

**LA ENSEÑANZA
TRANSDISCIPLINARIA EN
LAS HUMANIDADES**

Pablo Quintanilla Pérez-Wicht

Introducción

El futuro del conocimiento es interdisciplinario y transdisciplinario, por lo que es necesario acostumbrarnos a salir del canon y de los límites de nuestras propias disciplinas para aprender de las vecinas. Esta tarea es riesgosa y difícil, pero cada vez más urgente en el mundo académico actual. Es, además, una labor paradójica, porque aunque las ciencias tienden a la hiper especialización, cada vez resulta más claro que muchos aportes al conocimiento se dan en las intersecciones entre las disciplinas, precisamente porque los límites entre las ciencias son artificiales y, en el fondo, administrativos, pues no son contornos que reflejen divisiones de la realidad en sí misma.

Por ello, tenemos que formar a nuestros estudiantes, no solo a estar familiarizados con los avances en las otras disciplinas, sino también a reconocer que esos avances serán significativos y eventualmente cruciales en la propia especialidad. Suele pensarse que uno primero debe especializarse y solo posteriormente puede hacer trabajo inter y transdisciplinario. No creo que esto sea lo correcto, pues uno tiende a mantener las características, virtudes y vicios, de su formación más temprana. Si en los inicios de su formación uno se acostumbra a abordar los problemas académicos como si estos no tuvieran un contexto epistémico más amplio, difícilmente va a estar uno después en capacidad de establecer lazos interdisciplinarios.

Así pues, hay tres ideas que quisiera transmitir en esta ocasión. *En primer lugar*, pienso que, en el mundo académico de hoy, hay temas que ya no se pueden abordar desde una sola disciplina, sino inevitablemente desde varias, si es que uno quiere tener una formación actualizada y hacer algún aporte real al conocimiento. *La segunda idea* es que el abismo que en el pasado solía separar a las ciencias, por ejemplo a las naturales de las humanas, se ha ido reduciendo, no porque algunas ciencias vayan absorbiendo a otras, sino porque se han superpuesto, donde el espacio de la intersección se hace cada vez más elaborado y profundo, enriqueciéndose en complejidad. *En tercer lugar*, pienso que se debe familiarizar a los estudiantes con esta realidad desde los inicios mismos de su formación, es decir, desde los Estudios

Generales, en vez de esperar que ellos lo descubran por sí mismos más tarde, porque lo más probable es que eso no ocurrirá.

Algunas definiciones

Habrá que comenzar, entonces, definiendo los términos. No es lo mismo *multidisciplinariedad*, *interdisciplinariedad* y *transdisciplinariedad*. *Multidisciplinariedad* alude a la posibilidad de estudiar un mismo tema u objeto desde distintas disciplinas, pero sin que quienes cultivan estas ciencias salgan de las suyas, sino simplemente aportando su enfoque para que alguien pueda hacer posteriormente la integración. *Interdisciplinariedad*, sugiere la posibilidad de que personas que cultivan distintas ciencias estudien el mismo objeto, interactuando dialécticamente entre sí, de manera que cada uno se enriquezca con los aportes de los demás. *Transdisciplinariedad*, finalmente, señala la posibilidad de crear nuevo conocimiento a partir de la integración, superposición y comunicación mutua de varias disciplinas, las que terminarán borrando sus fronteras y formando nuevas.

Multidisciplinariedad

Un ejemplo de *multidisciplinariedad* es lo que solemos hacer en la mayor parte de Facultades de Estudios Generales de las diversas universidades del mundo, así como en el sistema estadounidense de *colleges*. En estos, nuestros alumnos están expuestos a diversos cursos de las distintas ciencias impartidos por diferentes especialistas, con la esperanza de que los mismos estudiantes integren la diversidad del conocimiento que reciben. El modelo multidisciplinario tiene obvias ventajas pero también desventajas. Para comenzar, tiene una evidente ventaja sobre el modelo empleado por las universidades en las que no existen los Estudios Generales, y es que en ellas se forma técnicos y no académicos, pero ni siquiera se forma verdaderos especialistas, porque los especialistas de una ciencia en particular tienen que conocer por lo menos los rudimentos de las disciplinas fronterizas con las suyas.

Es conocido que en el mundo existen dos tipos de universidades, las de enseñanza y las de investigación. Las primeras simplemente transmiten conocimiento y forman técnicos para que los apliquen. En ellas se forma profesionales que no están preparados para repensar los fundamentos de sus disciplinas ni para hacer verdaderos aportes al conocimiento, sino solamente para resolver problemas prácticos específicos de aplicación de las ciencias. Las universidades de investigación crean el conocimiento, expanden las fronteras de las ciencias y, naturalmente, enseñan lo que ellas mismas y otras universidades de investigación están creando. Lo usual es que las universidades de enseñanza solo tengan pregrado y las universidades de investigación tengan además posgrado, que es precisamente donde se genera la investigación.

