

Literatura: teoría, historia, crítica

VOL. 17, N.º 2, JULIO-DICIEMBRE 2015

ISSN (impreso): 0123-5931 – (en línea): 2256-5450
doi: <http://dx.doi.org/10.15446/lthc>

Revista semestral de Literatura

www.literaturathc.unal.edu.co

Correo-e: revliter_fchbog@unal.edu.co

© Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Editora

Patricia Trujillo Montón
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Editor invitado

William Díaz Villarreal
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Comité asesor interno

Universidad Nacional de Colombia: Carmen Elisa Acosta, Diana Diaconu, Patricia Simonson, Iván Padilla Chasing, William Díaz Villarreal, Laura Almandós, Alejandra Jaramillo, Jorge Rojas Otlálora, Enrique Rodríguez, Ángela Robledo, Víctor Viviecas, Diógenes Fajardo Valenzuela.

Comité editorial

David Jiménez Paneso (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá), Jarmila Jandová (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá), Bernardo Subercaseaux (Universidad de Chile), Fabio Jurado (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá), Cristo Figueroa (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia), Luz Mary Giraldo (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia), Liliana Ramírez (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia), Francia Goenaga (Universidad de los Andes, Colombia), María Cándida Ferreira (Universidad de los Andes, Colombia), Miriam Di Gerónimo (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina), David Konstan (Brown University, Estados Unidos), Francisca Noguero (Universidad de Salamanca, España), Susana Seguin (Université Paul-Valéry Montpellier III, Francia), Beatriz J. Rizk (Miami-Dade College, Estados Unidos).

Comité científico

Beatriz González Stephan (Rice University, Estados Unidos), Martha Luana Canfield (Università degli Studi di Firenze, Italia), Françoise Perus Cointet (Universidad Nacional Autónoma de México), Fabio Akcelrud Durão (Universidade Estadual de Campinas, Brasil), Gema Areta Marigó (Universidad de Sevilla, España), Eric Culhed (Uppsala universitet, Suecia), Nieves Baranda Leturio (UNED, España).

Editores asociados

Hugo Hernán Ramírez Sierra (Universidad de los Andes, Colombia), Juan Zapata (Université Charles de Gaulle, Lille 3, Francia), Francy Moreno (Universidad del Atlántico, Colombia), Juan Manuel Ruiz Jiménez (Universidad del Norte, Colombia), Eugenia Varela (Universidad de la Salle, Colombia), Amor Hernández (CILHA. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina), Norma Stella Donato Rodríguez (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Jimena Gamba Corradine (Universidad Autónoma de Barcelona, España), David Leonardo Espitia Ortiz (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá), Jose Francisco Sanchez Osorio (Université Toulouse-Jean Jaurès, Francia), Camilo Castillo Rojo (University of British Columbia, Canadá), Mario Alejandro Molano Vega (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia), Alexander Caro Villanueva (Universidad de los Andes, Colombia), Ana Cecilia Calle (University of Texas at Austin, Estados Unidos), Jaime Andrés Báez (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia), Camilo González (Universidad de la Salle, Colombia), Jaime Palacios (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá), Iván Jiménez (University Paris-Est Créteil, UPEC, Francia).

Asistentes editoriales

Elizabeth Carrillo Bohórquez (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá), Johny Andrés Martínez Cano (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá).

Asesor editorial

Manfred Acero Gómez (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá; Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá).

Rector de la Universidad Nacional de Colombia

Ignacio Mantilla Prada

Vicerrector de sede Bogotá

Diego Hernández Losada

Decano de la Facultad de Ciencias Humanas

Ricardo Sánchez Ángel

Vicedecana Académica

Melba Libia Cárdenas

Vicedecana de Investigación y Extensión

Marta Zambrano

Directora del Departamento de Literatura

Alejandra Jaramillo



CENTRO EDITORIAL
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
Ciudad Universitaria, ed. 205
Tel. 3165000 ext. 16208
Bogotá, D. C., 2015

Director de Centro Editorial: Camilo Baquero Castellanos
Diseño de carátula: Andrés Marquinez C.
Coordinación Gráfica: Endir Roa
Diagramación: Yully Paola Cortés Hernández
Corrección de estilo: Pablo Andrés Castro
Traducción de resúmenes al inglés: Joseph Wager
Traducción de resúmenes al portugués: Roanita Dalpiaz
Impresión: Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Literatura: teoría, historia, crítica

está indexada en



Publindex
(Colciencias, Colombia)
Categoría A2



SciELO Colombia
(Scientific Electronic Library Online)



