

PENSAR (NO SÓLO) LAS HUMANIDADES*

THINKING (NOT ONLY) THE HUMANITIES

SONIA REVERTER-BAÑÓN

Doctora en Filosofía
Profesora Titular de Filosofía
Departamento de Filosofía y Sociología
Universitat Jaume I
Castellón/España
reverter@uji.es

Recibido: 15/06/2018

Revisado: 22/08/2018

Aceptado: 24/09/2018

Resumen: En el presente artículo se defiende la idea de que la situación de precariedad en la que vive el conjunto de las disciplinas humanísticas denota, no un problema disciplinar, sino todo un marco en el que se entiende que se dan las razones de tal situación. El objetivo principal de este artículo será hacer una llamada a la colaboración de conocimientos interdisciplinarios para trascender una visión burda y fragmentada del conocimiento; visión que está a la base del argumento de la inutilidad de las humanidades. Por contra, en este artículo propongo que las humanidades conforman un tipo de conocimiento muy útil. Para poder entenderlo, aplicarlo y enriquecernos con él tenemos que cambiar el marco actual del sistema de conocimiento que está empobreciendo las posibilidades de conocer y transformar el mundo. Ello nos llevará a la necesidad de pensar el conocimiento en su globalidad (científico y humanístico), la educación y la democracia en el contexto de la sociedad global actual.

Palabras clave: humanidades, interdisciplinariedad, conocimiento y sabiduría, educación y democracia.

Abstract: The paper defends that the situation of precariousness in which the humanistic disciplines live denotes, not a disciplinary problem, but a whole framework in which it is understood that the reasons for such a situation are given. The main aim of this paper is a call for the collaboration of interdisciplinary knowledge to transcend a coarse and fragmented vision of knowledge. A vision that is at the base of the argument of the uselessness of the humanities. On the contrary, in this paper, I propose that the humanities constitute

* Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de Innovación Educativa 3627/18, financiado por la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.

a very useful type of knowledge. To understand it, apply it and enrich ourselves with it, we have to change the current framework of the knowledge system that is impoverishing the possibilities of knowing and transforming the world. This will lead us to the need to think about knowledge (as a whole, scientific and humanistic), education and democracy in the context of today's global society.

Key Words: Humanities, Interdisciplinarity, Knowledge and Wisdom, Education and Democracy:

INTRODUCCIÓN

El emplazamiento a pensar una disciplina nos sugiere que hay una necesidad de encontrar una solución ante una problemática, más bien grave, en que la disciplina en cuestión se encuentra. Es decir, incitamos a “pensar” cuando nos vemos ante una situación que necesita una reflexión que ayude a su resolución. Esta sugerencia es realmente el caso: llamamos a pensar las humanidades como ocasión del derrumbe en el que vemos que se encuentran. ¿A qué se debe este derrumbe o esta precariedad? Pienso que la situación de precariedad en la que vive el conjunto de las disciplinas humanísticas denota, sin embargo, no un problema disciplinar, sino todo un marco en el que se entiende que se dan las razones de tal situación. No se nos debe pasar por alto que si proponemos “pensar” como proceso para entender la problemática en que se encuentran las humanidades es que todavía seguimos en el paradigma de que la razón y el pensamiento son las claves para dilucidar los caminos. Mientras nos interpelemos a nosotros mismos a “pensar” quiere decir que seguimos, aunque sea de forma precaria, en ese paradigma.

Otra cosa diferente es cuando esa invocación a “pensar las humanidades” se traduce en “defender las humanidades”. Y aquí, propongo hacer un pequeño alto en el camino, a modo de anécdota actual que sirva para ilustrar la problemática y situar a lectores y lectoras en el punto de vista del que parto.

El conocido crítico literario Stanley Fish¹ afirmó en 2008 en *The New York Times* que la mejor forma de defenderse que tienen las humanidades es precisamente renunciar a hacer ninguna afirmación acerca de su utilidad. Irónicamente el título de su artículo de opinión lo tituló “Will the Humanities save us?” (“¿Nos salvarán las Humanidades?”). Su respuesta es contundente: “No”. Y la argumentación es que las humanidades no tienen valor instrumental, sólo tienen valor intrínseco; y, ello precisamente es lo que hace que no necesiten justificación. Es decir, tienen valor por lo que son, aunque no sirvan para nada.

1 FISH, Stanley, “Will the Humanities save us?”. *The New York Times*, 6 Enero 2008.

Las palabras de Fish provocaron inmediatamente un revuelo académico que estimularon debates en algunas facultades, principalmente en Estados Unidos, acerca de la vieja pregunta de para qué sirven las humanidades. Especialmente interesante es el debate que se organizó en la Universidad de Stanford en 2009², a modo de argumentos cortos en respuesta a la tesis de Fish, por parte del profesorado del ámbito humanístico en dicha universidad. Sin entrar a analizar en detalle tal debate sí queremos recoger la idea central, que es que Fish plantea dos posibilidades: las humanidades nos pueden salvar, o las humanidades no tienen ninguna utilidad. Y en la elaboración de su respuesta Fish nos dice que si bien no son útiles para nada concreto, son algo bueno en sí mismas (pues, reconoce, que como mínimo suelen dar placer a quien a ellas se dedica).

Precisamente para nuestra reflexión nos interesa pensar cuál es ese valor intrínseco que le reconoce Fish. En el debate de Stanford la profesora Andrea Lunsford da su opinión acerca de por qué cree que Fish está equivocado. Primero por plantear una dicotomía: si no nos pueden salvar no sirven para nada. Y segundo lugar porque las humanidades sí sirven:

Through engagement with them, students learn to inhabit multiple worlds and viewpoints; to analyze with precision; to communicate with grace and eloquence—indeed, to produce new knowledge of their own, just as they can learn to do through the sciences³.

Es decir, como mínimo sirven para lo mismo que otras ciencias: producir y aprender conocimientos. En el caso de las humanidades esos conocimientos se relacionan con la reflexión y análisis, con el lenguaje y la comunicación, con el diálogo con otras historias, otros mundos, otras culturas, otros relatos...

Por tanto, la pregunta por la utilidad de las humanidades entendemos que en sí misma no es útil. Lo interesante en el contexto que estamos planteando no es “pensar las humanidades” en el sentido de su utilidad (que la damos por supuesta), sino pensar el mundo en que las humanidades son desacreditadas y constantemente puestas en crisis. Es decir, ¿por qué y cómo ha devenido el mundo actual un mundo en el que lo que aportan las humanidades se desprecia, se ignora o se infravalora? Esta me parece una pregunta utilísima, pues contestándola podremos

2 “Can the arts and humanities ‘save us’?”. *Stanford Report*, February 11, 2009. Disponible en: <https://news.stanford.edu/news/2009/february11/future-arts-humanities-fish-021109.html> [Consulta: 3 marzo 2018].

