularse a una realidad humana terrenal. Se advierte asimismo un carácter práctico que se opone al principio medieval de la primacía del discurso sobre el objeto (*verba non res*).

La obra de personajes como Erasmo, Comenio, Vives y Michel de Montaigne, entre otros pensadores, fundada en la crítica a la ceguera del conocimiento como base de la formación del hombre, representa en sí misma los valores del cambio educativo que podemos sostener como vigentes. La crítica posibilitó la renovación de los métodos pedagógicos y las finalidades de la formación, conservando, al mismo tiempo, cierta dosis de utopía en el proyecto educativo. Esa utopía aparentemente —y solo en apariencia— se ha perdido tras el derrumbe de la modernidad y sus relatos.

El Renacimiento destaca un modelo que, retomando la herencia de la *paideia* griega y la *humanitas* latina, pretende equilibrar la formación moral con la acción humana, el saber práctico con «la pedagogía del juicio», una pedagogía «situacional y vivencial» para el hombre; es además un claro ejemplo de la apertura y de la conexión entre el cambio social y su correspondencia en el cambio educativo bajo un paradigma donde el «humanismo» tiene un sentido y una función claros. Reducir las humanidades a un discurso romántico y utópico es negar su potencial transformador.

Definir las tareas de las disciplinas humanísticas en el presente no implica negar su pasado, ni sus aportes a la cultura, tampoco sus límites y contradicciones, ni la necesidad de su puesta al día. La cultura es renovación permanente, aprendizaje, transformación. La cultura y la educación, como señala John Dewey,⁹ tienen como base la experiencia de los sujetos y sus necesidades. Los extravíos de la educación y sus modelos quizás tengan mucho que ver con ignorar esta condición.

En la propuesta de renovación de todo humanismo cabe introducir su némesis histórica, aquella noción testimonial que nos permite fijar los límites de su optimismo y establecer un marco prudente para la defensa de sus discursos. Como sabemos, el siglo xx conmocionó, en más de un sentido, el optimismo humanista que hoy sigue en entredicho. Después de Auschwitz, que representa la idea misma de la destrucción de la humanidad, la historia se ha *quebrado*. Todo humanismo ha quedado en entredicho y, con él, cualquier utopía fundada en sus supuestos. El humanismo ha sido, desde su origen, un antropocentrismo, una buena idea que pretendía rescatar el valor y la dignidad de la vida humana, pero que, al centrar toda referencia y todo sentido sobre sí mismo, canceló la mirada de lo externo. La concepción del hombre como creatura elegida, privilegiada en el mundo, se alimenta en occidente por la teología cristiana, pero también por la tradición griega en el relativismo antropológico y social de Protágoras. *Homo mensura*, el humanismo moderno es autorreferencial: deja de lado la naturaleza que constituye al hombre, la *physis* de la que forma parte para situarse, ilusoriamente, sobre el mundo como árbitro y juez del Ser mismo. La voluntad de dominio es el resultado de la autoafirmación humana sobre la naturaleza que se materializa en la ciencia moderna como potestad y no como complemento de las capacidades de comprensión del mundo. La filosofía y, por supuesto, la educación reflejan, en diversos grados, la desmesura moderna del mundo considerado antes más como objeto de dominio que como espacio de vida. Son Rousseau y el romanticismo quienes nos advierten de las consecuencias del imperio ciego de una razón que no mira más que a sí misma. El romanticismo reintroduce el elemento de la naturaleza como coexistente en el hombre: las emociones, el amor, lo dionisiaco, lo poético, lo lingüístico, como expresión original de lo humano. Finalmente, señala Schiller, «el hombre se refleja en sus hechos»: si pierde la memoria pierde el espejo de sí mismo.¹⁰

El humanismo moderno devino metafísico cuando los ideales emancipatorios de la condición humana se convirtieron en discursos ideológicos, en fórmulas abstractas de ideologías políticas que no abonaron a la libertad y transformación del hombre, sino que se constituyeron como las nuevas formas de su sujeción. Pasamos rápidamente de la belleza estético-moral del Renacimiento, esa edad descubridora, de reinención al realismo del Barroco, constituida por la dualidad de la política como dominio y como violencia...