Ahora bien, en las universidades de enseñanza no suele hacerse trabajo multidisciplinario ni interdisciplinario, porque se asume que no es necesario para la formación del tipo de profesional que ellos tienen interés en formar. Eso es sin duda un riesgo, pero en todo caso es la opción que esas universidades han elegido. En las universidades de investigación sí hay enseñanza multidisciplinaria e interdisciplinaria, porque se parte del supuesto que la verdadera creación de conocimiento solo es posible a partir de individuos que tienen una formación académica diversa y lo más completa que sea posible.

Así, la gran ventaja de la formación multidisciplinaria en los Estudios Generales es que forma estudiantes familiarizados con las diversas disciplinas, lo que les permite dos cosas importantes. Por un parte, tener la preparación adecuada para cuestionar los fundamentos de sus propias disciplinas, enriqueciéndolas con la información que proviene de otras; y, de otro lado, les permite acostumbrarse a intentar, tímidamente primero, pero después con más soltura y seguridad, a hacer aportes a su especialidad. Hay quienes piensan que uno primero debe especializarse en una cosa y recién después puede comenzar a hacer trabajo interdisciplinario. Pienso que eso es un error, porque quien no se acostumbra desde el inicio de su formación a investigar en otras disciplinas, sirviéndose de ellas para enriquecer la propia y con el objetivo de ampliar sus propias fronteras, probablemente no lo hará después. La gran ventaja, entonces, de los Estudios Generales multidisciplinarios es que no solo forma profesionales cultos y completos, informados sobre la historia y los fundamentos de sus propias

especialidades, sino además los prepara para que, si lo desean y tienen talento, puedan posteriormente investigar y crear conocimiento, precisamente ese conocimiento que después las universidades de enseñanza se encargarán de transmitir y aplicar.

Interdisciplinariedad

Sin embargo, la desventaja del modelo multidisciplinario es que no llega a ser interdisciplinario, es decir, los alumnos tienen que integrar por sí mismo los diversos conocimientos que reciben. Lo ideal sería incluir en los Estudios Generales una dimensión interdisciplinaria, pero esto es complicado y costoso, por lo que pocas universidades lo hacen. Hay por lo menos dos formas de comenzar a hacerlo, estando ambas empezando a ser implementadas en nuestra universidad. Una es impartir cursos en modalidad de codocencia, es decir, con dos o más profesores de especialidades diferentes. Así, por ejemplo, un curso de filosofía contemporánea puede ser dictado simultáneamente con dos profesores en aula, uno especializado en ética evolucionista, es decir, en la manera como el homo sapiens desarrollo comportamiento moral como producto de un tipo especial de adaptación al medio social, y el otro profesor especializado en el desarrollo de la consciencia moral del niño. En este caso, ambos profesores se enriquecen mutuamente y además acostumbran a los alumnos a escuchar simultáneamente posiciones diferentes y complementarias, pero, sobre todo, se enseña a los alumnos a integrar ambas visiones. Este modelo se aplica en otros casos y con otras disciplinas, con resultados sumamente interesantes.

De hecho, uno de los objetivos que tenemos en los EEGLL de nuestra universidad es aumentar el número de cursos en modalidad de codocencia, acostumbrando a los profesores a dialogar entre ellos, pero, sobre todo, acostumbrando a los alumnos a integrar los diversos enfoques y contenidos que reciben.

En este semestre me encuentro dictando un curso, en esta modalidad, sobre la coevolución entre el lenguaje y la mente, con una profesora de psicología. Ella se encarga de explicar el aspecto ontogenético de la adquisición del lenguaje en el niño, así como el desarrollo de los mecanismos de atribución psicológica y mentalización, mientras que yo explico la parte filogenética, es decir, la manera como el lenguaje y la atribución psicológica han evolucionado en la especie, discutiendo también las consecuencias filosóficas que esto tiene, especialmente para la ética. Hasta ahora el resultado nos deja muy satisfechos, tanto a nosotros como a los alumnos, precisamente porque la ética es un tema sobre el que las investigaciones recientes en otras disciplinas están resultando cada vez más relevantes. Los desarrollos en filosofía de la mente, neurociencias, evolucionismo y psicología experimental nos están brindando información valiosa acerca de la manera como el comportamiento moral se instala ontogenéticamente en el desarrollo del niño, y acerca de cómo esta adquisición se conecta y es inseparable de procesos de desarrollo cognitivos y afectivos, circunstancias de apego temprano, condiciones de crianza, etc. De igual manera, los estudios acerca de la filogénesis del comportamiento moral en la especie, nos informan acerca de las condiciones adaptativas que hicieron posible la aparición de comportamiento moral en nosotros. Finalmente, los desarrollos recientes en ciencias cognitivas y psicopatología nos están informando acerca de las circunstancias innatas o adquiridas (las cuales resultan normalmente difícilmente separables) que retardan, alteran o impiden el desarrollo moral. Es innecesario decir lo importantes que son estas investigaciones para entender la naturaleza de la moral humana, para conocer mejor su historia y desarrollo e, incluso, para hacer intervenciones clínicas cuando esto es necesario. Sin duda esto plantea muchas otras preguntas filosóficas que solo tienen sentido a partir de la información que ahora tenemos y que, por tanto, no pudieron haberse planteado en el pasado, así como replantea viejos problemas filosóficos, como el de la responsabilidad moral o el libre albedrío, de una manera novedosa y sugerente. Los que he mencionado son simplemente ejemplos de cómo la interdisciplinariedad forma individuos capaces de investigar en las fronteras de las disciplinas, ampliándolas y generando así nuevo conocimiento, pero, además, muestra como sería casi imposible, dada la complejidad del tema, que un curso como este lo dicte un solo profesor.

