



EL IDEAL CLÁSICO DE LA FORMACIÓN HUMANA

Bayron León Osorio-Herrera
Juan Fernando García-Castro
Óscar Hincapié Grisales
Editores académicos



Universidad
Pontificia
Bolivariana

370.3

O83

Osorio-Herrera, Bayron León, autor

El ideal clásico de la formación humana / Bayron León Osorio-Herrera [y otros 9] – Medellín : Universidad Pontificia Bolivariana, 2021.

184 p: 14 x 23 cm. -- (Colección Teología)

ISBN: 978-958-764-986-4

1. Narración – 2. Formación humana – 3. Educación universitaria –
4. Argumentación (Retórica) – I. Osorio-Herrera, Bayron, compilador
-- II. García-Castro, Juan Fernando, compilador – III. Hincapié-Grisales,
Óscar, compilador – IV. Título (Serie)

CO-MdUPB / spa / RDA
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Bayron León Osorio-Herrera
© Natalia Cardona Suárez
© John Edison Mazo Lopera
© Juan Fernando García-Castro
© José Daniel Gómez Serna
© Óscar Hincapié Grisales
© Andrés Ramírez Nieto
© Juan Carlos Echeverri-Álvarez
© Claudio César Calabrese
© Ethel Junco
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

El ideal clásico de la formación humana

ISBN: 978-958-764-986-4

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-986-4>

Primera edición, 2021

Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades

Facultad de Filosofía

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de la Escuela de Filosofía, Teología y Humanidades: Luis Fernando Fernández Ochoa

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Gestor Editorial: Luis Alberto Castrillón López

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Transparencia duo

Corrección de Estilo: Santiago Gallego

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2021

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2126-05-08-21

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Humanismo-formación: entre la memoria y el olvido

Juan Carlos Echeverri-Álvarez

1. Introducción

La enfermedad bautizada como COVID-19 no solamente se convierte en pandemia en términos de ser ocasionada por un virus con vocación ecuménica de contagio de las personas, sino que también se convierte en objeto de artículos, noticias, libros, videos y enseñanza, hasta convertirse en objeto de pandemia mediática. El virus no solamente ha forzado a la ciencia médica, sino que ha acicateado todas las disciplinas y formas de producción de conocimiento. En los bordes y en la articulación entre diferentes disciplinas también surgen preguntas, análisis, propuestas de enfoques diversos e intereses más o menos relacionados con esta coyuntura. Para el caso de este texto, la idea es mirar con herramientas de la filosofía, la historia y la pedagogía, la vieja relación entre humanismo y formación. El coronavirus, que forzó el desplazamiento intempestivo de la milenaria presencialidad del primer entorno a la virtualidad, esto es, la especialización telemática del tercer entorno, fuerza también las preguntas por el papel del humanismo frente a las perspectivas de formación humana de las sociedades que es puesta en cuestión precisamente por esta amenaza de aniquilación (Echeverri-Álvarez, 2019).

Hasta ahora ha sido reactivamente fácil, no solo en los campos del conocimiento que llamamos “ciencias sociales y humanas”, sino en otras ciencias que se nutren de ellas, recurrir al humanismo clásico de Grecia, en su itinerario occidental, hasta llegar a la Ilustración, para encontrar respuestas a las inquietudes de cada

presente de la sociedad con las enseñanzas de ese humanismo para construir mejores personas y culturas, tales como el diálogo y la amistad, la ética y la política, el cuidado y la subjetividad, por ejemplo. Ha sido relativamente fácil, digo, porque tanto las formas del gobierno de la población como quienes se esfuerzan en hacer resistencia al ejercicio de ese gobierno terminan buscando en la misma fuente los argumentos para legitimar sus retóricas y prácticas: el humanismo con fundamento en la Grecia clásica. En la cultura occidental esa memoria varias veces milenaria es constantemente renovada con la ayuda de estrategias nemotécnicas, como la educación en su forma escuela, que la pregona como la condición de posibilidad de fortalecer eternamente el pacto político de la democracia presente. Una estrategia educativa en el norte de lograr esta perpetuación es recurrir a la perenne sabiduría filosófica de algunos griegos para cualificar competencias individuales y colectivas según ideal social que todavía ese incuestionado fundamento legitima (Nussbaum, 2005, 2013; Echeverri-Alvarez, 2019).

La educación asperge las ideas de humanismo no solamente en los ámbitos de la filosofía académica, institucionalizada como saber escolar, sino en todos los planos de la vida social, estética, ética y política de la nación. La idea central de esta memoria humanista es que la especie todavía puede ser mejor, para el presente y para el futuro, con las adecuaciones necesarias, por vía educativa, para mantener vivo un legado con más de dos mil quinientos años de antigüedad, pero vigente desde entonces.

Sin embargo, en esa historia ininterrumpida se han tenido que hacer balances y, en relación con las demandas de cada presente, hacer actualizaciones, rememorar lo oculto hasta ese momento y propiciar el olvido de lo que se convierte más en un lastre para continuar la historia vital que en acicate para extender el viaje con otros itinerarios. Por eso, precisamente en un libro que se pregunta otra vez por “el ideal clásico de la formación humana”, es necesario articular diferentes posiciones en torno al tema: las apologeticas, las críticas, las históricas, para que, en interacción, logren aquello que el texto quiere propiciar: la formación de los últimos lectores para que agucen la memoria en clave humanista y, al mismo tiempo, propicien los olvidos en clave de hacer más fácil la continuidad de la aventura vital de la especie humana. Además, para que la filosofía misma, la educación y la pedagogía,

reflexionen en torno a la labor formativa esencial: mejor que solo repetir viejos conceptos o forzar sus adecuaciones, crearlos para los tiempos que corren y para los que se avecinan.

La pregunta por la humanidad, la sociedad y la cultura, en la actualidad se tiene que formular con nuevas variables que necesariamente la transforman: las tecnologías han llegado a extremos que renuevan la vida de sociedades, suprimen las distancias presenciales y, paralelamente, generan distancias telemáticas. Se trata de una técnica humana que aparentemente deshumaniza, y de una pérdida de la memoria inmediata, para solo recordar un supuesto origen fundacional de gigantes (los Griegos) con hombros lo suficientemente anchos para que se paren las generaciones subsiguientes por lo menos desde el siglo XVI en Occidente. Por tanto, el texto es una pregunta por el humanismo y la formación en clave de técnica y de memoria.

El capítulo se divide en los siguientes apartados. Se aproxima a la memoria, primero desde el punto de vista de la especie y, luego, desde el punto de vista griego; después de eso, muestra la relación histórica de los griegos con la técnica para poderla confrontar con la del presente. Y a continuación, se hace un sobrevuelo por ideas humanistas y poshumanistas de transhumanismo. En relación con ello, entonces, se pregunta por la vigencia del humanismo, no para decretar su caducidad o hacer una defensa innecesaria de lo que no lo necesita, sino para encontrar los caminos de la formación en la historia vital de una especie que es constitutivamente educadora.