3 Traducción propia: “Mediante el compromiso con ellas, los estudiantes aprenden a habitar en múltiples mundos y puntos de vista; analizar con precisión; para comunicarse con gracia y elocuencia, de hecho, para producir nuevos conocimientos propios, tal como pueden aprender a hacer a través de las ciencias.”

entender el mundo en que vivimos, con todos los buenos efectos que ello pueda tener para la humanidad y para nosotros mismos, como sociedad y como individuos. Una línea argumental similar es la que planteaba José Luis Pardo⁴ en un artículo de opinión titulado “¿Hay que defender las humanidades?” al decir:

Por tanto, la pregunta no es por qué debería el estado financiar esas tareas, sino por qué, hasta hace poco, las financiaba sin cuestionar su “utilidad” y sin que ello generase ningún rechazo social hacia la poesía o la epistemología que obligase a recordar cada semana sus muchas “ventajas”.

Es decir, la necesidad de “defender” las humanidades surge de una interpretación del mundo que desde hace un tiempo las pone en entredicho. Pues bien, ¿cuál es esa interpretación del mundo? ¿Qué mundo tenemos hoy que convoca la necesidad de “pensar” las humanidades?

Al instar a pensar el mundo no entiendo que se está exigiendo un lugar para las humanidades en ese mundo (no las estamos defendiendo). Lo que se reclama es la transformación del mundo de manera tal que la vida y la experiencia humana tengan sentido; que “pensar el mundo”, en definitiva, tenga un sentido. Si las sociedades y culturas que constituimos dan peso al sentido de la vida humana, entendida desde valores fundamentales, entonces las humanidades pueden ser muy útiles para esa tarea que va a ser requerida para transformar el mundo. Y este requerimiento no solo interpelará a que las personas en general seamos más conscientes del sentido de la vida y actuemos en ella desde esa consciencia, sino que también lo hará a nivel de creación de trabajo, encontrando nuevos nichos laborales y profesionales para los conocimientos humanísticos, que son muy útiles para pensar el mundo. Es la peculiar *catarsis* que puede aportar la formación humanística; con efectos múltiples: individuales, sociales y profesionales⁵.

La reflexión sobre la labor que las humanidades pueden aportar en la transformación del mundo nunca debería ser un ataque a otras formas de conocimiento y a otros campos del saber, como Fish previene en su incendiario artículo de opinión. El debate de las “dos culturas”, protagonizado principalmente por C.P.Snow con su conferencia *The Two Cultures and the Scientific Revolution* (1959)⁶ y por F.R.Leavis⁷ con su respuesta en *Two Cultures. The Significance of C.P.Snow* (1962), habría de haber servido precisamente para señalar el error

4 PARDO, José Luis, “¿Hay que defender las humanidades?”. *El País*, 22 Julio 2016.

5 Vid NUSSBAUM, Martha, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* Buenos Aires/Madrid: Katz Editores, 2010. Y VALLÉS-BOTEY, Teresa, “Les Humanitats, motor de desenvolupament”. *Temps d'Educació*, 51, 2016, 47-65.

6 Conferencia publicada como libro: SNOW, Charles Percy, *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, London: Cambridge University Press, 1959.

7 LEAVIS, Frank Raymond, *Two Cultures. The Significance of C.P.Snow*. London: Cambridge University Press, 1962.

metodológico fundamental (como Emilo Lledó ha señalado muchas veces) que es separar esas “culturas” como si fuesen enfrentadas. Y es error metodológico porque orienta mal el conocimiento, lo pone en mal camino. Y en ese camino equivocado permitimos argumentos que no solo no orientan el conocimiento, sino que lo “desorientan”.

Aclarado esto como ideario que pueda servir de punto de partida, el objetivo principal de este artículo será argumentar que el marco entero del conocimiento, no sólo las humanidades, necesita ser pensado constantemente para que todos los conocimientos puedan hacer valer su utilidad. Al revisar el argumento de la “utilidad de las humanidades” aparece claro el conjunto de errores mantenidos sobre la naturaleza del conocimiento humanístico. Aclarar tales errores me llevará a indagar, de la mano de la Escuela de Frankfurt, el origen de gran parte de las “patologías” del conocimiento: la relación de la teoría y la praxis. Finalmente propondré (puntos 4 y 5) un proyecto de “humanidades transformadoras” que vertebre un modelo de pensar y enseñar que permita un sentido de lo humano y de la experiencia humana que posibilite el desarrollo democrático. Se tomará el concepto de “praxis racional” como concepto clave que pueda fundamentar ese sentido de lo humano que proponemos rescatar de la “praxis patológica del neoliberalismo”. Esta última no sólo disgrega y separa conocimientos, sino también individuos, convirtiendo en un imposible la trama y urdimbre de la visión social de la racionalidad y experiencia humana que ya reclamara Benjamin. En el proyecto que presentamos, las humanidades no sólo se presentan como útiles, sino también como rentables, al poder convertirse incluso en motor de desarrollo social y económico. Como conclusión veremos que, en definitiva, pensar las humanidades (con vocación democrática) nos lleva obligatoriamente a pensar todo el sistema de conocimiento.

1. PENSAR LAS HUMANIDADES EN RELACIÓN A SU UTILIDAD

En una primera embestida a ese “pensar” vemos que el marco de la llamada “crisis de las humanidades” se sitúa en el célebre argumento de la utilidad. Así, “¿para qué sirven las humanidades?” se convierte pronto en el interrogante que de forma apriorística sitúa el conocimiento en el campo de “lo útil”, y este, a su vez, se sitúa en el campo de lo material y económico. La utilidad del conocimiento se relaciona entonces directamente con una especialización del mismo, con la idea de que así, fragmentando aquello que queremos conocer, podremos avanzar de forma más eficaz y cumplir mejor con las exigencias de los intereses materiales y económicos que rodean al conocimiento. En este sentido a las humanidades se las ha situado en una esfera de conocimiento no-especializado, no apto para poder abundar en ese campo material y económico dominante hoy. Se resuelve, entonces, que son inútiles.