Bajo el influjo de la Ilustración, el proyecto educativo moderno configuró ideales universales que destacaban, junto al poder de la razón, los principios de la igualdad, la libertad y la justicia. La modernidad desacralizó

el principio de autoridad y del dogma con la finalidad de configurar sujetos libres capaces de una acción moral libre de tutelajes. Bajo ese espíritu, Kant apela en primer lugar a la razón como potenciadora de la libertad humana y de su acción moral:

La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo sin la tutela del otro. ¡*Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón! he aquí el lema de la Ilustración.¹¹

Kant expresa un ideal de la *Aufklärung* como progreso moral en la medida que el sujeto, guiado por la voz de la razón que se encuentra en sí mismo —razón cuyo impulso inicial lo encontramos en la dimensión educativa—, es capaz de tomar sus propias decisiones, de llevar a cabo su autogobierno. ¿Qué humanismo reinventar y cómo justificarlo a la luz de nuestra circunstancia? ¿Cómo proyectarlo en la educación del presente y cómo justificar su presencia como modelo formativo? ¿Cuál es la relevancia de cultivar y preservar las humanidades en un mundo que parece caminar en la orilla del abismo? El punto común parece ser la vuelta a una razón sensible y, por lo tanto, abierta a la *diferencia*.

Las humanidades, la filosofía

En su obra *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Martha Nussbaum describe el escenario educativo contemporáneo como aquel enmarcado en una crisis que afecta gravemente el futuro de la democracia. Para la filósofa estadounidense los modelos formativos que privilegia la globalización están produciendo generaciones enteras de máquinas utilitarias en lugar de ciudadanos cabales, en ello, señala: «están descartando sin advertirlo ciertas actitudes que son necesarias para mantener viva la democracia».¹² Sin ánimos de cuestionar la concepción liberal de democracia que sustenta, ¿cuáles son estas actitudes para Nussbaum? Aquellas que permiten al sujeto desarrollar un pensamiento crítico y autocrítico para poder ver más allá de sí mismo y, con ello, desarrollar una comprensión empática, solidaria, del mundo.

En el resumen crítico de los fundamentos de la argumentación de Nussbaum, Enrique Puchet describe un aspecto que resulta central y

altamente inquietante cuando observamos la retirada de las humanidades en la educación, que es, en muchos sentidos, obra interna:

La referencia a la criticidad [en Nussbaum] es especialmente válida y, sin duda, oportuna. Hay en las instituciones más autoritarismo que lo que generalmente se cree. Las instituciones educativas —las universidades, en particular— necesitan cuestionarse acerca de la inaceptable facilidad con que desarrollan ortodoxias. Ortodoxias hacia adentro y hacia fuera, quere-mos decir: sobrentendidos o consignas al consagrar modalidades preferidas (temas y autores; evaluaciones; existencia de «casos cerrados») y al mostrarse poco dispuestas a ejercer su Autonomía respecto del poder político establecido (propensión a cultivar el género de la «historia oficial», incompatible con la veracidad y la amplitud de miras que son razón de ser de un centro científico). Usualmente, la primera especie no es más que la cara interna de la segunda, y no para gloria de la libertad intelectual.¹³

De este modo, la defensa de las humanidades es, al mismo tiempo, una defensa política de la autonomía del pensamiento frente a la estandarización y tecnificación del mundo, y de los espacios donde esto es posible y necesario. Pero esta presencia de la ortodoxia que invade hoy también la academia es, como señala Puchet, en buena medida, interna. Más aún, como lo expresa García Pérez,¹⁴ incluso en los centros que tradicionalmente supondrían su promoción (v. g. las escuelas de humanidades, las facultades de filosofía, los centros «humanísticos» autónomos) no son pocas las voces, a veces las de los propios directivos, que pretenden minimizar o ignorar sus aportes y la necesidad de su presencia en el currículo:

Un problema que llama la atención más allá de los mensajes cotidianos y saturantes de los medios de comunicación masiva, es que el ámbito académico con mayor frecuencia se escuchan expresiones que suponen un desconocimiento de lo clásico, de la tradición clásica y de sus inherentes implicaciones y derivaciones culturales para Occidente, al grado de descalificar las aportaciones de Grecia y Roma por ser antiguas, esto es, por ser caducas en un mundo acelerado y, muchas veces, carente de sentido.¹⁵