2. Memoria

André Leroi-Gourhan (1971) le otorga un lugar privilegiado, en la constante viabilidad de la especie humana, a la memoria como transmisión de “cadenas de gestos que conducen a resultados semejantes de un individuo a otro y de una generación a otra” (Palau, 1989, p. 3). En los seres humanos, la memoria y la educación hacen parte de la misma sinergia: “es de carácter totalmente diferente de la memoria específica, no es transmisible por herencia y compromete procesos de integración cerebral diferentes” (Leroi-Gourhan, 1971, p. 91). Esta memoria se fija en cada individuo, pero le viene de la interacción con otros o de una transmi-

sión premeditada, como la educativa, que le ofrece conocimientos poseídos por el grupo. La memoria propiamente humana queda anclada en el lenguaje, es totalmente socializada y constituye un capital de prácticas transmisibles de una generación a otra para mantener la constante tensión entre tradición y cambio.

“Degeneración-en-generación, generación-en-degeneración”: así es la historia de la humanidad en lógicas de transmitir por vía educativa el capital de la memoria para perfeccionar a la humanidad “de generación en generación” (Kant, 2003). En este tránsito incesante de la especie en el tiempo y en el espacio, la memoria ha privilegiado acontecimientos, imágenes, períodos, épocas y culturas específicas, en parte por azar, en parte por merecimiento, en parte por contar cada vez mejor con los instrumentos para fijar los recuerdos culturales, y casi siempre recuerda con fines de poder y gobierno. La Grecia clásica ha quedado en la memoria occidental con una nitidez que apenas en la actualidad comienza, al decir de algunos, a obnubilarse definitivamente. Se recuerda a Grecia, en parte, porque en ella la memoria se hizo consciente de sí misma y fue exaltada, en el panteón de las diosas, como Mnemosyne. Esta deidad hacía patente la importancia que los griegos le dieron a la memoria entre los siglos XII y VIII a. C., cuando todavía eran una civilización oral, pero importancia que se prolongaría luego en la escritura hasta hacerse varias veces milenario el recuerdo.

En la Grecia antigua, el poeta, poseído por las musas, era el intérprete de Mnemosyne. Tanto el aedo como el adivino poseían el don de “videncia”, pero era un don pagado con la ceguera física para poder ver lo invisible en tiempos inaccesibles a los mortales: lo que tuvo lugar en otro tiempo y lo que tendría que pasar en el futuro. La sabiduría que Mnemosyne otorgaba era la omnisciencia adivinatoria. Ella cantaba “todo lo que ha sido, todo lo que es y todo lo que será”. Una memoria de la cultura que miraba hacia los tiempos primigenios que le daban coherencia al presente porque reconocía el tiempo original del cual descendían los sabios griegos: de estas épocas cumplidas, el poeta tenía experiencia inmediata, conocía el pasado porque tenía el poder de estar presente en ese pasado. No visitaba muertos, sino vivos habitantes del pasado hasta donde el poeta se trasladaba (Vernant, 1993).

Puede decirse, entonces, que Grecia es el producto de una memoria que recuerda, pero también que moldea el pasado para

poder contar con un futuro. ¿Cuál era la función de la memoria? hacer caer la barrera que separaba el presente del pasado: tender un puente entre los vivos y el más allá como rememoración. El privilegio de Mnemosyne otorgado al Aedo es el contacto con el otro mundo: entrar y volver a salir libremente del pasado, el mundo de los muertos, sin corromperse. Pero hay un peligro constante en la memoria: la rememoración del pasado puede hacer olvidar el presente. Leteo, el Olvido, es agua de muerte: nadie que no haya bebido en esta fuente, es decir, sin haber olvidado, puede ingresar al reino de las sombras. En contraste, Mnemosyne, la memoria, es la fuente de la inmortalidad. Asegura al difunto su supervivencia más allá de la muerte porque esta es precisamente el olvido: conservar la memoria es vencer a la muerte (Vernant, 1993, p. 96).

La pareja Memoria-Olvido se transforma culturalmente en la misma Grecia. Mnemosyne deja de cantar el pasado primordial y la génesis del cosmos y, para la época platónica, se liga a la historia mítica de los individuos en sus encarnaciones sucesivas. Cambio que refleja otras preocupaciones en torno al tiempo y al alma: paso de la cosmología a la escatología. Pese a la importancia de la memoria, en la antigua Grecia no estuvo directamente asociada con una preocupación histórica por el pasado, porque, por supuesto, respondía a intereses diferentes en la construcción de una cultura y de una civilización con vocación de permanencia y perfección.

En Aristóteles, por ejemplo, nada recuerda a la Mnemosyne mítica. La memoria es incluida en un tiempo que todavía permanece rebelde a la inteligibilidad. La memoria no pretende revelar el ser y lo verdadero, ni asegurar un auténtico conocimiento del pasado. Para Platón, por su parte, la filosofía había destronado el mito y ocupado el lugar que este tenía en la identidad del ciudadano. Pero si la filosofía adquirió un lugar preponderante en la Grecia clásica, se debió a que supo conservar la “verdad” que, a su manera, el mito expresaba. En otras palabras, la memoria permitió transitar de la nobleza identitaria del mito a otras formas de ser de la misma civilización.

En fin, lo que nos interesa es la evidencia de la transformación histórica de la memoria para poder llegar a ser lo que los griegos fueron y lo que también nosotros hemos llegado a ser como cultura en las lógicas del olvido y de la rememoración. La memoria construye un pasado que da fundamento al presente, pero, al

mismo tiempo, marca la retirada en relación con nuevas exigencias de la sociedad para permitir ser una cosa distinta a lo que se fue alguna vez, de lo que no se reniega, pero a lo que no se puede volver. En Grecia, cuando la palabra viva del mito se convirtió en escritura, la memoria cambió para reconfigurar tanto la forma de ver el pasado como el pasado mismo. De esta imagen griega de la memoria, que todavía nuestra propia memoria se empeña en recordar con obsesión, surge la invitación a olvidar para reconfigurar la cultura en relación con las emergencias, con la presión cultural de las necesidades. Allá fue la escritura, tal vez aquí sean las tecnologías telemáticas.

3. Técnica

Para volver a Leroi-Gourhan (1971), se puede decir que la palabra y la herramienta aparecen como polos del campo de relación que constituye la singularidad humana, caracterizada por la dependencia del individuo con respecto al grupo social. Por ser el lenguaje la sede de la memoria, el comportamiento técnico humano es imposible que se presente por fuera de ese lenguaje. Más aún, la técnica puede asumirse como un aspecto biológico universal que no depende esencialmente de una operación intelectual humana: “Que en cincuenta mil años el cerebro sólo haya evolucionado imperceptiblemente, y que por el contrario las técnicas hayan llegado al punto actual, es la marca del desarrollo, a través del lenguaje, de un pensamiento simbolizante o abstracto comparable al nuestro, con las consecuencias que suscita en la formación de la memoria social y la organización colectiva” (Palau, 1989, p. 2).

Durante milenios, la herramienta fue una prolongación de la mano con efectos en la evolución del cerebro; en cierto modo, en la humanidad, la herramienta fue más valiosa para la evolución que el cráneo del que la utilizó. Por eso es posible decir que el rebasamiento técnico y la relación inextricable entre inteligencia humana y herramienta se dieron desde el punto cero de la tecnicidad. La técnica es el único componente constitutivo de lo humano que nunca vuelve a su punto de partida: no se repiensa las técnicas, sino que se aprenden y se rebasan por un progreso acumulativo. En otras palabras, las técnicas tienen una vida que

escapa a la humanidad individual, pues cada uno las toma en el punto donde ellas están, y ellas corren delante de él hasta la generación siguiente, porque la característica de la técnica es que es normalmente rebasante. Rebasante no necesariamente significa “reemplazante” o “desplazante”; es decir, es constitutiva y, por tanto, no hay humanos constructores de técnicas, sino una especie constitutivamente técnica y, sin importar hasta dónde se llegue en procesos de hibridación, el resultado es humano.