El pensador e historiador de la cultura, Peter Burke explica cómo la “sobrecarga de información” ha sido el elemento que ha activado desde la invención de la imprenta la paulatina especialización en el conocimiento. Burke explica en los dos volúmenes de su libro *Historia social del conocimiento*⁸, cómo se produce esto, desde la imprenta hasta la era de internet. La idea de “invasión de información” o la sensación de “océano de libros” empezó a ser cada vez más común entre estudiantes y profesores desde que se empezaron a imprimir libros. La especialización del conocimiento, ya desde la Ilustración y la Enciclopedia, se vio como necesaria solución y como forma de atajar esa sobrecarga informativa. Burke nos señala, además, cómo el crecimiento de universidades y facultades en el siglo XIX supusieron un golpe claro que ayudó a desintegrar, a separar, el conocimiento académico. Es interesante ver cómo Burke interpreta esto en relación a la imposición al profesorado universitario de no impartir clases en otra facultad que no fuera la asignada. Esto fue de la mano del nacimiento de palabras nuevas como “experto” o “científico”, las cuales remiten a profesionales orientados a asesorar de forma especializada a gobiernos o procesos judiciales. Esta tendencia se acelera en el siglo XX, en el que es a través de la especialización y expertizaje, que se puede mantener la competencia exigida por el sistema económico y social (y cada vez más por el propio sistema de producción, evaluación, incentivación y subvención del conocimiento). Actualmente, y siguiendo a Burke, esta especialización sigue creciente, al punto de que algunos le llaman “hiper-especialización”. Ello conlleva un grave problema: la insularidad intelectual. Esta va de la mano de una estrechez de la mente, lo cual es un grave impedimento a la hora de poder comprender y buscar soluciones a los problemas globales a los que el mundo está abocado hoy. Y por globales no solamente queremos indicar que son planetarios, sino que competen e invocan a muchos de esos conocimientos fragmentados que resulta sumamente complicado poner a dialogar.

Esto nos lleva a comprender que si bien la especialización ha posibilitado la eficiencia del conocimiento científico está impidiendo la posibilidad de conectar los conocimientos, así como fomentar la imaginación, formas no-disciplinadas de conocimiento, o simplemente conocimientos fronterizos, interdisciplinarios o multidisciplinarios. Y esto indica, a su vez, que puede haber muchos conocimientos perdidos y una imposibilidad de horizontes a la hora de poder encontrar soluciones a las problemáticas globales del mundo actual.

Las humanidades no escapan a esta problemática, pues también han entrado en la espiral de la especialización. Sin embargo, no la han llevado, por la naturaleza de su objeto de estudio, al mismo extremo que otras disciplinas científicas.

8 BURKE, Peter, *A Social History of Knowledge I: From Gutenberg to Diderot*. Cambridge: Polity Press, 2000. BURKE, Peter, *A Social History of Knowledge II: From the Encyclopaedia to Wikipedia: 2*. Cambridge: Polity Press, 2012.

En una segunda embestida el argumento de lo útil se centró en la visión neoliberal del conocimiento, en el sentido de que éste ha de poderse traducir en mercancía. La pregunta ahora a resolver ya no es para qué sirven las humanidades, sino profundizar en la cuestión de qué producen las humanidades; es decir, de qué forma el conocimiento que “producen” puede ser una mercancía útil y eficiente en el mundo actual. Aquí se produce, entonces, un intento voluntarioso por “renovar” las humanidades de forma que puedan ofrecer conocimientos de esa índole; es decir, conocimientos que puedan ser útiles a esa visión neoliberal. La propuesta de las llamadas “Humanidades digitales” ha sido en gran parte un ejemplo de esto⁹.

En la aclaración del tipo de conocimiento que conforman las humanidades pronto surge el argumento de que no hay innovación en las disciplinas humanísticas. Hay una idea libresca, de mundo pasado que ya no acciona nada sino el saber enciclopédico que hoy resulta inútil por tener todo al alcance de nuestros dedos en internet. La idea que desde mediados del siglo XX se ha instalado en las políticas de incentivación y subvención de los conocimientos es que la innovación ha de estar vinculada al mercado, ha de tener una traducción y aplicación en términos de renta económica, aunque sea a través de beneficio material no directamente económico. Las investigaciones que no producen conocimiento de este tipo, por más que constituyan saber y ayuden a entender lo que somos como humanos, es despreciado como merecedor de incentivos.

¿Dónde está el origen de esta idea del conocimiento? Creo que en dos hechos: por una parte, una separación entre los conceptos de sabiduría, conocimiento e información; y por otra parte, una disociación entre teoría y práctica. Tales separación y disociación van de la mano, y apartan a las humanidades de la idea de producir conocimiento (información y sabiduría) práctico y útil. Desde la reflexión filosófica principalmente se han dado las claves para superar tales separaciones, y, además, se han denunciado las causas ideológicas y de dominio que hay detrás de ellas. Propongo, por ello, pensarlas.

2. ¿TEORÍA CUM PRÁCTICA O TEORÍA VERSUS PRÁCTICA?

El trabajo de ardua reflexión de la Escuela de Frankfurt, y todos sus miembros hasta hoy en día, ha estado dedicado prioritariamente a criticar las condiciones

9 No es el objeto de esta reflexión entrar en un análisis y valoración sobre las Humanidades digitales. Para una visión general sobre los problemas y virtudes de las humanidades digitales remitimos al artículo de URSÚA, Nicanor, “El pensar humanístico frente a las humanidades digitales”. *Límite*, vol.11, n.36, 2016, 32-40.

sociales de nuestro tiempo (todo el siglo XX y XXI) que permiten mantener y defender la disociación de teoría y práctica. Si bien no hay un posicionamiento común entre sus miembros, e incluso podemos encontrar reflexiones divergentes en las soluciones ante las transformaciones culturales que se están dando, sí hallamos una idea coincidente en todos los miembros de esta escuela. Esa idea común es la base sobre la que surge en Frankfurt, en 1923, el llamado Instituto para la Investigación Social (*Institut für Sozialforschung*): conocer los mecanismos sociales para superar sus antagonismos y así trascender la oposición entre teoría y práctica; oposición que esconde intereses ideológicos que acaban por impedir la libertad y la emancipación humanas.

La conclusión a la que nos lleva la reflexión de la llamada Teoría Crítica elaborada por la Escuela de Frankfurt es precisamente que la teoría no está desgajada de la práctica, ya que supone, entre otras consideraciones, la relación con la praxis política. La noción de “patologías sociales de la razón”, explicada por Honneth¹⁰, puede ser un concepto clave para formular un marco que nos permita entender la base de la crítica a un uso de la razón que separa la teoría y la práctica.

La idea de “patologías de la razón” tiene su contexto histórico en la pérdida de sentido, de la que hablara Hegel en su *Filosofía del derecho*, indicando la existencia de sistemas de pensamiento que impiden a los sujetos percibir la eticidad y la razón potencial en las instituciones, las prácticas o las relaciones. La patología social, en términos de Honneth, está cifrada en la imposibilidad de los sujetos de tramitar metas generales o comunitarias. En su propuesta Honneth indica cómo el concepto de praxis racional se vuelve el concepto clave, ya que puede permitir recuperar esa idea común a toda la teoría crítica de “un universal racional de la autorrealización cooperativa”¹¹. La praxis común se entiende, así, como más que la suma de intereses individuales (como podría interpretarse desde un posicionamiento liberal); y con todo, ser un universal prendido a la razón (separándose así del comunitarismo). La praxis racional ha de “compartir la convicción de que la actividad en cuestión tiene un valor que puede llegar a justificar que se posterguen los intereses individuales”¹². Sin esas convicciones de valor compartidas no será posible una autorrealización compartida, ni tampoco una “vida lograda” en la sociedad. Podemos decir que la relación de cooperación incrementa la racionalidad social. Esta, sin embargo, será difícil de tramitar en el contexto capitalista actual, pues, como Honneth advierte siguiendo a Lukács, se obliga a los sujetos

10 HONNETH, Axel, *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires: Katz Editores, 2009.

11 *Ibid.* 35.