Pero el cultivo de lo clásico, en aras de propiciar el diálogo en el cultivo de la razón, no excluye la presencia de lo moderno, que, en este sentido, también es clásico en la medida que no solo recupera una tradición, sino

que brinda elementos de problematización que pueden ser valiosos para la comprensión del presente. Así Puchet argumenta: «Mejor aún si ampliamos el clasicismo para incluir también a los modernos: si de Filosofía ha de tratarse, es verosímil que Descartes, Hume o Kant tengan todavía mucho que decir al estudiante de nuestros días».¹⁶

Siguiendo las ideas desplegadas por Dewey en *Democracia y Educación*, Nussbaum afirma que «la filosofía no debería escribirse separadamente de la vida real».¹⁷ Al plantearnos el sentido del humanismo en el presente, esta observación no es gratuita, pues, después de su crisis y de las diversas propuestas antihumanistas del siglo XX (desde el antihumanismo heideggeriano a la muerte del hombre de Foucault), el nuevo humanismo será ético o no será. Un humanismo ético es un humanismo de la exterioridad y de la apertura, de la memoria y la justicia, pero también un transhumanismo, es decir, que contemple esta apertura a la consideración de la vida toda, a la naturaleza olvidada por el afán de dominio humano y su lógica insaciable del consumo. El problema estriba en materializar una nueva formación capaz de generar nuevas utopías. De cierto modo un humanismo renovado, no metafísico en el sentido de no expresar fines últimos del hombre, es una de las tareas centrales de las humanidades en la universidad.

Un humanismo dialogante supone desarrollar la capacidad de interlocución con las diferentes ciencias, no solo advertir posiciones de crítica, reductivas de las posibilidades vinculantes de todo saber en tanto que las humanidades abarcan toda expresión de lo humano, de las ideas y de las praxis en que se manifiestan.

Para Nussbaum son tres las habilidades a las que la persistencia de las humanidades puede aportar en el cultivo de la humanidad y en el desarrollo de una inteligencia resistente ante el poder de la autoridad y las tradiciones ciegas. La primera es la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, que nos permitan experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar «vida examinada». Es decir, una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre. La segunda, la capacidad de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación (lazos de empatía, solidaridad). La tercera es que los ciudadanos no pueden reflexionar bien sobre la sola base del conocimiento factual: «La tercera

destreza que debe poseer el ciudadano [...] se puede llamar imaginación narrativa. Esto significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar».¹⁸

Al plantear el sentido y la vigencia de las humanidades en la educación contemporánea se expresa asimismo algo que reside en el núcleo de lo humano, pero que también, como lo humano mismo, es devenir. La defensa del valor de una cultura clásica, sustentada en la reflexión sobre cómo los semejantes construyeron la relación consigo mismos, con su mundo, con los otros y con lo otro, sobre cómo expresaron la belleza, la vida, la patria, la amistad, lo significativo de sí mismos, no es un alegato meramente literario, sino una experiencia de vida; no es un modelo; es una imagen, un relato, una historia desde la cual nuestro presente cobra significado y que nos obliga —hijos de nuestro tiempo— al pensamiento y la acción.¹⁹

Replantear el sentido y pertinencia de las humanidades, su presencia en el ámbito formativo de nuestro presente, es reformular, asimismo, la consideración de un sujeto abstracto, universal, ahistórico y modélico con el que se ha configurado cierta concepción del humanismo, las humanidades y el saber clásico como exento de contradicciones y límites morales propios de los sujetos y sus circunstancias. Un humanismo crítico, o si se quiere, un poshumanismo, o transhumanismo, donde el ser humano es parte de un todo con el que se relaciona, y no su centro, no deja de lado el papel de la utopía, entendida como imaginación, pero también como deseo, en la construcción de nuevos horizontes de existencia. En tiempos de barbarie esta utopía se alimenta de una voluntad de saber que se debe propiciar, alentar, en el esfuerzo por difundir la cultura, las ideas, las reflexiones; su aspiración mayor es contribuir a una capacidad humana de autoproblematización que permita nuevas configuraciones éticas de los sujetos, espacios de libertad que se desplieguen en nuevos ejercicios de la política orientados a una felicidad como derecho y posibilidad de todo existente.