Además de los cursos con más de un profesor en aula, otra manera de generar interdisciplinariedad es promoviendo los grupos de investigación constituidos por especialistas de diversas disciplinas. De esa forma, se fomenta que estudiantes y profesores, de distintas especialidades, se agrupen con el objetivo de discutir problemas que están en sus fronteras, organizando encuentros, coloquios o publicaciones. Un ejemplo de ello es el Grupo de Investigación *Mente y Lenguaje*, creado en nuestra universidad con el fin de estudiar las relaciones entre estos dos objetos de estudio, integrando los resultados de la filosofía, la lingüística, la psicología (en sus diversas ramas y tendencias), y las neurociencias.

Transdisciplinariedad

La transdisciplinariedad es lo más difícil de realizar, porque presupone los dos niveles anteriores de multi e interdisciplinariedad y, además, requiere de la creatividad necesaria para traspasar fronteras, creando conocimiento nuevo a partir de información muy diversa y no estructurada previamente. Un ejemplo de esto es las ciencias cognitivas, disciplina que es el producto de la integración de otras, como la filosofía de la mente, la lingüística, la psicología, la filosofía moral, las neurociencias, (que de suyo también constituye una nueva ciencia transdisciplinaria). Hay universidades donde existen pregrados y posgrados en ciencias cognitivas, lo que sería el mejor ejemplo de realización de estudios transdisciplinarios que, además, incorporan ciencias humanas y naturales.

Esto es factible de llevar a los Estudios Generales, tanto como resultado y como metodología. Es decir, en tanto resultado es posible impartir cursos de ciencias cognitivas a nivel de Estudios Generales, en donde se muestre la integración entre esas ciencias y su enorme potencial de desarrollo y de aplicación para el futuro. Como metodología, se familiarizaría a los estudiantes a moverse con soltura por diversas disciplinas, para obtener resultados que ya no pertenecerían a ninguna de ellas sino a todas ellas en conjunto. Naturalmente no se esperarían que los alumnos de Estudios Generales hagan investigación transdisciplinaria, pero sí que se familiaricen con la manera como esto se puede realizar.

Los años iniciales de formación multidisciplinaria existen en muchas universidades del mundo, formulados de diversas maneras y con diversas metodologías. En el Reino Unido, por ejemplo, se llaman “Advanced levels” (A levels), duran dos años, y se imparten antes del ingreso propiamente dicho a la Universidad. Pero es en los EEUU donde el modelo es quizá más exitoso. Como se sabe, en ese país se distingue entre Colleges y Universities. Las primeras brindan solo formación de pregrado, multi e interdisciplinaria, en artes liberales, lo que aquí llamaríamos humanidades, y en ciencias naturales básicas, y tienen una duración de cuatro años. Solo después de haber terminado esos cuatro años, obteniendo el bachillerato, los estudiantes pueden pasar a la Universidad para estudiar una carrera profesionalizante, la que en sentido estricto sería un posgrado. En otras palabras, un muchacho que termine el highschool no podría pasar directamente a estudiar ingeniería, derecho, medicina, arquitectura o psicología, por poner algunos ejemplos, sino tendría que hacer primero los cuatro años del college. Por supuesto, la mayor parte de universidades tienen su propio college, con lo cual el alumno pasa del highschool al college de la universidad, hace sus cuatro años, y luego recién pasa a la escuela de leyes, medicina, ingeniería, arquitectura, etc. Este sistema, desde mi punto de vista, es muy exitoso. Lo usual, entonces, es que si un muchacho quiere estudiar, por ejemplo, derecho haga primero cuatro años de college en donde estudiara básicamente humanidades, obteniendo un major y un minor. El major es una concentración mayor en algo, por ejemplo ciencia política, y el minor es una segunda concentración, por ejemplo en historia. Si el alumno quiere estudiar ingeniería debería también hacer los cuatro años del college, pero en su caso sus concentraciones deberán ser en ciencias afines, como por ejemplo física, matemáticas o química.