12 *Ibid.* 36.

a un tipo de práctica que los convierte en “espectadores sin influencia”; dejando a los “otros” como cosas, anulando la interacción social y lo valioso que en ella se pueda dar. Siguiendo a Lukács nos dice Honneth¹³:

(...) con el capitalismo ha llegado a prevalecer una forma de praxis que obliga a ser indiferente a los aspectos de valor de otros seres humanos; en lugar de relacionarse entre sí reconociéndose, los sujetos se perciben como objetos que hay que conocer según los intereses propios.

Las patologías que proceden de estas formas de relación humana inciden en la idea de una pérdida de un universal racional. Las formas y prácticas de pensamiento y acción legitimadas por el capitalismo impiden tomar una orientación racional, y ello se convierte en un verdadero desafío moral de nuestro tiempo. Cómo encontrar la posibilidad de esa disposición racional si la racionalidad misma está en quiebra, es una pregunta pertinente para tomarla como reto y punto de partida para la tarea común que las humanidades tienen en la actualidad.

La deformación de la vida social, y también individual, junto con la falta de sentido experimentada por los individuos y la sociedad han de ser el ímpetu que promueva la capacidad de reacción racional de los sujetos. Pero para ello, como Honneth advierte, ha de haber una concepción clara y realista del interés emancipador. Son, los que Honneth denomina “herederos de la Teoría Crítica en el siglo XXI”, los que han de reformular los conceptos de emancipación, universal racional y patología de la razón. Y para hacerlo habrán de mediar con el conocimiento actual. Y es así, en esa mediación con el conocimiento actual, como entendemos y fundamentamos la tarea de unas ciencias críticas que estén a la base de unas nuevas humanidades.

Pero, no sólo proponía como problemática la disociación de teoría y práctica, sino la separación entre información, conocimiento y sabiduría que lleva a despreciar esta última. La formulación del conocimiento bajo las prioridades que establece el capitalismo neoliberal, unido a las posibilidades de la producción masiva de información que nos dan las tecnologías actualmente, nos acercan a lo que podemos resumir como “ignorancia por exceso de datos”. O como sugiere una cita del poeta T.S.Eliot¹⁴:

¿Dónde está la sabiduría,
que se perdió con el conocimiento?
¿Dónde está el conocimiento
que se perdió con la información?

13 Ibid. 42.

14 Citado en MARINA, José Antonio, *El aprendizaje de la sabiduría*. Barcelona: Ariel, 2009, 7.

La abundancia de información, sin criterios de unidad y de síntesis, nos aboca a un empobrecimiento del ser humano, en cuanto le deja huérfano de un sentido que pueda hacerle comprender lo que la vida humana es, su vida personal y la vida de los otros. Podemos decir que esta falta de sentido es así consecuencia de los aspectos que aquí estamos tratando como problemáticos: la separación de teoría y praxis, la super-especialización de los conocimientos, y la separación entre ciencias y humanidades.

Para afrontar este reto debemos reivindicar un tipo de saber más alto y amplio, lo que podemos entender que es el concepto de sabiduría, como Marina¹⁵ nos dice en su libro *El aprendizaje de la sabiduría*. Como propone Marina, la sabiduría se ha de entender tanto a nivel teórico, como conocimiento; como a nivel práctico, como recurso para lograr una vida feliz y digna. La sabiduría es entonces “el gran despliegue de la inteligencia”: no sirve sólo conocer, sino que hay que saber relacionar los conocimientos con las experiencias de vida para que puedan proporcionar un sentido a la vida humana y que esta se desarrolle como tal. Obviamente, el núcleo que nos permita entender cómo ha de ser esa forma de desarrollar la vida humana es el principal bastión en el que la inteligencia humana ha de moverse. Mi reflexión aquí es que las humanidades son un conjunto de disciplinas, no en exclusiva, que nos ayudan a comprender eso; y, por tanto, no pueden estar fuera de las prácticas de vida humana, ni fuera del conjunto de conocimientos que las instituciones y las sociedades se exijan a sí mismas.

Superados esos dos escollos como origen de un concepto de conocimiento “patológico” queda sin base argumental la idea de que las humanidades no son útiles. Y por ello, es urgente desechar varias ficciones.

En primer lugar la de que las humanidades constituyen un saber muerto, que sólo revisa el pasado y no puede accionar presente y futuro. En esta idea hay una “esencialización” de las humanidades que implica una visión estereotipada, monolítica y paralizante de lo que son las disciplinas humanísticas. Si bien es cierto que el pensamiento crítico y el sentido histórico no son competencias que las humanidades enseñan en exclusiva, no es menos cierto que las humanidades lo enseñan de forma que permite relacionar contenidos, dando sentido a un todo. En las humanidades, a diferencia de otros campos de conocimiento, el pensamiento crítico tiene como función explorar y comprender la experiencia humana, y ello es, además de útil, necesario.

Y la segunda ficción a desechar es la idea de que innovar es crear para el mercado, y, que por tanto las humanidades no innovan. Como Adela Cortina¹⁶

15 MARINA, José Antonio, *El aprendizaje de la sabiduría*. Barcelona: Ariel, 2009.

16 CORTINA, Adela, “Es un error pensar que no hay innovación en las humanidades”, entrevista realizada en noviembre de 2017 en Lima, en la Pontificia Universidad Católica de Perú. Disponi-

dice, sí hay innovación en las humanidades, lo que pasa es que no se visibiliza, no interesa. Y, ¿por qué no interesa visibilizar la aportación de las humanidades? Cortina nos responde de forma contundente en una entrevista reciente:

Es un error pensar que no hay innovación en las humanidades; un error craso que comete mucha gente. La innovación, la *i* minúscula del famoso I+D+i, consiste en inventar para el mercado. Es producir una idea nueva que se pueda plasmar en un producto, en un proceso y lanzarlo al mercado; innova cuando el mercado está interesado y lo compra. Se cree que la innovación solo se puede dar en la ciencia porque eso es lo que les interesa a los mercados, pero resulta que hay una gran cantidad de innovación en humanidades, desconocida. Las industrias culturales que producen películas, recorridos turísticos, reconstrucciones, requieren, necesariamente, historiadores, geógrafos, arqueólogos, etc.; (...) ¹⁷.