4. La técnica en Grecia

En la antigua Grecia el pensamiento técnico no estaba encaminado hacia un progreso indefinido como en nuestra época; por el contrario, quedaba bloqueado o en un sistema fijo de esencias y poderes (Vernant, 1993, p. 270). La técnica estaba limitada por el número y la fuerza de los instrumentos necesarios en la cultura. Las verdaderas técnicas de una sociedad son siempre limitadas, tanto en su número como en los recursos, por las necesidades finitas que se presentan en el grupo social; necesidades más allá de las cuales las técnicas tendrían como objeto procurar placeres más o menos anodinos; por tanto, para esas sociedades son ilusorias y distantes. En Grecia, la técnica no era el efecto creador del artesano enfrentado a necesidades cotidianas, sino un artificio productor de ficciones. Entre el gesto técnico y el gesto mágico no había una diferencia delimitada con claridad. Los oficios ponían en juego el mismo tipo de actividad e inteligencia que el arte del adivino o la malicia del hechicero (Vernant, 1993).

En la época de la Grecia clásica se arriba a la laicización de las técnicas ilusorias de la Antigüedad. El artesano dejará de agenciar fuerzas religiosas o malicias soterradas. Entran ya esas técnicas en el puro terreno de la naturaleza hasta el punto de ser definidas por oposición al azar y al don divino. Sin embargo, esta transición hacia la consolidación de un pensamiento técnico deja entrever la siguiente evidencia: un palpable inmovilismo del pensamiento técnico de los griegos, quienes, aunque inventores de la filosofía, la ciencia, la moral, la política y ciertas formas de arte, no fueron innovadores en el terreno de la técnica. Los griegos bien poco les agregaron a las herramientas y los conocimientos técnicos toma-

dos en fechas remotas del Oriente. En palabras de Vernant (1993), “la civilización material de los griegos no ha superado el estadio definido, según los autores, como técnica del *órganon*, eoteotécnica, técnica de simple adaptación a las cosas” (p. 283).

Este estancamiento tecnológico, dice Vernant, en el momento en que el pensamiento técnico comenzaba a tomar forma, constituye un fenómeno sorprendente, porque los griegos disponían del utillaje intelectual que hubiera podido llevarlos a realizar progresos técnicos importantes. Para comprender los límites entre los cuales quedó encerrado el pensamiento técnico de los griegos, se debe volver la mirada hacia las características de las estructuras económico-sociales de la época; por ejemplo, la estructura de la ciudad-Estado con una mano de obra servil abundante, una lógica esclavista bien establecida para hacer los trabajos que permitían la vida contemplativa de los filósofos-gobernantes o el ocio de los adinerados.

Cada sistema técnico tiene su propio pensamiento. Los modos de utilizar instrumentos son actividades inseparables de una estructura mental y de un contexto sociohistórico que implican un orden de representación capaz de reconocer ese uso, esas técnicas y su lugar útil en la cultura. Se compara ese orden de representación y ese contexto con el presente de nuestra sociedad para comprender tanto ese pasado como el nuestro, pero no podemos proyectar sobre el pensamiento técnico del pasado los rasgos que caracterizan el de nuestra civilización industrial contemporánea. El pensamiento técnico griego no fue ciencia aplicada en el sentido actual: allí tuvo otro objeto en un plano coherente con su propia idea de ciencia que tenía por objeto esencias inmutables en relación con los movimientos regulares del cielo; obedecía a un modo de deductibilidad posible por principios cuya evidencia se imponía a su espíritu. Carentes de una medida rigurosa del tiempo, los griegos no pudieron establecer una conexión contundente entre la matemática y la física; por tanto, pregunta Vernant (1993), ¿de qué modo podrían haber poseído los griegos una técnica que aplicara leyes físicas que no existían? No podían. La técnica en Grecia, como la memoria, era consecuencia de la forma de la cultura.

5. Memoria y técnica: humanismo y formación

Se ha visto que memoria y técnica son constitutivas de lo humano: hacen parte de la sinergia que convirtió a la humanidad en una especie constantemente viable. Pero la evidencia que deja una aproximación superficial a estos elementos constitutivos es que no son inmutables ni para recordar ni para hacer siempre de la misma manera las cosas humanas en el prolongado trayecto de su aventura vital. Por el contrario, son aspectos que se transforman para coadyuvar a la humanidad misma en las transformaciones incesantes e inherentes a la necesidad de construir el mundo que habita (Leroi-Gourhan, 1971; Gehlen, 1987). En esa reconfiguración constante de humanidad, queda dicho, la memoria y la técnica juegan roles fundamentales: la memoria para organizar el pasado y así otorgarle coherencia a los incesantes presentes, y a muchos más futuros posibles; las técnicas se adecuan a los contextos, como utillaje mental, para acompañar las formas de representación y coadyuvar, al mismo tiempo, a cambiarlos en relación con el uso de los recursos de la naturaleza.

En este punto es necesario volver sobre el problema convocado: ¿en qué sentido se debe preguntar por la memoria y por la técnica en una invitación a ponderar el humanismo clásico en términos de formación? La memoria se presenta como el logro multimilenario de la especie que recuerda a Grecia como la potencia que le otorgó validez y le permitió construir una civilización entre la rememoración y el olvido. En la actualidad, época de la madurez reflexiva de la cultura, si tomamos como mayoría de edad la Ilustración (Echeverri-Álvarez, 2019), lo que importa no es tanto recordar con obsesión un pasado fundacional definitivo, sino saber qué debemos recordar de los pasados, inclusive de aquellos que reclaman valor excepcional (Rose, 1996). Y, también, reconocer las técnicas y valorarlas en sus dimensiones diferentes, como apaciguamiento del cambio en unos, como motor de la innovación en otros.

La formación humana en el presente requiere potenciar, por supuesto, formas agradecidas de la memoria, pero, al mismo tiempo, requiere una memoria que propicie el olvido o que, por lo menos, deje que los ecos innecesarios de las mejores voces clásicas se

vayan haciendo cada vez más tenues en las murallas de nuevas necesidades en los tiempos que corren y para los que se aproximan. En una sociedad en la que todo lo sólido se desvanece en el aire (Berman, 2001) porque se le obliga a perder la memoria en lógicas de mercado, y en la que la técnica habla de la superación de la humanidad en proyecciones trans y poshumanas ¿la pregunta por la formación humanista es una necesidad de la prospectiva de la humanidad o, por lo menos, de un sector de la cultura, o, mejor, un exceso de la memoria en una época capaz de inmortalizar técnicamente el recuerdo? Más aún, una sociedad como la nuestra, cada vez más volcada hacia la tecnología, ¿puede encontrar en el humanismo antiguo la ponderación del espíritu para ser mejores o la talanquera para los avances necesarios?