Así, en el college se enseñan ciencias básicas que serán de utilidad para la carrera que el alumno elija, obteniendo menciones en disciplinas afines, pero donde se da especial importancia a la multi e interdisciplinaria. En caso que el alumno quiera seguir estudiando una disciplina fundamental, como historia, filosofía, física, matemáticas, etc., simplemente pasará al posgrado para hacer una maestría y un doctorado en esa ciencia. Las carreras profesionalizantes suelen durar un mínimo de tres años, lo que, sumado al college, hace siete años para ser abogado, ingeniero o

arquitecto. Hay carreras profesionalizantes que, por exigir un período de prácticas, necesitan más tiempo, como la medicina o la psicología. En el caso de quienes optan por una ciencia básica, como historia o física, lo usual sería que tengan como meta hacer carrera académica en alguna universidad y se esperará de ellos que tengan doctorado, el cual toma por lo menos cinco años, con frecuencia más, incluyendo la maestría, lo que sumado al pregrado hacen por lo menos nueve años. Así, el mínimo de años de estudio para ejercer una carrera profesionalizante es siete años, y para poder hacer vida académica con una disciplina básica es nueve años. Es obvio que el número de años no garantiza una mejor educación, pero sin duda es un criterio que hay que tomar en cuenta para saber el grado, intensidad y especialización que ha recibido una persona.

En algunos países hay quienes piensan que debería reducirse los años del pregrado. Naturalmente estoy en desacuerdo, porque eso nos pondría en una obvia desventaja frente a los países donde la educación es más larga e intensa. Lo usual en el Perú es que el pregrado dure cinco años. En algunas universidades, como la nuestra, este se descompone en dos años de EEGG y tres años de especialización. Se verá entonces que en el Perú un profesional puede ejercer con dos años menos de estudios que en los EEUU, aunque esos dos años no realizados corresponderían a ciencias básicas (es decir, a lo que vendría a ser el college), no a la especialización.

Otro modelo muy exitoso, y que creo deberíamos reproducir nosotros, es el modelo británico de la doble especialización. En este, el estudiante estudia un poco más de tiempo y sale con dos carreras afines, por ejemplo Derecho e Historia, Psicología y Filosofía, o Arquitectura y Sociología. En algunas universidades británicas, como por ejemplo, Oxford, hay carreras que no pueden estudiarse solas. Ese es el caso de filosofía. Uno no puede estudiar solo filosofía, sino que debe hacerlo con otra disciplina, por ejemplo, psicología, historia, física, matemáticas, etc.

La gran ventaja de este sistema es que el alumno tiene tanto una carrera profesionalizante como una formación sólida en una disciplina fundamental. De hecho, en el Perú son pocas las universidades que podrían ofrecer un modelo semejante, porque tendrían que tener sólidos programas de humanidades y ciencias sociales, pero

los alumnos que tuvieran esta doble especialidad tendrían una obvia ventaja por sobre los estudiantes que reciban una formación más técnica.

Con esta exposición he deseado hacer una justificación de la importancia de los EEGG multi e interdisciplinarios, mostrando su lugar en los diversos estadios de la formación de los estudiantes, contextualizando este modelo y comparándolo con el que se practica en otras universidades del mundo. También he querido subrayar lo esencial que es para un profesional, de cualquier disciplina, tener una formación sólida en otras ramas del conocimiento, no solo para convertirlo en mejor persona, sino también en mejor especialista.

Ahora abordaremos las relaciones transdisciplinarias que se dan en la investigación al interior de las ciencias humanas. Eso podría suponer que en las humanidades se investiga de una manera diferente de cómo se hace en las ciencias naturales. En un sentido eso es cierto, aunque creo que lo es cada vez menos. Pienso que la brecha que el siglo XVIII abrió entre estos dos tipos de ciencias se está progresivamente cerrando, no porque uno de estos dos grupos de ciencias esté absorbiendo al otro, sino porque se han superpuesto, generando una intersección que se ha hecho más sutil y se ha enriquecido en complejidad, al punto que hay disciplinas, que no existían en el siglo XVIII y que pertenecen simultáneamente a ambos grupos de ciencias. Por supuesto, sigue habiendo significativas diferencias entre estas ciencias, pero dudo que sean tan grandes como algunos piensan o que sean más grandes que las diferencias entre otras disciplinas vecinas, al interior de las ciencias naturales o de las ciencias humanas.