Hay una necesidad hoy, en todas las áreas de conocimiento, y en todas las instituciones dedicadas a incentivar, producir y gestionar conocimiento, de hacerlo de forma que suponga un avance para la humanidad y una repercusión social en ese sentido. Por ello, la idea de innovación no se puede valorar bien si no es social en algún sentido. Cortina afirma en esta línea: “La innovación en el futuro será social o no será” ¹⁸. Y por ello, grandes cantidades de inversiones públicas (y también algunas privadas) en todo el mundo se están haciendo desde esta premisa. Podemos poner el ejemplo de las diferentes acciones que la ONU lleva a cabo alrededor de los Objetivos del Desarrollo del Milenio; o también los ejemplos de la exigencia de códigos éticos en instituciones, empresas y organizaciones; de la recuperación de patrimonio histórico, cultural y lingüístico; o de la reflexión humanista necesaria en la intervención de grandes proyectos de investigación científica financiados por organismos como la UE, como el *Human Brain Project*. La colaboración de conocimientos interdisciplinares en todos estos ejemplos muestra que podemos encontrar nichos de sentido y de utilidad para las humanidades si el marco desde el que se piensa el conocimiento trasciende una visión burda y fragmentada del mismo. Esta visión de la innovación y de la responsabilidad de las disciplinas humanísticas en la misma nos muestra, además, la posibilidad de ver que a la par que útiles las humanidades pueden ser rentables en un sentido económico; las humanidades pueden incluso ser un motor de desarrollo social y económico ¹⁹. Ello dependerá de cómo definamos el marco de lo útil y de lo económicamente rentable.

ble en: <http://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/noticias/adela-cortina-es-un-error-pensar-que-no-hay-innovacion-en-las-humanidades/> [Consulta: 2 Febrero 2018].

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Como VALLÉS-BOTEY, Teresa, nos explica en su artículo “Les Humanitats, motor de desenvolupament”. *Temps d'Educació*, 51, 2016, 47-65.

Veamos cómo proponemos ese marco.

3. PENSAR EL MARCO DEL CONOCIMIENTO

Una de las prioridades de cualquier intelectual humanista debería ser tomar la responsabilidad de ver cómo trasladar el conocimiento a la práctica. Como Walter Benjamin²⁰ proponía ya en 1918, el sistema de conocimiento entero ha de intentar ponerse al servicio de algún proyecto. ¿Cuál es el proyecto de las humanidades?

Ya hemos dicho que podemos entender que la crisis de las humanidades reside en que se han convertido en disciplinas que ofrecen conocimiento inútil para el mundo actual. Y ello lo vinculamos a la crítica de ese mundo, recalcando la falta de sentido del mismo: un mundo donde lo económico es el interés que guía la humanidad y la estructuración del conocimiento, donde la obsesión superficial por las aplicaciones de las nuevas tecnologías nos lleva a un desconocimiento sobre las consecuencias que tienen sobre las formas de vida que vamos incorporando, donde el pasado se muestra inerte o como algo desactivado para comprender y guiar el presente y futuro de la humanidad. Un mundo, en definitiva, donde pensar es sinónimo de pensar productivamente y esto se traduce en razón estratégica de acuerdo a intereses egoístas y económicos. Ante esta palmaria realidad parece que la única forma “provechosa” o con sentido que tienen las humanidades de posicionarse es como crítica, como martillo, sin posibilidad de construir nada alternativo ni útil. Estas son las que podríamos llamar “humanidades abismo”²¹.

Si bien estos parecen ser los intereses dominantes del nuevo siglo no es menos cierto que las humanidades no han sido simples espectadoras de esos intereses. Han colaborado con ellos. Tal vez, precisamente por haber sucumbido a sus pretensiones y mandatos, reduciéndose a un papel pasivo que las ha hecho refugiarse en ser testigos de un pasado o en encerrarse en discursos creativos sin pretensión de transformación de la realidad, sólo de recreación y de inventiva, sin voluntad de cuestionar intereses y realidades. Esto es lo que Mikhail Epstein

20 BENJAMIN, Walter, “Sobre el programa de la filosofía venidera”, en *Para una crítica de la violencia, Iluminaciones IV*, Madrid: Taurus, 1999, 11-134.

21 En referencia a como György Lukács se refirió al establecimiento imaginario, *Grand Hotel Abgrund* (Gran Hotel Abismo), donde vivían los pensadores de la escuela de Frankfurt: aparentemente al borde del precipicio, pero siempre rodeados de comodidades. Con ese título escribió un artículo. Véase JEFFRIES, Stuart, *Gran Hotel Abismo: una biografía coral de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Turner, 2018.

denomina en su libro *The Transformative Humanities: A Manifesto*²² la conversión de las humanidades en “estudios textuales”, en los que solo hay “textos conversando con otros textos”. Frente a ello Epstein propone unas humanidades que ayuden a dar forma al futuro mismo de la humanidad. Y para ello, han de tener una vocación clara de estudiar y transformar aquello que estudian: los seres humanos y sus manifestaciones culturales. La frase en que Epstein lo resume es: “Unless there is a place for the future in the humanities, there is no place for the humanities in the future”²³.

Y ¿qué podemos hacer para explorar el potencial transformador de las humanidades? Epstein cree que el camino es encontrar la rama práctica de las humanidades. Piensa que las tecnologías son la rama práctica de las ciencias naturales, la política la rama práctica de las ciencias sociales, pero no hay una rama práctica que permita transformar la realidad para las humanidades. Con ello Epstein no se refiere en su *Manifesto* a la aplicación de las humanidades, es decir, a popularizar los resultados de investigación, o a educar a la sociedad en el sentido literario, histórico o filosófico, ni siquiera a hacer la cultura accesible al público. Epstein se pregunta: “Why do philosophy and literary and art theories fail to project new futuristic forms of living, writing, or painting in the way that the sciences project and instigate the emergence of new technologies?”²⁴

Con esta pregunta Epstein se refiere a indagar formas de activar el pensamiento creativo de tal manera que pueda ofrecer al mundo nuevas formas de comprenderse y de transformarse: el individuo, la cultura, la sociedad, las ideas. Y aquí es donde pienso que hay que retomar a Walter Benjamin, en cuanto que son las humanidades las que pueden proponer un concepto de experiencia humana más elevado que el que las ciencias nos dan, las cuáles lo reducen a lo objetivo en un sentido positivo, material e impersonal. La reducción positivista vacía de sentido la experiencia humana y ello aboca a las humanidades a un relato que no sirve para nada, puesto que no enriquece la experiencia, ni sirve para interpretarla. Buscar y promover un lugar para las humanidades hoy, en definitiva “pensarlas”, pasa necesariamente por una conceptualización de lo humano que

22 EPSTEIN, Mikhail, *The Transformative Humanities: A Manifesto*. London: Bloomsbury, 2012.

23 EPSTEIN, Mikhail, “Inventive Thinking in the Humanities”, *Common Knowledge*, 23, 1, 2017, 3.

Traducción propia de la cita: “A menos que haya un lugar para el futuro en las humanidades, no habrá lugar para las humanidades en el futuro”.