En otra palabras, un presente amnésico para muchas cosas, volcado hacia una supervaloración de la tecnología, puede todavía encontrar los fundamentos de lo que puede llegar a ser forzando la memoria para identificarse con una sociedad que, en cosas fundamentales, es su antípoda: es decir, en una sociedad con una memoria operativa para fundamentar lo que se prefiguraba en el espíritu de su cultura: una sociedad esclavista y, además, desprovista de innovación tecnológica, porque la técnica sería subversiva en su visión de filósofos-gobernantes, con abundante mano de obra para sostener altos grados de reflexión, ocio y contemplación. No es fácil explicar en argumentaciones escolares cómo la memoria puede ignorar la desigualdad constitutiva de una cultura para fundar la igualdad democrática de otra.

6. El humanismo en cuestión

¿Por qué recordamos con obsesión un período relativamente breve de la historia de la humanidad? ¿Debemos seguir recordando el humanismo? Podría decirse que ese recuerdo se ha hecho indeleble porque la especie entró allí a la edad en la cual los recuerdos se estabilizaban y con cierta consciencia juvenil la humanidad comenzó a tener más injerencia en lo que quería recordar y decidía olvidar o dejar en latencia. Los recuerdos se fijaban en la mente individual y colectiva como valoraciones positivas y negativas del pasado en un tránsito sin estaciones hacia formas cada vez más

elaboradas de la memoria hasta convertirse en historia. Y para la historia de Occidente, por influjo romano, Grecia se ha convertido en un recuerdo fundacional que reconocemos; inclusive los que solo tenemos con ella una amistad diferida, inculcada como formación impuesta por el liberalismo.

Ahora bien, la memoria, como enseñó Leroi-Gourhan, se instala en el lenguaje, lo cual fuerza la educación como condición de posibilidad para que cada generación recuerde qué es y cómo ha llegado a ser lo que es. Esa memoria, en la actualidad, se relaciona de manera inextricable con las técnicas:

El indisoluble enlace entre lenguaje y técnica, en el pensamiento que utiliza la mano para actuar y la cara para hablar, aparece más claramente aún en el momento en que el lenguaje gana la mano para el dibujo y la escritura. La totalización de las adquisiciones técnicas toma un ritmo aterrador desde que no existen más límites fisiológicos para la acumulación de los conocimientos, desde que la memoria de todos los técnicos de todos los tiempos y de todos los países puede encontrarse disponible para un individuo, en una biblioteca (o en un banco de datos). La aceleración en el enriquecimiento de la tecnicidad se acrecienta aún más cuando aparecen las memorias mecánicas que vienen a prolongar la memoria individual en los programas de máquinas automáticas, calculadoras (y computadores) (Leroi-Gourhan, 1971).

Volvemos a preguntar: ¿por qué esta memoria superespecializada del presente se empeña en rememorar con nostalgia una sociedad que no tenía reflexión sistemática sobre la técnica? ¿Cómo conciliar las preguntas actuales por la especie, en términos de poshumanidad, con las lógicas milenarias de humanismo? Hablar de humanismo, en la tercera década del siglo XXI, exige de la memoria y de la técnica una buena disposición para ensayar respuestas, mucho más cuando las realidades y tendencias del contexto socioeducativo hablan de exacerbación tecnológica y de manipulación genética y se pone en cuestión ya no solo una forma de comprender lo humano, sino lo humano mismo. Aquí, tal vez, la memoria invita a ciertos olvidos, y la técnica a inevitables superaciones. Ambiente tecnológico en el cual la idea de humanidad, como ha sido conocida hasta hoy, entra en cuestión no solo en

cuanto representación ideológica de lo que ha sido y debe seguir siendo, sino como intervención del cuerpo, de la subjetividad y de la sensibilidad por medio de las técnicas, hasta plantearse una verdadera hibridación con la máquina para dejar de ser seres humanos (Ferry, 2017).

Es decir, lo que está en cuestión no es solamente una visión del ser humano, su esencia y naturaleza, en términos de una espiritualidad, corporeidad y sociabilidad cada vez más cualificadas, esto es, mejor formadas mediante los principios milenarios del humanismo, sino impugnar el cuerpo, que lo arrojó o lo aprisionó decenas de miles de años, y permitir que se haga más fácil el retorno de la técnica, que salió del cuerpo humano en el punto cero de la hominización para incorporarse otra vez a él, renovada, potente, para conformar una nueva síntesis, mucho más compleja que la futurista realidad expresada por el acrónimo “*cyborg*” en una filosofía transhumanista.

El transhumanismo, en este sentido, se pregunta por lo que se han preguntado todos los humanismos, tanto el griego como el ilustrado, el cristiano o el marxista: por el perfeccionamiento de la especie y de las personas en particular. Pero ahora utiliza la memoria para potenciar la técnica: para permitir recordar esa potencia de los seres humanos de autoconstruirse mientras construyen mundo para poder vivirlo, y para, inclusive, propiciar los olvidos de partes de ese humanismo que permitió hacer un proyecto considerable, pero que, con ayuda de la acumulación e innovación tecnológica, abre un portal hacia otra dimensión que se impulsa y, al mismo tiempo, se repele en algunos puntos con esa tradición. En palabras de Max More:

Como los humanistas, los transhumanistas dan prioridad a la razón, al progreso y a los valores centrados en nuestro bienestar, más que en una autoridad religiosa externa. Los transhumanistas entienden el humanismo a través de un cuestionamiento de los límites humanos por medio de la ciencia y la tecnología combinadas con el pensamiento crítico y creativo” (Ferry, 2017, p. 37).

Este comentario de continuidad y transformación es rematado por el poshumanista citado por Ferry (2017) con una frase lapidaria: “la humanidad me parece un magnífico comienzo,

pero no la última palabra”. Argumentos que hacen perentoria una pregunta: ¿cómo situar el transhumanismo entre el humanismo clásico, los derechos humanos y la democracia, y el alegato poshumanista para la creación de una nueva especie “más o menos radicalmente diferente de la humanidad actual?” (p. 40).

Para reponder, es necesario diferenciar de entrada entre transhumanismo y poshumanismo. Hay un transhumanismo biológico que reivindica una tradición clásica, vía la Ilustración, que asume la idea roussoniana de perfectibilidad infinita de los seres humanos, no solo en cuanto a orden político, sino en la naturaleza misma. Un humanismo que desde hace más de doscientos años se ha preguntado aquello que todavía hoy, en el siglo XXI, para algunos es supuestamente antiético preguntar:

¿Debe la especie humana mejorar, ya sea mediante nuevos descubrimientos en las ciencias y en las artes, y por consecuencia necesaria, en los medios de bienestar particular y de prosperidad común; ya sea mediante el perfeccionamiento real de las facultades intelectuales, morales y físicas, perfeccionamiento que puede ser su prolongación, o el de los instrumentos que aumentan la intensidad y dirigen el empleo de esas facultades, o incluso el de la organización natural? (Condorcet, citado en Ferry, 2017, p. 41).