Debemos reivindicar los estudios clásicos no solo por el valor histórico-cultural de un legado literario presente como tradición en la formación de disciplinas identificadas bajo el amplio cobijo de las humanidades, sino, más allá de todo purismo filológico o filosófico, por su carácter práctico, por la lección y sabiduría de vida acumulada en el esfuerzo colectivo de pensar la condición humana. Cuando pretendemos establecer la «validez» o «legitimidad» de las humanidades en el siglo XXI, bajo la óptica de los «beneficios» que ellas suponen, habría que voltear, antes que a una justificación

curricular o meramente epistémica, en primer lugar, a su contribución, en una época de desencanto, a las posibilidades de una vida plena, consciente, orientada hacia el conocimiento y el goce de sí mismo, que es una de las formas en las que es susceptible pensar la felicidad humana.

¿Qué es lo que falta? Que la filosofía y las humanidades «hagan calle», que naturalicen su presencia fuera de sus reducidos ámbitos de acción y de estudio. Se trata, no de una filosofía callejera, ni de una práctica sofista y simuladora, sino de una filosofía con clara orientación social, destinada a ejercerse como praxis y como compromiso transformador de quien la ejerce, en la recuperación de su esencial tarea educativa a la que parece haber renunciado en aras de la especialización «en la torre de marfil» de la pureza del pensamiento.

Un buen ejemplo en torno a la pertinencia y utilidad de las humanidades nos la da el *Pro Archia* de Cicerón.²⁰ En el pensador romano encontramos, en un alegato jurídico, la defensa de la propia cultura y de un modo de vida que busca el equilibrio entre los deberes públicos y el cultivo del espíritu, entre la vida política y la vida privada. El elogio de la cultura es defensa del *otium* configurado como el espacio personal de trascendencia y realización de los sujetos que, en el estudio y la práctica de los *studia humanitatis*, contribuyen, a su vez, a renovar la vida comunitaria. Para Cicerón «las artes liberales son estudios que no apartan al hombre de su comunidad ni lo recluyen en un *otium* cívicamente improductivo: las artes liberales no son arte por el arte, sino por la vida. Es el interés público el que está en ellas en juego, es la comunidad entera la que se beneficia de su cultivo».²¹ En estos tiempos del absurdo de la violencia, quizás convenga por este, y por muchos sentidos, recuperar el arte de la existencia que supone el cultivo de las humanidades. Los clásicos tienen todavía mucho que decirnos.

Coda

Más allá del catecismo axiológico que ha predominado en las concepciones educativas sobre lo cívico y ético, el problema que plantea la construcción de una cultura democrática en los sujetos alude, en muchos sentidos, al problema expresado ya por Platón en el *Alcibiades mayor*²² de la relación entre el gobierno de sí y el gobierno de los otros, o lo que es decir el del lugar de la verdad en la vida pública como *parresia*, como un hablar verdadero, un *franc parler*, que expresa el cuidado de sí (*epimeleia heautou*) y un conocimiento de sí como condición del cuidado de los otros. En la cultura democrática moderna, la verdad expresa una virtud a la que debe aspirar

todo ciudadano y a la que, naturalmente, habría que concederle un lugar central en todo proceso formativo.

Al visualizar la educación como acontecimiento ético, asumimos, con Fullat, una concepción de lo educativo como proceso antropogénico necesario en nuestra frágil condición de sobrevivencia, que se encuentra marcada por la hospitalidad del otro;²³ como un proceso axiológico marcado por una idea de hombre, en tanto que este es un ser cultural e histórico y como un proceso valorativo que imbrica la influencia de diferentes concepciones éticas en las finalidades, las prácticas y los contenidos del proceso educativo. En ese entramado de relaciones pensamos en una educación que, asumiendo la ética como modo de convivencia, y a contracorriente de lo que ha sido el conocimiento como historia del poder, se transforme en camino y vía para la paz.

La historia de la filosofía y de la política misma ha sido marcada, como sabemos, como la expresión de un permanente estado de guerra. Esta, en nuestros días, asume la forma de una biopolítica de la violencia que asumimos y vivenciamos en la cotidianeidad de nuestra existencia. ¿Qué papel le puede corresponder a la educación en medio del legado del horror y la destrucción humana a través de la historia, pero particularmente después de Auschwitz? ¿Cabe hablar acaso de una reconfiguración ética de lo humano sin caer en nuevas utopías? ¿Es posible educar, más allá de todo determinismo teleológico, para la paz?