24 EPSTEIN, Mikhail, *The Transformative Humanities: A Manifesto*. London: Bloomsbury, 2012, 286.

Traducción propia de la cita: “¿Por qué la filosofía y las teorías literarias y artísticas no pueden proyectar nuevas formas futuristas de vida, escritura o pintura en la forma en que las ciencias proyectan e instigan el surgimiento de nuevas tecnologías?”

esté más acorde con lo que las vidas humanas de hecho son; y no son meros datos positivos, ni simplemente materiales, ni ciertamente impersonales. Sin esta superación del concepto cientifista de experiencia cercenamos la posibilidad de comprender la cultura como intercambio y diálogo de experiencias, corriendo el riesgo de que pase a ser meramente espectáculo y entretenimiento, o en el mejor de los casos, cultivo del yo interior aislado.

Ello requiere necesariamente la transgresión de disciplinas; lo cual choca frontalmente con las formas departamentales del conocimiento en la academia. Si entendemos que el conocimiento humanístico se produce en gran parte en las universidades, pronto reconoceremos la dificultad de poder proponer retos a las formas canónicas que cada disciplina custodia; por no hablar de las férreas líneas que separan las disciplinas humanísticas, las áreas de conocimiento, o más absurdo aún, ¡incluso las asignaturas! (“asignaturismo” lo llama Emilio Lledó²⁵). Podríamos decir que es una especialización que vuelve más inútiles aquellas disciplinas que son catalogadas de inútiles precisamente por no especializarse.

La visión de las humanidades “aplicadas” (aunque no transformadoras como las que requiere Epstein) tienen tendencia a resolver la crisis de las humanidades “probando” su valor práctico. Y para ello se tecnologizan (ámbito práctico de las ciencias naturales) o se politizan (ámbito práctico de las ciencias sociales). Sin embargo, ni uno ni otro, cree Epstein, responde al potencial transformador adecuado de las humanidades: “To technologize or to politicize the humanities is to ignore their specificity”²⁶.

Frente a ello, y retomando la propuesta de Epstein, necesitamos unas “transhumanidades” (viene de “humanidades transformativas”) o “humanidades futuristas”. Y, ¿cuál sería su objetivo?

Thus, the first task of the humanities is to uphold the human measure of things by maintaining the immaterial values as they are revealed and perceived by humans: personality, soul, and spirit. It is particularly important to preserve the beauty of common, “irregular” language as distinct from the “precise” languages of sciences and computers. This is the task of preservation.

The second task is that of transformation, which calls for developing full human potential as it is increasingly explored and implemented by sciences and technologies. We need to understand that even the most dehumanized instruments and calculations are still the creations of a human mind, and that the essence of being human is not only to preserve, but also to surpass (and surprise) oneself, to transcend the limits of

25 En muchas de sus obras Lledó trata este tema. Véase la última: LLEDÓ, Emilio, *Sobre la educación*. Barcelona: Taurus, 2018.

26 EPSTEIN, Mikhail, *The Transformative Humanities: A Manifesto*. London: Bloomsbury, 2012, 91.

Traducción propia de la cita: “Tecnologizar o politizar las humanidades es ignorar su especificidad”.

one's nature. What is common to both tasks is the necessity to denaturalize humans, i.e. to resist both the scientific fallacy of reducing humans to physical nature, and the retro-humanistic fallacy of reducing humans to unchanging human nature. To help people to remain human and to become human—these two sides of the mission of the humanities should complement each other rather than degenerate through their separation into technological scientism or philological conservatism.²⁷

Pero, ¿qué es transformar?, nos podemos preguntar. Para Epstein hay que cambiar de un universo que él denomina “informacional” a un “multiverso transformacional”. Es decir, un universo lleno de diversidad, material e inmaterial, que está en constante transformación, y que, por tanto, podemos y deberíamos tener la capacidad de transformarlo en base a los valores y los sentidos que consideremos importantes y suficientemente creativos para volver el mundo más humano, más justo y más acorde a la protección de la vida, según parámetros de igualdad y emancipación humana.

Epstein propone lo que él denomina “PILLAR”²⁸, que sería el acrónimo de: filosofía (philosophy), información, lenguaje, literatura, arte y religión. Todas estas disciplinas humanísticas deberían integrarse en una estrategia transdisciplinar que fomentara el diálogo activo y la creatividad.

En esta propuesta la educación, y muy especialmente las universidades, se vuelven el motor esencial de la mirada y acción transformadora de las humanidades. La ganancia, en una muestra optimista por parte de Epstein²⁹ es pensar la universidad como “the ultimate sanctuary” (el último santuario) que puede ayudar a transformar el mundo en uno más humano, en el que toda forma de vida sea preservada. Sin duda, es una función cuasi redentora la que Epstein da

27 *Ibid.*, 288-289. Traducción propia de la cita: “Por lo tanto, la primera tarea de las humanidades es mantener la medida humana de las cosas manteniendo los valores inmateriales, tal como son revelados y percibidos por los humanos: personalidad, alma y espíritu. Es particularmente importante preservar la belleza del lenguaje común, *irregular* como distinto de los lenguajes *precisos* de las ciencias y las computadoras. Esta es la tarea de la preservación.

La segunda tarea es la de la transformación, que exige el desarrollo de un potencial humano completo a medida que las ciencias y las tecnologías lo exploran e implementan cada vez más. Necesitamos entender que incluso los instrumentos y cálculos más deshumanizados siguen siendo las creaciones de una mente humana, y que la esencia del ser humano no es solo preservar, sino también superar (y sorprender) a uno mismo, trascender los límites de la naturaleza de uno mismo. Lo que es común a ambas tareas es la necesidad de desnaturalizar a los humanos, es decir, resistir la falacia cientificista de reducir a los humanos a la naturaleza física, y la falacia retrohumanista de reducir a los humanos a la naturaleza humana inmutable. Ayudar a las personas a permanecer humanas y convertirse humanos: estos dos lados de la misión de las humanidades deberían complementarse entre sí, en vez de degenerarse a través de su separación en el cientificismo tecnológico o el conservadurismo filológico”

28 *Ibid.*

29 *Ibid.*, 292.

a la universidad, pero también empoderante. Si pensar las humanidades hoy se nos presenta como una tarea acuciante y necesaria, y como hemos defendido más arriba, también útil, ello nos traslada a la necesidad de pensar el mundo y la humanidad en su totalidad. Y, por ello, nos resulta del todo imperativo pensar la universidad como institución de la educación pública.

El tipo de racionalidad ejercido y difundido por las universidades no puede seguir el camino de las estrategias que se acomodan a los discursos dominantes del neoliberalismo actual, cayendo en una concepción de la universidad como “lugar” de formación para los mercados. La universidad ni es un “lugar”, ni ha de tener como misión la satisfacción de las necesidades de un sistema económico. Pensar las humanidades es una forma de pensar la universidad, y, por ende, de pensar la educación. Veamos este último aspecto.