Por mucho tiempo se ha pensado que hay preguntas y problemas que pertenecen solo a una disciplina, y que únicamente cuando es imprescindible, esta disciplina debe voltear sus ojos a las otras ciencias, salir de su territorio y asomarse al jardín del vecino.

Otro ejemplo particularmente interesante de cómo los problemas ya no pertenecen a una sola disciplina es la historia reciente de la ética. Durante aproximadamente 2,500 años, la ética ha sido territorio privado de la filosofía. Se solía pensar que, en tanto su objeto de estudio es lo normativo y no lo descriptivo, no podía

ser estudiado por una ciencia experimental. Además, se creía que la moral es estrictamente un fenómeno cultural que no tiene raíces biológicas. En los últimos años, sin embargo, se ha objetado varios de esos presupuestos. Por una parte, se ha replanteado la vieja dicotomía entre lo descriptivo y lo normativo, mostrando que ambas dimensiones están interrelacionadas y no son separables: toda descripción del mundo presupone un conjunto de valores normativos que la guía, y todo juicio normativo presupone un conjunto de creencias descriptivas acerca de cómo son las cosas. Pero, además, sería muy extraño que al día de hoy alguien crea que se puede reflexionar seriamente sobre la ética sin estudiar la psicología y el desarrollo moral, los resultados recientes en neurociencias acerca de los condicionamientos neurológicos que guían el comportamiento humano, las investigaciones en teoría evolutiva sobre cómo se fue constituyendo el comportamiento moral a partir de la adaptación de la especie mediante formas de comportamiento cooperativo, compasivo, equitativo, etc. Todo esto está también estrechamente relacionado con la filosofía de la mente y la reflexión que esta disciplina suele hacer acerca del rol de las emociones y de la cognición en el juicio y el comportamiento moral. A su vez, esto no es separable de la historia de los conceptos morales, así como de las instituciones sociales y políticas en que estas se encarnan. La pregunta es, entonces, ¿pertenece la ética únicamente a las ciencias humanas, únicamente a la filosofía, o a alguna otra disciplina? Creo que no, la ética es hoy un territorio transdisciplinario que tiene raíces en la psicología experimental, las neurociencias, la biología, la teoría de la evolución, las ciencias sociales y, por supuesto, también la filosofía. Pero la filosofía es solo una voz más en esta conversación, no es la única voz ni una voz privilegiada.

Sin embargo, así como las humanidades precisan de las ciencias naturales, estas últimas necesitan de las primeras. No hay ciencia epistemológicamente neutra ni carente de presupuestos ontológicos. Toda ciencia, lo sepa o no, presupone una concepción del conocimiento y de la verdad, una noción de lo que es explicar algo, de la naturaleza de la justificación, del progreso científico, una teoría acerca de lo que significa existir y ser parte de la realidad, etc. A su vez, estas ideas tienen una larga historia que no es plenamente separable de los procesos sociales que han ido constituyendo los conceptos. Asimismo, toda ciencia tiene compromisos éticos para

con los seres humanos, y no humanos, a los cuales afecta. Como esas reflexiones son humanísticas y filosóficas, las diversas ciencias no pueden evitar partir de supuestos filosóficos. Esos supuestos son cuestionados y analizados permanentemente por la filosofía, por lo que la reflexión filosófica es relevante para los científicos. Estos últimos podrían no interesarse en esa reflexión, pero eso solo significaría que asumen un conjunto de presupuestos que su tradición ha adoptado y preservado, no que necesariamente esos presupuestos sean los correctos. Por otra parte, la interpretación filosófica, histórica y social que se hace de la actividad científica y técnica, así como de sus resultados objetivos, escapa a las ciencias naturales mismas, y es tarea de las humanidades. Menciono todo esto para subrayar lo vinculadas que están y deben seguir estando las ciencias naturales y las ciencias humanas, y lo necesarias que son unas para las otras.

Las humanidades y las ciencias naturales estuvieron integradas en el pensamiento occidental hasta aproximadamente mediados del siglo XVIII. El abismo entre ellas se comenzó a dar cuando algunos humanistas temieron que el vertiginoso avance de las ciencias empíricas terminara absorbiéndolos o, peor aún, desterrándolos de la academia, por lo cual postularon una metodología propia que a juicio de ellos sería radicalmente diferente de la de los científicos naturales. De esta manera, creyeron ellos que lograban superar un presupuesto para entonces muy extendido y es que el modelo de la científicidad era la física, de suerte que mientras más se acercara una disciplina a la metodología que ella emplea sería más científica. Algunos incluso llegaron a decir que mientras más matematizable sea una ciencia es más científica. Es contra esos presupuestos, que hoy llamaríamos positivistas, que los humanistas reaccionaron generando el divorcio entre ambos tipos de ciencias.