En parte el transhumanismo reivindica la tradición humanista que propende por el mejoramiento y la perfección de la especie por vía natural y educativa, para que lo humano sea más humano; lo post, en esta postura, es la superación de lo que no nos dejaba ser realmente humanos. El poshumanismo, por su parte, en el proyecto cibernético, invoca una nueva especie mejorada en todo sentido e inclusive liberada del cuerpo, interconectada y almacenada en ordenadores para su eternidad: una especie completamente distinta a lo que es actualmente. Para permitir esa transformación debe desprenderse de lo que actualmente es como humanidad, y de la memoria pertinaz que le ata a un pasado más o menos arbitrario. En esta lógica, se puede decir que la filosofía transhumanista se presenta como el trayecto que se recorre, mientras que el poshumanismo es la meta de ese recorrido que es la historia vital del *Homo sapiens*. Es válido decir, entonces, que pese a su aparente diferencia, estas dos corrientes caminan hacia el mismo futuro

de transformación de la especie. En ellas, el humanismo clásico funge ora como lastre ora como potencia, combustible que, sin embargo, se desprende de la cápsula principal una vez cumple con su propósito de impulso hacia un destino al cual no puede ese combustible llegar.

7. Educación-formación

Con Leroi-Gourhan (1971) se dijo que la memoria —es decir, las cadenas operatorias vinculadas al lenguaje y no al instinto, como en los animales— es la condición de posibilidad de la especie misma. Sin embargo, la educación, expresión cada vez más organizada de la memoria humana (por lo menos hasta el advenimiento del poshumanismo) nunca ha sido, como consideraban Juan Luis Vives (1492-1540) o Juan Amos Comenio (1592-1670), el camino expedito de la animalidad a la humanidad: “no definió mal al hombre el que dijo que era un animal disciplinable, pues verdaderamente no puede, en modo alguno, formarse el hombre sin someterle a disciplina” (Comenio, *Didáctica Magna*).

El *Homo sapiens* no educa para convertirse en ser humano, sino que la educación es expresión de una especie que es humanidad por ser constitutivamente educadora: educar nunca fue una opción posible entre muchas, sino que fue, mejor, la condición de posibilidad de la supervivencia individual y colectiva. Todos los seres de la naturaleza educan, pero solo los seres humanos lo hacen con una memoria que no descansa en el individuo, sino en el grupo social. Ahora bien, esa condición constitutiva ha asumido históricamente, y aun antes de la historia, formatos diferentes en relación con modos de la cultura que son, al mismo tiempo, causa y efecto de esa educación. En el periodo conocido como Ilustración, con la memoria viva del humanismo clásico, se creó el formato de la escuela de la educación, formato que todavía hoy prevalece para la educación, la instrucción y la formación (Kant, 2003).

Para Kant, como se dijo en otra parte (Echeverri-Álvarez, 2019), ese formato educativo se mejoraba de una generación a otra; al mejorarse la educación, la humanidad misma se acercaba más a su perfección. Y aunque para el propio tiempo de Kant esa perfección no se había alcanzado, no por eso el ideal de una edu-

cación que desarrollara en los seres humanos todos los gérmenes que tienen para el bien, hasta llegar a la completa moralización de la sociedad, todavía estaba lejos de su realización fáctica, era una idea verdadera por la cual luchar, es decir, era un ideal: el concepto de una idea que no encontraba todavía expresión en la experiencia, pero que no por eso se consideraba una idea falsa: la perfección humana por vía educativa era verdadera (Kant, 2003).

Hasta el presente, ese ideal se ha mantenido intacto y la educación es un objeto constante de renovación de teleologías formativas que mantienen siempre vivas las invocaciones a esa perfección o, por lo menos, a cada vez mejores formas de ser seres humanos; es decir, invocación a una educación que conlleve la formación del espíritu: la completa moralización de la sociedad. Moralización en el sentido de ser capaces de tomar autónomamente buenas decisiones para nosotros mismos y para la sociedad. Mientras este ha sido el ideal constante de los humanistas, los transhumanistas piensan que la naturaleza humana no tiene un valor especial al cual se le deba fidelidad particular, puesto que esa humanidad ha habitado solo un segmento temporal en el infinito trayecto general de la evolución. Como se ve, la humanidad misma, no solo los humanismos, entra en la muy concurrida lógica de los cuestionamientos y las superaciones: el arribo indiscutible de lo post.

En tal sentido, la formación humanista, que ya había sido puesta en cuestión en términos de lo posmoderno (Lyotard, 2000), vuelve a ser interpelada, pero ya no desde la mercantilización del saber que inhibe la formación espiritual, sino como la caducidad de un modelo que educa mediante incesantes ejercicios de repetición para producir tanto habilidad en la práctica como docilidad para obedecer al ajecutarla. Una educación que conserva o reconstruye el pasado de la sociedad para hacer eternamente existentes las formas del poder liberal (Foucault, 1975; Sloterdijk, 2012).

Si en Grecia la disponibilidad de mano de obra inhibía el pensamiento técnico como fundamento de la cultura, en el presente la mentalidad técnica está cada vez más cerca de impugnar la educación letrada como forma privilegiada de formar la humanidad. En efecto, aquí la ayuda tecnológica hace repensar la formación misma, pero lo cierto es que esa impugnación, como dijimos, comenzó incluso antes de la cuarta revolución industrial en las lógicas del mercado liberal hace más de un siglo:

El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su valor de uso (Lyotard, 2000, p. 7).

Ahora bien, a esa formación humana era a lo que el mercado le iba poniendo talanqueras, que se hacía cada vez más difícil de practicar en una sociedad donde el “tiempo es oro” y donde el mercado ha profanado lo desconocido para convertirlo en un banal territorio sembrado de oportunidades para innovadores capaces de abandonar la zona de confort y hasta de repudiarla como si fuera la verdadera zona de muerte (Echeverri-Álvarez, 2019). Las técnicas han retomado esa función desvanecedora de la formación humana, pero lo hacen ya no para acallar el espíritu y hacer triunfar el interés, sino para ir mucho más allá: demostrar que no se necesita la formación, en formatos educativos, porque de lo que se trata, precisamente, es de dejar de ser humanidad y, para hacerlo, por lo menos para ciertos radicales pensadores, es indispensable superar la tradición que ha pensado la humanidad desde una perspectiva particular de mejoramiento por vía educativa: la tradición humanista griega.

8. El humanismo en cuestión, ¿la formación?

Humanismo, dice Sloterdijk, “es telecomunicación fundadora de amistades que se realiza en el medio del lenguaje escrito [...], una de las consecuencias de la alfabetización”. El itinerario de cartas escritas desde Grecia a los amigos, es decir, a nosotros en nuestro presente, tuvo un impulso esencial en Roma, que las esparció por todo el imperio para conformar las culturas europeas. Sin los lectores romanos, las cartas griegas habrían carecido de destinatarios en nuestro presente que mantiene viva esa amistad en escenarios

educativos. Parafraseando a Sloterdijk, si en nuestro medio se puede hablar todavía en español de humanismo fue gracias a la disposición de los romanos para leer a los griegos y divulgar esas cartas escritas para hacer amigos y pervivir en su memoria de manera virtual durante más de dos mil quinientos años: vida, racionalidad y espíritu atrapados en libros a los que todavía recurrimos para decidir qué debemos ser como sociedades. ¿Si tal longevidad cultural la produjo la escritura, habrá que suponer que la eternidad es el destino humano, pues ya se cuenta con técnicas mucho más robustas que las cartas a los amigos, los libros?