4. PENSAR, ENSEÑAR, PARTICIPAR

Hay una relación clara entre el gusto por el pensamiento (y las humanidades en general) y la educación. De hecho resulta difícil entender cómo el conocimiento puede separarse de la educación en un sentido amplio, pues en todo su proceso es también una experiencia de aprendizaje. Como Nigel Tubbs³⁰ señala, la noción misma de cultura es en sí misma formativa; y ello nos remite a la idea de conjugar necesariamente conocimiento, educación y democracia.

La educación (y la humanística en especial) tiene un hilo evidente que se une a la reflexión política sobre los objetivos de los estados democráticos. Si hay una desconexión entre educación, reflexión humanística y objetivos democráticos estaremos abonando el terreno para que otras alianzas, potencialmente perversas, puedan darse. A la reflexión sobre las humanidades le interesa dilucidar qué está ocurriendo en la educación y en la organización de los estados democráticos en su responsabilidad educativa, si quiere llegar al fondo de la llamada “crisis de las humanidades”. No es desconocida la responsabilidad que los gobiernos, como representantes de los estados, tienen en la programación educativa y en cómo esto afecta a la hora de potenciar, minimizar o incluso borrar contenidos educativos.

30 TUBBS, Nigel, *Philosophy's Higher Education*. London: Kluwer Academic Publishers, 2015.

En este sentido es de gran inspiración acudir a lo que el mundialmente famoso pedagogo Pasi Sahlberg³¹ nos cuenta acerca de lo que denomina “Global Education Reform Movement”, o GERM en sus siglas. Los síntomas de esta reforma global los sitúa este autor en tres elementos que son bien visibles:

1. Estandarización de los currícula para competir (tanto entre las escuelas, como entre el profesorado como entre el estudiantado).
2. Creación de opciones de elección de escuela a padres y madres (*school choice*), ya que la escuela es un mercado debe haber amplia oferta para posibilitar la elección del producto a consumir.
3. Responsabilidad (*accountability*), lo que se traduce, en una idea estadística de la responsabilidad, en evaluación y medición constante de procesos y resultados.

Como Sahlberg alerta, estas prácticas actuales están distanciando la enseñanza del arte de la pedagogía, para acercar la responsabilidad educativa a la instrucción (y gestión) mecánica, automatizada, y burocratizada que pueda formar individuos (y por ende, sociedades) capaces de competir en el mercado profesional y del trabajo.

Es en este panorama que entendemos que la pérdida del valor de las humanidades se relaciona con la desconexión entre la reflexión política de los estados acerca de los valores de la ciudadanía y la educación humanística. Pierden valor las humanidades porque lo que enseñan no es valorado desde la educación que se traza desde los estados democráticos.

La esterilidad de las humanidades se relaciona con la percepción de que ya no es necesario –o útil, como hemos visto– ofrecer una comprensión universal del conocimiento. A esto se suma la burocratización del conocimiento y la gestión técnica, las cuales ya preocuparon a la Escuela de Frankfurt hace casi cien años, como ya hemos mencionado.

Benjamin establece la necesidad de una noción de experiencia más rica y compleja, e incluso dice “superior”, que la que permite el formalismo kantiano, el cual sujeta la experiencia a la objetividad del conocimiento. Si bien no es momento aquí de entrar en el debate que Benjamin plantea con Kant, sí que es provechoso para nuestro propio debate recoger la crítica de Benjamin a Kant en un aspecto. Y este refiere al concepto de experiencia: para Benjamin las condiciones de la experiencia no son determinadas por el sujeto que conoce, sino por

31 Véase SAHLBERG, Pasi, *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2011. Y SAHLBERG, Pasi; HASAK, Jonathan; y RODRIGUEZ, Vanessa, *Hard Questions on Global Educational Change Policies, Practices, and the Future of Education*. New York: Teachers College Press, 2017.

la totalidad de la sociedad; es decir, por la sociedad en la que el sujeto se inscribe y se forma. Una visión de la historia y del mundo en el que la racionalidad humana esté circunscrita, no a esa visión individual de la experiencia, sino a la visión social de la misma, nos puede permitir apartarnos de los desvíos de la racionalidad provocados por el desarrollo del capitalismo y la propia modernidad. Esos desvíos se han hecho carne en la dominación humana, en los conflictos y la violencia, en las injusticias y desigualdades. Unas humanidades dedicadas a “peinar la historia a contrapelo”, como dice Benjamin, pueden constituir una aportación fundamental para iluminar el pasado, el presente y descubrir (crear o imaginar) la promesa de futuro. La educación, a todos los niveles, podría tener ese “peinar a contrapelo” (no sólo la historia) como uno de sus objetivos. La intención es educar para preservar la humanidad y otras formas de vida en un equilibrio que nos permita vivir la vida con sentido, con libertad y felicidad. Y ello no es una tarea individual.

Esto nos lanza un desafío práctico: ¿cómo se forma la voluntad democrática?; es decir, ¿Cuál es el nexo entre teoría democrática y práctica pedagógica?

Desde Platón ha habido una estrecha relación entre la filosofía política y la educación: propuso averiguar con qué métodos y qué contenidos debemos educar a los individuos para que estos sean libres y forjen a su vez sociedades libres en estados libres. Si hablamos de un estado democrático que impulsa la educación pública este debería ser su principal cometido. Si hay, como Honneth denuncia, un desacoplamiento entre teoría de la democracia y teoría de la educación perdemos el horizonte de por qué educar y el sentido de la participación ciudadana en democracia.

El estado democrático no se ha desentendido de la educación, sino que ha cambiado las prioridades. De hecho los estados siguen programando y planificando todos los ciclos educativos con minuciosidad. Pero, parece que priman aquellos contenidos y enseñanzas que permitan vehicular una determinada idea de cómo se entiende la sociedad, en términos de competencia, elección y consumo, y de evaluación y medición de procesos (los tres elementos que señalábamos más arriba a tenor de lo que nos cuenta Sahlberg).

Martha Nussbaum³² ha dedicado gran parte de sus trabajos a reflexionar sobre esta relación. Especialmente en sus libros *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* y en *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, desarrolla la idea de promover el conocimiento, habilidades y disposiciones necesarias para la ciudadanía

32 Véase especialmente: *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello, 2001. Y, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores, 2010

democrática. Frente a lo que Nussbaum considera una “crisis silenciosa” que genera políticas educacionales a nivel global, apartadas de esas necesidades democráticas que hemos mencionado, la autora propone crear la educación a todos los niveles para cultivar las facultades del pensamiento y la imaginación. Ello permitirá apartarnos de la creación de un mundo, como el actual, que está teñido de relaciones de mero “uso y manipulación”. Educar “con provecho”, de forma útil, será precisamente educar para la democracia. Y ello envuelve de manera significativa a las humanidades; y con ello, podemos añadir, a una superación del conocer y saber parcelado, troceado de forma tal que la construcción de sentido sea una responsabilidad individual, que sólo algunas mentes brillantes pueden alcanzar, para convertirlo en un compromiso público y democrático.