El momento más álgido de esa separación se dio a fines del XVIII y comienzos del XIX, cuando algunos filósofos pensaron que su disciplina es una actividad puramente a priori y trascendental y que, por tanto, no tiene nada que aprender de las ciencias empíricas. Creo que hoy, a comienzos del siglo XXI, se puede decir que esos supuestos estuvieron equivocados, pues hay tres actividades que, de diferentes maneras y en distintas proporciones, están inevitablemente presentes en las ciencias naturales y humanas, incluyendo a la filosofía, conformando así el punto de contacto

entre ambos grupos de ciencias: la investigación empírica, el análisis conceptual, y la descripción del contexto histórico. Dada la actual confluencia académica entre disciplinas, quizá hoy estemos cerrando el abismo que se empezó a abrir hace más de doscientos años.

Ahora bien, dicho lo anterior, habrá que preguntar a qué apuntan las humanidades como disciplinas científicas. Las humanidades, como cualquier otra ciencia, tienen como objetivo explicar el segmento de realidad de la que se ocupan. Explicar un fenómeno incluye contestar dos tipos de preguntas: *¿Cómo es algo?* y *¿por qué es cómo es?* Es decir, requiere, en primer lugar, de una descripción de sus características más notables y, en segundo lugar, de un tipo de razonamiento (una articulación de razones) que muestre y haga inteligible por qué ese fenómeno tiene las características que tiene y no otras que también podría haber tenido. Aunque no hay una sola forma de explicación y las distintas ciencias pueden explicar de maneras diferentes, hay una conexión entre explicación y relación causal, es decir, ya sea de manera directa o indirecta, explicar un fenómeno o evento es estar en condiciones de proporcionar algún tipo de información acerca de un aspecto relevante de su historia causal.¹

La idea que quisiera subrayar aquí es que aunque el objetivo de toda ciencia, tanto natural como humana, es *explicar* las características principales de su objeto de estudio, y esto incorpora algún tipo de búsqueda acerca de las relaciones causales entre los eventos que constituyen ese objeto de estudio, las diversas ciencias, tanto naturales como humanas, suelen explicar de modos diferentes. De hecho, la palabra explicación viene del latín *explicatio*, que significa desplegar, exponer o desarrollar, por ejemplo en el sentido de extender un mapa o un pergamino. Es interesante que el verbo también se use para extender las piernas o los brazos, lo que sugiere la idea de ocupar un espacio. Pero lo central en el concepto de *explicatio* es que uno despliega algo para poder observar sus características implícitas, aquellas que permiten las características explícitas y, por tanto, hacen que el objeto sea lo que es. Explicar algo es reducirlo a algo más básico, pero no necesariamente porque eso más básico sea un

¹ Cfr. por ejemplo Lewis, David, "Causal explanation", en: *Philosophical Papers II*, Oxford: Oxford University Press, 1986, p. 217.

conjunto de principios fundamentales en sí mismos, sino porque son un conjunto de claves que tienen sentido para uno, según el propósito explicativo que se tiene en mente. Así pues, en medio de esta unidad de la explicación hay una gran variedad de formas de explicación, y esta diversidad constituye la pluralidad del mundo académico actual. Pero lo que esta unidad en la diversidad muestra es que la dicotomía entre ciencias naturales y ciencias humanas, propia del siglo XVIII, debe ser repensada o incluso abandonada.

Ahora bien, concentrándonos en las humanidades, nos preguntaremos a qué apuntan estas ciencias, cuáles son sus objetivos y por qué son útiles para la sociedad, si es que lo son.

Lo primero que diré es que el conocimiento es un fin en sí mismo, es decir, no tiene que ser un medio para algo. En todos los casos y en cualquier circunstancia, conocer es preferible a ignorar, y ese es un axioma que no necesita demostración. Preguntar por qué el conocimiento es preferible a la ignorancia prueba que el conocimiento es preferible a la ignorancia, porque hay algo que se desea saber como un fin en sí mismo (el por qué el conocimiento es preferible a la ignorancia). Es como el principio lógico de no contradicción que no requiere de justificación, porque cualquier justificación, a favor o en contra, lo emplearía.

Habiendo dicho esto, sin embargo, creo que el conocimiento en las humanidades también es un medio, como una ganancia secundaria, pues la primera es el puro conocimiento. De hecho, las diversas formas de conocimiento se desarrollaron en la especie con el objetivo de permitir nuestra mejor adaptación al medio y, por tanto, nuestra supervivencia en las mejores condiciones posibles. Con el desarrollo de la ciencia y la técnica, no solo nos adaptamos al medio sino que adaptamos el medio a nuestras necesidades, con lo que nos convertimos en la especie dominante. Esto no siempre ha tenido consecuencias positivas para la ecología ni para nosotros mismos, pero, en este punto, lo único que podría revertir los daños que hemos realizado a nuestro entorno, y por tanto a nosotros mismos, es más y mejor ciencia y tecnología, y esto se aplica tanto a las ciencias naturales como a las humanas.