Las cartas de los griegos a los amigos tomaron una potencia particular porque coadyuvaron a posicionar, después de la caída del Imperio romano, por medio de la alfabetización, otras ideas igualmente expansionistas, ecuménicas y universalizantes, tales como el catolicismo y la expansión del mercado para constituir el liberalismo y, correlativamente, darle existencia a la estrategia fundamental de gobierno de la población, los Estados nacionales (Echeverri-Álvarez, 2015). En lo que llamamos “Occidente”, en las nuevas naciones, la sociedad literaria comenzada en Grecia fue ampliada hasta convertirse en condición de posibilidad del mismo gobierno de la población, puesto que si el ideal social venía expresado en un libro de derechos (la constitución), leer tendría que ser la expresión misma de la libertad liberal. La lectura es la que permite construir y mantener la nación como comunidad imaginada (Caruso, 2005; Echeverri-Álvarez, 2015): “¿Qué otra cosa son las naciones modernas sino eficaces ficciones de públicos lectores que, a través de unas mismas lecturas, se han convertido en asociaciones de amigos que congenian?” (Sloterdijk, 2012).

En este sentido, el humanismo liberal se presenta como resultado e imposición de lecturas clásicas y modernas como eco de una tradición que pretende proyectarse en el presente y en el futuro con vocación ecuménica. Una fórmula eficaz o, por lo menos, con la capacidad de autoimponerse como la solución a las catástrofes que la humanidad se causa a sí misma, ora porque el mismo humanismo las provoca, ora porque no es lo suficientemente premonitorio para actuar desde la prevención, sino como remedio paliativo mientras surgen las nuevas hecatombes de humanos exterminando humanos, a escala mundial, o con sus menos visibles variaciones nacionales.

Por eso el humanismo clásico, con ecos ilustrados, se pone en cuestión. Porque pese a la idea de continuar escribiendo cartas de amor fraternal a los amigos para conformar naciones imaginadas y balances dialogantes entre ellas, ya no parece suficiente la escritura para mantener vínculos telecomunicativos en la sociedad de masas y multitudes. En las técnicas, la radio, la televisión, la internet, se vislumbran nuevos fundamentos para vivir juntos, todavía sin apaciguarnos, ciertamente, pero mirando futuros posibles, en los cuales todavía se recuerden las cartas griegas para los amigos, pero ya incapaces de generar amistades reales en generaciones completamente tecnologizadas que miran hacia el universo, ya no para construir cuentos formativos del espíritu, sino para impulsar su conquista fáctica en técnicas superdesarrolladas por poshumanos. Hemos arribado, entonces, al verdadero mundo de lo post: lo posmoderno, lo posliterario, lo poshumano.

Con base en argumentos de ese tenor, el alemán Sloterdijk lanza una hipótesis con intención de tesis: solo marginalmente, las sociedades modernas producen síntesis políticas y culturales con instrumentos literarios, epistolares, humanísticos. El humanismo como dispositivo educativo ha caducado: no se puede sostener por más tiempo la ilusión de que las macroestructuras políticas y económicas se organizan de acuerdo con el modelo de las sociedades literarias. Empero, ese cuestionamiento, aparentemente, podría ser refutado por la función misma del humanismo que valida su existencia por tener siempre un “contra que”, es decir, siempre ha tenido la función de luchar contra un enemigo que sume a la especie en los más oscuros peligros de la bestialidad. Humanismo como inmunización renovada frente a los siempre recurrentes rechazos violentos del cuerpo de la especie. Es decir, el humanismo lucha contra la eliminación recurrente de sectores de humanidad por otros sectores de la misma humanidad (Esposito, 2009).

Así, pues, el “contra que” es prevención contra ese “llamado de la selva” que, frente a estímulos diversos, hace olvidar la domesticación conseguida con el esfuerzo intensivo de lecturas cuyo efecto debería ser la docilización de las personas (Foucault, 1975). El humanismo, en parte, recuerda la disposición loable en todas las épocas de letrados que buscan contener las tendencias salvajes de los humanos, mediante una fórmula hasta ahora inapelable: leer educa, es decir, amansa. No obstante, los ciclos de violencia

desenfrenada, de aniquilación y de sufrimiento, precedidos y seguidos de exacerbaciones humanistas, hace precisamente que se ponga en cuestión al humanismo como eficaz invocación salvífica para la humanidad: oponer al salvajismo humano un humanismo para domesticarlo hace pensar en el poema que hace decir al enfermo víctima de *spleen* al que le recomiendan ir a visitar al mejor cómico del mundo: “Por favor, doctor, cámbieme la receta, yo soy Garrik”; en otras palabras: acontecimientos como los campos de concentración (no solamente alemanes), las masacres como las de Ruanda y otros genocidios menos mediáticos y rentables han mostrado que el hombre, con todo y sus opciones espiritualmente humanistas es, al mismo tiempo, el problema para el hombre (Sloterdijk, 2012).

Desde cierta perspectiva, parece importante mostrar cómo dos mil quinientos años de humanismo no han bastado para amansar al hombre y, por tanto, más necesario aún es formular estas preguntas: ¿qué justifica mantenerlo ora como memoria inerte de lo que fue glorioso, ora como ejemplo ideal de lo que deberíamos ser?, ¿un aparente fracaso, la paz mundial, puede fundamentar un logro definitivo en el futuro?, ¿qué papel juega la educación en el porvenir de la humanidad, en su formación para continuar la aventura vital?, ¿esa formación humanista basta para que la humanidad deje de extirpar pedazos de sí misma cada cierto tiempo?, ¿qué pasará si se llega a reconocer que el humanismo no ha sido la vacuna definitiva para los males de la humanidad y, en algunos casos, por el contrario, ha sido mejor la causa revitalizada de salvajismo genocida con justificación moral? (Schmitt, 1999).

Para Sloterdijk (2012), la pregunta por la formación del hombre no puede ser planteada únicamente con teorías de la domesticación, esto es, de la educación letrada. El humanismo siempre es una pregunta planteada en términos de cualificar los modos de humanizar la especie, de hacer personas integrales, de moralizar y propiciar mejores formas de vivir juntos; empero, precisamente estos objetivos, que hasta ahora han pasado por la obligación y necesidad de sentarse a leer como forma supuestamente eficiente de lograr el apaciguamiento de las personas, son los que ponen en cuestión la exacerbación tecnológica del presente y las perspectivas de lo venidero. Los profesores, la pedagogía y la educación institucionalizada han sido parte del dispositivo para el amaestra-

miento, el amansamiento y la docilidad; es decir, para el aumento de la fuerza productiva y la disminución de la resistencia política (Foucault, 1975). ¿Pueden seguir siéndolo? Es decir, ¿todavía es válido pensar el futuro de la humanidad leyendo las cartas griegas a los amigos?

Tal vez continuar con una formación que simplemente domestique y amanse no sea tan acertado, a no ser que ella misma posibilite el tránsito post: ser otros humanos, poshumanos que logren por vías alternas a las literarias la perfección de la humanidad que ya Kant le endilgaba a la educación. Quizás haya que comenzar a desplazar la formación hacia nuevos códigos. Códigos

antropotécnicos que: retrospectivamente la significación del humanismo clásico, pues con él se dejaría al descubierto y se tomaría buena nota del hecho de que la humanidad no consiste sólo en la amistad del hombre con el hombre, sino que siempre implica también —y con explicitud creciente— que el hombre representa para el hombre la máxima violencia (p. 37).