Un proyecto de nueva condición humana asume, en principio, el reto de pensar en contra de la lógica determinista de lo Mismo, la exterioridad y la alteridad, el pensamiento «del afuera», del otro y de lo otro. En el orden de la configuración de la subjetividad se trata de un desplazamiento de la construcción del yo que ahora se ve a sí mismo más allá de lo epistémico o lo ontológico para desplazarse a lo ético y a lo estético. El quiebre del humanismo ha puesto al hombre en una condición límite que es, a la vez, una nueva oportunidad de repensar, desde lo educativo mismo, su relación con el otro más allá del dominio o la voluntad de poder:

La relación con el otro no es (más) una relación contractual o negociada [...] de dominación o de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad [...] que reconoce que la hospitalidad (la común *casa humana*) precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y cree poseer como suya.²⁴

Somos *yo* y somos *el otro* porque la relación ética desborda los viejos límites de lo singular, de lo nacional o lo ideológico, propio de lo moderno para ubicarse en una nueva universalidad no abstracta: la de la común condición humana y la de una acción donde «nada de lo humano me es ajeno».²⁵

Sobre este escenario, la primera tarea de la formación humana es crear las bases de un mundo no totalitario, escapando de las trampas de la determinación y trascendiendo los límites autoimpuestos de la subjetividad. La resignificación de dicha subjetividad implica, en buena medida, recuperar el asombro y la memoria perdidas, y hoy mediatizadas por la razón instrumental, por la imagen instantánea y nebulosa del mundo. Como en la antigüedad, como en un ejercicio espiritual, la subjetividad debe llevar a cabo una ascesis de lo aparente hacia lo real:

La subjetividad —que es también cuerpo— se convierte en subjetividad humana no solamente cuando el sujeto individual es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuando es capaz de dar cuenta, además de la vida del otro, cuando responde del otro, de su sufrimiento y de su muerte.²⁶

Una educación como acontecimiento ético supone la recuperación de la memoria, pues una cultura y una subjetividad amnésica termina por ser cómplice involuntaria de los verdugos y vencedores de la historia, pero la formación no es solo recuerdo y testimonio; es exigencia, no de venganza, sino de justicia. La educación como acontecimiento ético tiene sentido cuando somos capaces de transitar a una memoria permanente de nuestro devenir y de nuestra condición. En cierto sentido: «Cuando el hombre recuerda sobrevive la esperanza». La memoria (*Mnemosyne*) representa un puente temporal cuyo eje es interpretativo y reflexivo: nos mueve a pensar narrativamente y, en ese encuentro, a recuperar las voces del otro oculto por el poder, por la historia y por el olvido. Hay algo de literario, de poético en esta racionalidad educativa posible que, a través de la palabra, convertida en capacidad narrativa, reinventa el mundo.

Tal vez debemos proponernos con Séneca un principio básico de convivencia humana: «Mientras permanezcamos entre los hombres, respetemos la humanidad: no seamos para nadie causa de temor o de peligro: despreciemos las pérdidas, las injurias, las ofensas, las murmuraciones, y soportemos con magnanimidad pasajeros contratiempos».²⁷