El conocimiento, entonces, nos permite adaptarnos mejor al medio o adaptar al medio a nuestras necesidades. Esto se nota con más claridad en algunas ciencias humanas que en otras, pero se aplica a todas. Se ve de manera evidente en disciplinas como geografía, economía, sociología o antropología, aunque también ocurre en historia, arqueología y psicología. Nótese la actual dificultad para ubicar a la ecología en el grupo de las ciencias humanas o en las naturales.

Pero con la civilización, la adaptación para la supervivencia no basta, sino es necesario que esta conlleve bienestar. Para esto las humanidades son esenciales, no solo porque se preguntan qué es el bienestar, qué características tiene o debiera tener, y cómo se puede alcanzar, sino porque las humanidades de hecho generan bienestar. Si el paso de la vida silvestre a la civilización ha generado bienestar, es indudable que la civilización ha sido posible, en gran medida, gracias al desarrollo de las humanidades.

Esto es posible con la construcción de cultura, es decir, de redes de intercambio de información histórica, psicológica, artística, etc., que, por una parte, permiten el desarrollo social y, de otro lado, mantienen la tradición. En toda época y en todo lugar hay y debe haber gente dedicada a mantener viva la tradición cultural, no solo para que no se olvide sino también para que sea repensada, replanteada, reinterpretada y redescubierta permanentemente. Cuando pienso en eso, con frecuencia releo la primera frase que Herodoto escribió en su primer libro de la historia. Dijo: “Esta es la exposición de Herodoto de Halicarnaso, para que no se desvanezcan con el tiempo los hechos de los hombres”.

Así, el desarrollo con bienestar solo es posible con la presencia de los estudios humanísticos, que permanentemente nos están recordando qué rutas ya se recorrieron sin éxito. También es necesario saber qué características tenemos nosotros u otras culturas vecinas, para que sepamos cómo abordar nuestros respectivos destinos, y cómo podemos educar mejor a quienes heredarán el mundo que nosotros dejaremos, para que sea algo menos inhóspito del que fue para nosotros y mucho más lleno de valores y sentidos.

Por eso, si hubiera que precisar un poco más la razón por la que las humanidades son importantes, diría que ellas tienen como un objetivo prioritario investigar los temas que tienen que ver con el valor y el sentido, analizando y cuestionando también lo que se ha considerado valioso y significativo a través de los tiempos. Es importante notar que al hacer ello, precisamente confieren valor y sentido a un mundo que probablemente carecería de estos sin los estudios humanísticos.

Por otra parte, si tuviera que decir cuál creo yo que es el fin último de la investigación y el conocimiento en las humanidades, diría que es la ampliación de la autoconsciencia, lo que inevitablemente genera ampliación de la libertad. El conocimiento nos hace autoconscientes, y la autoconsciencia nos hace libres. Esta suerte de ecuación entre conocimiento, autoconsciencia y libertad, que tiene un aroma agustiniano y hegeliano, es quizá el fin último terrenal al que todos aspiramos.

Podríamos, sin embargo, desear saber por qué buscamos el autoconocimiento. Una de las repuestas centrales a esta pregunta (y probablemente la respuesta clásica) la dio Sócrates, cuando afirmó que *la vida no examinada no merece la pena de ser vivida*. Podría uno insistir en preguntar por qué esto es así, por qué la vida examinada es (en algún sentido y desde la perspectiva de uno mismo, no desde una supuesta perspectiva privilegiada) mejor que la no examinada. Mi respuesta inmediata sería que la filosofía, así como el auto examen, nos transforma en un sentido que retrospectivamente consideramos valioso. En una conversación que tuve con Richard Rorty, quien fue mi profesor de filosofía en la Universidad de Virginia, le pregunté por qué había decidido estudiar filosofía. Su respuesta fue que las metáforas que uno hace de sí mismo, después de estudiar filosofía, son más interesantes que las que uno haría de no haberlo hecho. Rorty siempre subrayó el carácter existencial de la actividad académica, la relevancia que debe tener para la vida, tanto individual como colectiva. Uno podría hacer un juego de palabras y decir que la vida no examinada tiene poco sentido, y que la actividad intelectual que no examina la vida, de una u otra manera, también.

Quizá esta idea se aclare recordando dos citas de Wittgenstein que me parecen especialmente agudas, y que estoy seguro se aplican a todas las humanidades. Él decía

que *hacer filosofía es trabajar con uno mismo*. Es decir, al hacer filosofía uno es al mismo tiempo la materia prima, el escultor, la actividad, y el resultado. Se podría pensar que esa afirmación tiene una connotación demasiado individualista, pero hay que notar que al hacer filosofía uno inevitablemente afecta a otros individuos de una manera que se puede esperar resulte valiosa.