CONCLUSIÓN

Pensar las humanidades nos ha llevado a desestimar que tengamos que hacer una defensa de las mismas. Pensarlas nos ha llevado a pensar el mundo que las menosprecia o las precariza. Y ello nos ha servido para entender que las humanidades son muy útiles para poder comprender y transformar el mundo (a nivel individual, social, y planetario). Pero para que esto se pueda cumplir hemos de activar nuevas formas de entendernos y comprender la vida y la experiencia humana, en toda su completud. Y hemos de trazar líneas que nos permitan unir el presente con el pasado y el futuro, para así sacar el máximo rendimiento a los conocimientos que producimos, generamos y consensuamos. En cierta forma es lo que entendemos que propone Edgar Morin³³ con su proyecto de “pensamiento complejo” y de humanismo planetario.

Hacer todo ello supone situarnos en una superación de la idea de las “dos culturas”, para empoderar la idea de que el conocimiento unido al diálogo multidisciplinar constante nos acerca a la sabiduría. Es necesaria, por tanto, una hibridación de los conocimientos, y las humanidades en esto tienen un importante papel que realizar³⁴. Ese diálogo e hibridación son clave para poder hacer de todo conocimiento algo útil, pues nos da una dimensión clara de lo que es la vida humana y de cómo vivirla con conocimiento, consciencia, responsabilidad y

33 Véase MORIN, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa: 1995. También se recomienda toda la serie de *El Método*, en el que a través de diferentes volúmenes intenta definir “un conocimiento cuya explicación no sea mutilación y cuya acción no sea manipulación”. Los diferentes volúmenes de este título están editados en Cátedra en diferentes años.

34 Véase el texto de Joan CAMPÁS MUNTANER y Joan FUSTER-SOBREPERE, “Les humanitats en la societat del coneixement i a la Universitat”. *Temps d'educació*, n.51, 2016, 67-82.

felicidad. El camino que hemos hecho en este recorrido se cierra con el acento puesto en la educación, pues todo ello no puede ser ni pensado ni practicado si no es en un nicho social que fomenta el aprendizaje como una forma de entender cómo somos los humanos. Y, ¿cómo somos? A punto de terminar esta reflexión diría que somos “creadores de cultura”, y ello implica “creadores de diversidad”. Como el biólogo Edward O. Wilson³⁵ señala, el futuro humano depende de entender y practicar esa creación humana desde una profunda relación entre conocimientos:

El estudio de la relación entre la ciencia y las humanidades debería estar en el centro de la educación liberal de cualquier sitio, ya sean facultades de ciencias o de humanidades. No será tarea fácil, desde luego. Entre los feudos de la academia y el peritaje existen una enorme variedad de ideologías y procedimientos aceptables. La vida intelectual de Occidente está subyugada a eruditos duros de pelar.

Este planteamiento es lo que algunos, entre ellos el mismo Wilson, llaman la segunda Ilustración. En ella lo más importante será pensar qué pueden aportarle las ciencias a las humanidades y las humanidades a las ciencias en beneficio de una respuesta común al sentido de la existencia. Para ello no servirá de mucho pensar sólo las humanidades, es urgente pensar todo el sistema de conocimiento. Pensemos, pues.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Walter, “Sobre el programa de la filosofía venidera”. En BENJAMIN, Walter, *Para una crítica de la violencia, Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus, 1999, 11-134.
- BURKE, Peter, *A Social History of Knowledge I: From Gutenberg to Diderot*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- , *A Social History of Knowledge II: From the Encyclopaedia to Wikipedia: 2*. Cambridge: Polity Press, 2012.
- CAMPÁS MUNTANER, Joan y FUSTER-SOBREPERE, Joan, “Les humanitats en la societat del coneixement i a la Universitat”, *Temps d’educació*, n.51, 2016, 67-82.
- CORTINA, Adela, “Es un error pensar que no hay innovación en las humanidades”, entrevista realizada en noviembre de 2017 en Lima, en la Pontificia Universidad Católica de Perú. Disponible en: (<http://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/noticias/adela-cortina-es-un-error-pensar-que-no-hay-innovacion-en-las-humanidades/>) [Consulta: 2 febrero 2018].
- EPSTEIN, Mikhail, *The Transformative Humanities: A Manifesto*. London: Bloomsbury, 2012.

35 En *El sentido de la existencia humana*. Barcelona: Gedisa, 2016, pp.73-74.

- , “Inventive Thinking in the Humanities”. *Common Knowledge*, 23, 1, 2017, 1-18.
- FISH, Stanley, “Will the Humanities save us?”. *The New York Times*, 6 Enero 2008.
- HONNETH, Axel, *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires: Katz Editores, 2009.
- JEFFRIES, Stuart, *Gran Hotel Abismo: una biografía coral de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Turner, 2018.
- LEAVIS, Frank Raymond, *Two Cultures. The Significance of C.P.Snow*. London: Cambridge University Press, 1962
- LLEDÓ, Emilio, *Sobre la educación*. Barcelona: Taurus, 2018.
- LUNSFORD, Andrea, “Can the arts and humanities ‘save us?’”. *Stanford Report*, February 11, 2009. Disponible: <https://news.stanford.edu/news/2009/february11/future-arts-humanities-fish-021109.html> [Consulta: 3 marzo 2018].
- MARINA, José Antonio, *El aprendizaje de la sabiduría*. Barcelona: Ariel, 2009.
- MORIN, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa: 1995.
- NUSSBAUM, Martha *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello, 2001.
- , *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores, 2010.
- PARDO, José Luis, “¿Hay que defender las humanidades?”. *El País*, 22 Julio 2016.
- SAHLBERG, Pasi, *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2011.
- SAHLBERG, Pasi; HASAK, Jonathan; y RODRIGUEZ, Vanessa, *Hard Questions on Global Educational Change Policies, Practices, and the Future of Education*. New York: Teachers College Press, 2017.
- SNOW, Charles Percy, *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. London: Cambridge University Press, 1959.
- TUBBS, Nigel, *Philosophy’s Higher Education*. London: Kluwer Academic Publishers, 2015.
- URSÚA, Nicanor, “El pensar humanístico frente a las humanidades digitales”. *Límite*, vol.11, n.36, 2016, 32-40.
- VALLÉS-BOTEY, Teresa, “Les Humanitats, motor de desenvolupament”. *Temps d’Educació*, 51, 2016, 47-65.
- WILSON, Edward O. *El sentido de la existencia humana*. Barcelona: Gedisa, 2016.