9. Escuela-formación

La escuela ha sido el escenario por antonomasia, inventado por la expansión del mercado en su modalidad ilustrada, para la adecuación de las mentes a las lógicas del posicionamiento de la gubernamentalidad liberal (Foucault, 2007) como la forma de habitar la sociedad en tanto individuos con derechos y deberes. En palabras de Rousseau (1990): una sociedad en la cual cada uno dejaba de ser numerador para ser denominador, es decir, para participar de instituciones como la escuela, que lo desnaturalizaba, en tanto le quitaba la autorreferencialidad natural para otorgarle la posibilidad de estar en sociedad. Para los pedagogos filósofos, a partir de ahí (Rousseau, Kant, Herbart) la función de la educación ha tenido que ver con la moralización, es decir, ha sido un problema de formación del espíritu para construir sociedades con deberes y derechos.

En este sentido ilustrado es que, para Sloterdijk (2012), la escuela se revelaría como “el alambique moral de la sociedad moderna”, en la cual las ideas trascendentes fueron remplazadas por una institución secular dirigida hacia fines profanos (p. 443). La

educación moderna emergió constitutiva de la gubernamentalidad liberal para el gobierno de la población, pero esta inmanencia significaba crear el formato escuela, fomentar el oficio de maestros y propiciar el pensamiento pedagógico para adecuar las mentes al espíritu del nuevo sistema, pero, como dice el mismo pensador alemán, “quien apueste por los pedagogos para obtener ciudadanos tendrá que contar con efectos colaterales inesperados” (p. 443). Esto es, tendrá que contar con las formas de resistencia.

La escuela nació como el dispositivo que reglamentó el *training*, el ejercicio como forma de especializarse y, correlativamente, de amansarse; en ambas cosas ha insistido mediante la estrategia de poner en relación el entrenamiento (*áskesis*, ejercicio, y *mélete*, práctica), el proceso de la educación (*paideia*) y de enseñanza (*didaskalia*) con un principio fundamental de progreso constante: el carácter paulatino del incremento del rendimiento y de la adaptación: la escuela como unos ejercicios repetitivos para ganar habilidades al mismo tiempo que se desarrolla la autonomía para decidir cada uno, por sí mismo, ser gobernado (Foucault, 2007). Pero no es un proceso de las postrimerías de la Ilustración; ya Comenio (1592-1670) despejaba las dudas sobre la función de la educación: la escuela debía convertirse en una máquina. Su tarea era sacar al mundo reproducciones perfectas de hombres cabales, hombres auténticos y logrados moralmente (Sloterdijk, p. 455).

El temprano entrenamiento escolar es la estrategia de gobierno (en toda forma educativa) de anticiparse a la propia decisión del discípulo. La escuela se encarga de fijar los contenidos de los estudios para comenzar a formar antes de que los alumnos puedan llegar por sí mismos a interesarse por cualquier cosa diferente a los propios intereses del ejercicio del gobierno. Las optimizaciones provenientes de fuera, de ideales socioeconómicos, tienen siempre preeminencia a la hora de decidir en qué educar. La ligazón, pero también el enfrentamiento, entre la semántica estatal y la semántica escolar produjo, desde el siglo XVII, tensiones importantes frente a la exigencia de suministrar ciudadanos utilizables, pero la escuela asume como encargo el formar sujetos autónomos; es decir, formar la cultura de hombres libres se presenta como el producto de *excedentes* del humanismo que agenciaba la escuela en Occidente, inclusive a contrapelo de los encargos de eficiencia educativa hechos por las lógicas mercantiles del Estado liberal. Por

eso, lo que parece a primera vista una oposición entre semánticas escolares y del Estado se revela como una estrategia coordinada para el posicionamiento de la gubernamentalidad liberal que camufla sus patas de monstruo con las retóricas consoladoras del humanismo.

Empero, dirá Sloterdijk, quien insiste en las distancias entre Estado y escuela, al no tener esta última, en el presente de nuestra sociedad, la valentía de la *disfuncionalidad*, demostrada de forma persistente desde el siglo xvii, se ha transformado en un vacío *selfish system*, orientado exclusivamente hacia las normas de su propia actividad. La escuela actual

Produce docentes que sólo nos recuerdan docentes, especialidades que únicamente nos recuerdan especialidades, alumnos que sólo nos recuerdan alumnos. Además, la escuela se minusvalora convirtiéndose en antiautoritaria, sin dejar de ejercer, formalmente, su autoridad. Dado que no hay manera de invalidar la ley del aprendizaje mediante imitación, la escuela corre el riesgo de hacer de su reluctancia a presentar un modelo que imitar el modelo que se repetirá en la próxima generación. La consecuencia de ello es que en la segunda o tercera generación aparecerán exclusivamente maestras o maestros que sólo seguirán celebrando la autorreferencialidad de la enseñanza. Es autorreferencial una enseñanza que tiene lugar porque está en la naturaleza del sistema dejar que tenga lugar. Con la diferenciación del sistema escolar ha aparecido una situación en que la escuela sólo conoce una única especialidad fundamental, que se llama “escuela”. Y con ella se corresponde el único fin externo de la enseñanza: la finalización de la escuela (2012, p. 549).

Este formato de la escuela inhibe la posibilidad de que, al terminarla, los estudiantes hayan asumido a sus maestros como modelos de vida integral. Por el contrario, la adaptación del sistema a las lógicas de gobierno fuerza un aprendizaje que de manera omnívora hace suyos los objetos más variados, con la convicción de que la capacidad de acomodar las formas de enseñanza a las necesidades existentes es el fin de toda pedagogía. Es por esta adaptación-manipulación que los críticos del sistema escolar han denunciado hace tiempo el fracaso de la escuela y postulado una “desescolarización de la sociedad” o, por lo menos, un entrenamiento por competen-

cias que apunte a las diferentes inteligencias que una sociedad libre, fundamentada en el mercado, requiere para potenciar la innovación con fundamento humano (Nussbaum, 2013).

La crítica a la escuela, que precisamente le ha enrostrado a esta su incapacidad para formar personas antes que autómatas para el trabajo y el mercado, cada vez se desplaza de manera más clara a impugnar la cultura del libro y reconocer el posicionamiento de la cultura de la interconexión, a la cual se le teme en el presente porque parece representar un peligro para la formación controlada, una especie de “pedagogía de la jungla controlada”. ¿Cómo formar personas integrales en las evanescentes, atomizadas y banalizadas lógicas de las redes sociales y la información basura que se cuele en los sistemas? La lógica actual ha sido de impugnaciones recíprocas entre el formato escuela de personas sentadas para leer libros, cartas a los amigos, y las redes que supuestamente banalizan hasta la inteligencia en procesos mentales superficiales para autómatas del trabajo. Empero, la COVID-19, con la cual comenzamos estas reflexiones (paradoja de carta a posibles amigos, que cuestiona las cartas de los amigos griegos, para otorgarle un norte formativo, ético, político y estético a la humanidad) ha mostrado una hibridación posible o, por el contrario, que explotará una de las dos lógicas: la escuela del encerramiento positivo para formar personas libres o la interconexión para construir lo inédito para la humanidad: una memoria, reflexión y sensibilidad de la especie que haga decir, por primera vez en la historia de la especie que, como otras especies, por fin es humanidad.