En otra ocasión Wittgenstein dijo que *la filosofía es psicoanálisis para intelectuales*. Esta analogía es importante. Las preguntas filosóficas surgen cuando tenemos conflictos no resueltos, no tanto con nuestra historia individual sino con nuestra historia colectiva, es decir, con los conceptos más generales con los que nos concebimos a nosotros mismos en el mundo. Hemos heredado una estructura conceptual que nos permite relacionarnos con la realidad y con las demás personas, pero esa estructura está llena de inconsistencias y paradojas, las cuales se encuentran encapsuladas y miniaturizadas en los significados que están contenidos en las palabras que empleamos cotidianamente. En efecto, cada palabra lleva sobre sus espaldas miles de años de elaboradas prácticas sociales, hábitos de comportamiento, proyectos colectivos, y complejos procesos históricos. Pronunciar una palabra es evocar toda esa historia, aún si uno no lo sabe. Para Wittgenstein los conceptos son formas condensadas de estructuras sociales complejas, con lo cual analizar los conceptos equivale a analizar la estructura misma de la realidad social, que es inseparable de lo que llamamos simplemente la realidad. Leer o hacer filosofía sería, por tanto, intentar comprender un poco de esa complejidad conceptual de la que somos herederos y, en cierto sentido, somos instanciaciones.

Se podría suponer que de lo anterior se sigue que la filosofía aplicada tiene mayor prioridad o urgencia que la filosofía teórica, aunque personalmente esa distinción me parece cuestionable. Podría pensarse que los temas existenciales tienen mayor vinculación con lo humano que los temas más técnicos o abstrusos. No creo que sea así. Por una parte, incluso los temas académicos más remotos o técnicos pueden tener un lado existencial. Pero, de otro lado, nuestra motivación por entender las marañas conceptuales de las que somos herederos históricos puede conducirnos a los terrenos más sorprendentes. Me gusta recordar una frase de Isaías Berlin, quien decía que si a uno le interesa un problema le interesan también sus detalles, los cuales

pueden ser sumamente técnicos y elaborados. Naturalmente, la complejidad técnica no es un fin en sí mismo (aunque a veces lo parezca), sino debe estar al servicio del objetivo último que es el esclarecimiento del problema.

En todo caso, y más allá de eso, uno podría preguntarse sobre la relevancia de enseñar humanidades a jóvenes recién salidos del colegio, en tiempos de penuria. A estas alturas la pregunta debiera sonar ociosa, porque, además, toda época tiende a considerarse a sí misma de mayor penuria que las otras, pero de todas maneras intentaré abordarla con una anécdota.

Cuando yo era estudiante en el pregrado de filosofía a fines de los ochenta, leí por primera vez el libro de Jan Lukasiewicz sobre la silogística de Aristóteles. En esos años, como algunos de ustedes recordarán, el Perú estaba desgarrado por el terrorismo, el desorden y el caos económico, al punto que la gente tenía la sensación de estar mirando al despeñadero. Por muchas razones, en esos años hacer y estudiar filosofía era algo verdaderamente heroico. Entre otras cosas, la pregunta no era por qué leer filosofía sino cómo leer filosofía, porque para comenzar no se conseguían libros. (Recuerden ustedes que no existía ni Amazon ni Internet y que los libros llegaban al Perú con veinte años de retraso). El punto es que mientras leía a Lukasiewicz me preguntaba si no había algo descontextualizado en leer algo tan técnico como un libro sobre la silogística aristotélica en un país que se estaba cayendo a pedazos.

Pues bien, leí el libro de Lukasiewicz aunque lo que más aprendí de él estaba en el prólogo. Al leerlo me enteré de que el libro que yo tenía entre mis manos había tenido que ser escrito tres veces durante la segunda guerra mundial. La razón es que cuando su autor terminó la primera versión, los aviones nazis bombardearon la imprenta en Polonia y se perdió el manuscrito. La segunda versión del libro se perdió cuando, poco tiempo después, los nazis bombardearon el área donde quedaba la casa de Lukasiewicz, con lo cual no sólo se perdió el libro sino también todas las propiedades de su autor. Finalmente, la tercera versión se salvó y se pudo publicar. Todavía recuerdo haber leído ese prólogo en días en que se cortaba la luz en cualquier momento o se podía escuchar un bombazo a sólo unas cuadras de distancia. Ahora, y con ventaja histórica, resulta reconfortante notar que lo coyuntural tarde o temprano

pasa, y que las preguntas intelectuales verdaderamente agudas tienen una duración de largo plazo.