Notas

1. Una primera versión de este trabajo fue presentada en el Primer Congreso Internacional de Estudios sobre el Humanismo Clásico, organizado por la Asociación Zacatecana de Estudios Clásicos y Medievales, en Zacatecas, Zacatecas, el 19 de mayo de 2017.
2. Epicuro: *Testimonios*, en C. García Gual et al.: *Filosofía para la Felicidad*, p. 80.
3. *Ib.*
4. M. Nussbaum: *Sin fines de lucro. Porqué la democracia necesita de las humanidades*, p. 21.
5. R. W. Scharples: *Estoicos, epicúreos y escépticos*, p. 14.
6. *Ib.*, p. 14.
7. M. Onfray: *El cristianismo hedonista. Contrahistoria de la filosofía II*, p. 370; y en *Los libertinos barrocos, Contrahistoria de la filosofía III*, p. 389.
8. Nussbaum: *Op. cit.*, p. 22
9. Para Dewey la educación es «una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia» (J. Dewey: *Experiencia y educación*, p. 31).
10. F. Schiller: *Kallias, Cartas sobre la educación estética del hombre*, p. 155.
11. E. Kant: «¿Qué es la ilustración?» en *Filosofía de la historia*, p. 84.
12. M. Nussbaum: *Op.*, cit. p. 20.
13. E. Puchet: «Humanidades (fronteras)» en *Voces de la educación*, p. 90.
14. D. García Pérez y C. Olivares Chávez (eds.): «La persistencia de los clásicos» en *Supplementum IV. Nova Tellus. Anuario del Centro de Estudios Clásicos*, p. 109.
15. *Id.*
16. E. Puchet: *Op. Cit.* p. 90.
17. Martha Nussbaum: *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, p. 11.
18. *Ib.*, p. 30.
19. «¿Para qué las humanidades? —pregunta Rafael Moreno en su libro *El humanismo mexicano, líneas y tendencias*— Para ser humanísimos, pero humanísimos de acuerdo con nuestros tiempos. Las humanidades, para hacerlo de manera auténtica, han de estar siempre a la altura del tiempo, lo que significa atender y resolver los problemas del tiempo, pero resolverlos en la forma superior» (p. 91).
20. Cf. Cicerón, Marco Tulio: *Pro Archia*.
21. A. Arbea: «El concepto de *Humanitas* en el pro-archia de Cicerón» en *Revista Onomázein*, p. 397.
22. Platón: *Alcibíades o de la naturaleza del hombre*, 126 b
23. Octavi Fullat i Genis: «La educación y sus saberes» en *Educación*, p. 145.
24. F. Bárcena y J. C. Mélich (coaut.): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, p.15.
25. *Ib.*, p.17.
26. *Id.*
27. Séneca, «Sobre la Ira», L. III, XLIII.

Referencias

- ARBEA, Antonio: «El concepto de *Humanitas* en el pro-archia de Cicerón» en *Revista Onomázein*, n. 7, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2002, pp. 393–400, versión

- electrónica disponible en: <http://onomazein.net/7/humanitas.pdf>.
- BÁRCENA, Fernando y Mélich Joan–Carles (coaut.): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Barcelona, 2000.
- CICERÓN, Marco Tulio: *Pro Archia*, Madrid, Palas Atenea Ediciones, 2000.
- DEWEY, J.: *Experiencia y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.
- EPICTETO: *Máximas de Epicteto*, Madrid, Maxtor, 2012.
- FULLAT i Genis, Octavi: «La educación y sus saberes» en *Educación*, v. 1, n. 2, 1992.
- GARCÍA Gual, Carlos et al.: *Filosofía para la Felicidad*, Madrid, Errata Naturae, 2013.
- GARCÍA Pérez, David, Olivares Chávez, Carolina (eds.): «La persistencia de los clásicos», *Supplementum IV, Nova Tellus, Anuario del Centro de Estudios Clásicos*, México, UNAM, 2012.
- KANT, Emmanuel: *Filosofía de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- NUSSBAUM, Martha: *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2016.
- _____: *Sin fines de lucro. Porqué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010.
- ONFRAY, Michel: *El cristianismo hedonista. Contrahistoria de la filosofía, II*, Barcelona, Anagrama, 2007.
- _____: *Los libertinos barrocos. Contrahistoria de la filosofía, III*, Barcelona, Anagrama, 2009.
- PLATÓN: *Obras Completas*, Francisco de P. Samaranch Aguilar (traducción del griego, preámbulo y notas), segunda edición, Madrid, 1974.
- PUCHET, E: «Humanidades (fronteras)», *Voces de la educación*, v. 1 n. 2, Montevideo, 2016, pp. 87–92.
- SCHARPLES, R.W: *Estoicos, epicúreos y escépticos. Introducción a la filosofía helenística*, México, UNAM, 2009.
- SCHILLER, Friedrich: *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, Barcelona, Anthropos, 1990.
- SÉNECA: *Tratados filosóficos. Cartas*, México, Porrúa, Colección «Sepan Cuantos», 2000.