10. Conclusiones

La formación humanista tiene que ser asumida como “agradecer y recordar” (Gadamer, 2002); es decir, pese a las impugnaciones, se precisa el desinterés de un agradecimiento. Pero el agradecimiento mismo, si pasa por la amistad, no implica silencio absoluto, inmutabilidad y eternización, pese a todas las circunstancias. Agradecer es lo más difícil para las personas y para la especie. La memoria, la mar de las veces, se encarniza en lo malo que deja huella y naturaliza lo bueno que merecería recordación especial. Con Grecia, Occidente ha sido muy agradecido y debe seguir

siéndolo, porque esta lo ha constituido como cultura y civilización. Empero, esa memoria agradecida también tiene que hacer balances ponderados y críticos con el objetivo cultural de mejorar lo bueno y tener como referente lo no tan bueno para las transformaciones necesarias.

Agradecer, en la actualidad, cada vez pasa por reconocer los desplazamientos que permitan ser una humanidad diferente a la que hemos tenido hasta el presente. Es fundamental que el humanismo y la formación no se conviertan en el lastre de las reminiscencias, sino en el acicate del desbrozamiento de nuevos caminos para la especie. Ciertamente, es menester agradecer —que no es dar las gracias simplemente— las incontables posibilidades que el humanismo les ha otorgado a los dos descubrimientos más difíciles del ser humano: el gobierno y la educación (Kant, 2003). La especie es hoy lo que es, en parte, por ese humanismo, por los humanismos, los griegos, los cristianos, los marxistas, los poshumanistas.

Sin embargo, también, para poder hacer mejor las transiciones, para formar mejor a todos los seres que comparten la condición humana, es menester hacer evaluaciones desde perspectivas que no sean simplemente las que ese humanismo ha impuesto por milenios: la visión de hombres blancos, heterosexuales, civilizados, que, en su *hybris*, no les han permitido a amplios sectores de los *Homo sapiens* ser siquiera humanos. Hay un transhumanismo que considera que la noción moderna de humano, con las consecuencias homogeneizadoras de universalidad, ya no es viable durante más tiempo, porque, mirado en retrospectiva, siempre fue un dispositivo de dominación y control solapado en una supuesta búsqueda de una naturaleza humana general.

Desde el punto de vista de más de la mitad de la población (las mujeres), el humanismo ha vehiculizado estereotipos polarizados entre objetos de culto, pero también de sometimiento; más aún, el mismo culto es el instrumento de ese sometimiento inagotable. Pero no solamente la mujer, las personas ya no caben en la dicotomía hombre-mujer, y sin embargo, el dolor que ha producido durante milenios todavía lo vivimos, hasta el suicidio, en nuestros jóvenes aprisionados en la escuela. El poshumanismo feminista, en la figura del *cyborg*, muestra que este no es el producto de una imaginación alterada, sino una evidencia en la cotidianidad social que exige profundas transformaciones para garantizar

la felicidad de cada quien, no obligándolo a escoger entre las dos opciones humanistas de ser personas, sino permitiéndole ser lo que efectivamente es¹. Por eso debemos formar para aceptar de mejor forma la necesidad de cuestionar los patrones normativos que han determinado las formas de habitar la sociedad hasta hoy. Pero como dice el profesor Diéguez, refiriéndose al *cyborg* (2017),

[e]l cibernético carece de una identidad bien definida y se muestra como una referencia contra la pureza y las fronteras identitarias trazadas de forma permanente. Por eso su figura resulta liberadora, ya que abre las puertas a nuevas políticas no basadas en concepciones estrechas y esencialistas de lo femenino. Pero no solo las mujeres han de vivir hoy sus vidas de un modo en que los límites y las taxonomías consagradas hayan sido desdibujados o reconfigurados. Hemos de hacerlo todos, cibernéticos figurados a las que estas categorías continúan aprisionando (p. 44).

En fin, la dupla humanismo/formación, sobre todo en instituciones encargadas precisamente de esa formación institucionalizada en el sistema educativo, tiene que detenerse a hacer balances, a mirar como Jano, como recomendaban los amigos romanos de los griegos, tanto hacia el pasado como hacia el futuro. Se trata de reconocer que la función formadora es crear conceptos que permitan hacer transiciones agradecidas, pero que, al mismo tiempo, tengan la entereza de bajarse de los hombros de los gigantes para poder reconocer la propia estatura que se proyecta hacia el cosmos.

Kant decía: “una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia”, pero no por su ausencia fáctica esa idea es falsa. Si los humanistas queremos realmente hacer realidad la perfección humana mediante la formación, tal vez nos sea necesario dejar las invocaciones a los amigos griegos, invocaciones sin más sentido que cierta inclinación estética o erudición cancerbera de un ideal todavía irrealizado. Debemos

1 Valdría la pena, en términos de la pregunta por la memoria, indagar (con Foucault, 2008), por qué Occidente ha preferido olvidar, como en el caso del esclavismo griego, también su ética sexual, que, como mostró Nussbaum (1995), es mucho más compleja que la recurrida pederastia.

superar la mayoría de edad e ingresar plácidamente en la madurez de la cultura para olvidar lo necesario en el norte de refundar lo humano en nuevos instrumentos que permitan, tal vez, inclusive, un nuevo humanismo: el que cree que la especie *Homo sapiens* puede llegar a ser humanidad. Es decir, una especie que logre, quizás por vías tecnológicas, dejar de autorrepelirse y tener una memoria, una sensibilidad, una capacidad de reflexión que, como el lenguaje, pertenezca al grupo social con el objetivo de lograr, como en las civilizaciones, una pacificación interna que le permita ser una inteligencia potente para los confines del universo.

Referencias bibliográficas

- Berman, M. (2001). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Diéguez, Antonio (2017). *Transhumanismo: La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*, Herder, Barcelona.
- Echeverri-Alvarez, J (2019)- Educación, biopolítica y posthumanismo en perspectiva paleoantropobiológica. En: *Bioética Plural III*. Medellín. Universidad Ces.
- Esposito, R. (2009). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferry, L. (2017). *La revolución transhumanista: cómo la tecnomedicina y la uberización del mundo van a transformar nuestras vidas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. 2.^a edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- ____ (1975). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Gehlen, A. (1987). *Prospettive antropologiche*. Boloña: Il Mulino.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. México: Akal.
- Leroi-Gourhan, A____ (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Liotard, J-F. (2000). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- ____ (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- ____ (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

- Sloterdijk, P. (1999). *Reglas para el Parque Humano. Una respuesta a la "Carta sobre el Humanismo"*. Disponible en: <http://www.bolivare.unam.mx/cursos/Textos->.
- Rose, N. (1996). "Una historia crítica de la psicología". En: N. Rose, *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood* (pp. 41-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- ____ (2010). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University.
- Rousseau, J.J. (1990). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza
- Schmitt, C. (1999). *El concepto de lo político*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pretextos.
- Vernant, J-P. (1993). *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*. Barcelona: Ariel.