Linguistics & Language Behavior Abstracts
(LLBA)



DIALNET
(Universidad de la Rioja)



CLASE
(Universidad Nacional Autónoma de México)



e-Revistas
(Open Access)

Contacto

Universidad Nacional de Colombia
Código postal: 111321, 111311.
Carrera 30 n.º 45-03, Bogotá, D. C.
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Literatura
Edificio Manuel Ancízar, of. 3055
Tel: (57-1) 3165229. Fax: (57-1) 3165229
E-mail: revliter_fchbog@unal.edu.co
Página web: www.literaturathc.unal.edu.co

Canje

Dirección de Bibliotecas. Grupo de Colecciones
Hemeroteca Nacional Carlos Lleras Restrepo
Av. El Dorado n.º 44A-40, Bogotá, Colombia
Telefax: (57-1) 3165000, ext. 20082. A.A. 14490
canjednb_nal@unal.edu.co

Suscripción

Siglo del Hombre Editores
Cra. 31A n.º 25B-50 / Bogotá, Colombia
Pbx: 3377700
www.siglodelhombre.com

Distribución y venta

Un La Librería, Bogotá
Plazoleta de Las Nieves
Calle 20 n.º 7-15
Tel. 3165000 ext. 17639

Ciudad Universitaria:

Auditorio León de Greiff, piso 1
Tel.: 316 5000, ext. 20040

www.unalibreria.unal.edu.co / libreriaun_bog@unal.edu.co



Edificio Orlando Fals Borda (205)



Edificio de Posgrados de Ciencias Humanas
Rogelio Salmona (225)

La Librería de la U
www.lalibreriadelau.com

El contenido de esta revista, excepto la traducción del capítulo “La democracia nos necesita. El argumento del tábano a favor de las humanidades” de Helen Small, tomado del libro *The Value of Humanities*, cuenta con una licencia Creative Commons de “reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas”, Colombia 4.0, que puede consultarse en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**LAS HUMANIDADES Y LOS ESTUDIOS LITERARIOS
EN LA ERA DE LA EXCELENCIA ACADÉMICA**

Contenido

Contents

Conteúdo

- 11 · **Declaración sobre los índices de citación
y las prácticas editoriales**
- 19 · **Las humanidades, la universidad y la era de la
excelencia académica (A manera de introducción)**

Artículos *Articles* *Artigos*

- 41 · **Las transformaciones en la concepción de universidad
y el caso brasileño**

*Transformations in the Idea of the University and the
Brazilian Case*

Transformações na concepção de universidade e o caso brasileiro

FABIO AKCEL RUD DURÃO

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, Brasil

59 · Tres decenios de profesionalización de los estudios literarios en México: algunas consecuencias

Three Decades of Professionalization in Literary

Studies in Mexico: Some Consequences

Três décadas de profissionalização dos estudos

literários no México: algumas consequências

ALEJANDRO HIGASHI

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México

79 · Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica

Crisis and Transformation in Higher Education: The

Role of the Humanities in Latin America

Crise e transformação da educação superior: o lugar

das humanidades na América Latina

ALEJANDRA GARCÍA HERRERA

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

97 · Saberes académicos: de la producción textual a la creación de conocimiento

Academic Knowledge: From Textual Production to Knowledge Creation

Saberes acadêmicos: da produção textual à criação de conhecimento

JOSÉ SANTOS HERCEG

IDEA / USACH, Universidad de Santiago, Santiago, Chile

113 · Lo relativo y lo universal en la defensa de las humanidades para la democracia

The Relative and the Universal in the Defense

of Humanities for Democracy

O relativo e o universal na defesa das ciências

humanas para a democracia

LILIANA GALINDO

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

129 · No hay salida fácil: crisis, excelencia, valor y el futuro de las humanidades en la educación universitaria

No Easy Way Out: Crisis, Excellence, Value and the Future of the Humanities in University Education

Não há saída: crise, excelência, valor e o futuro das humanidades no ensino superior

JOSEPH WAGER

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

149 · La enseñanza e investigación en humanidades: más allá de una propuesta modesta

Teaching and Research in the Humanities: Beyond a Modest Proposal

O ensino e a pesquisa em Humanidades: para além de uma proposta modesta

MARÍA MERCEDES ANDRADE

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

165 · “Se me acabaron los créditos”. Trayectorias académicas de estudiantes de antropología en la Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012

“I’m out of units”: Academic Trajectories of Anthropology

Students at the Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012

“Os créditos acabaram”. Trajetórias acadêmicas de estudantes de antropologia na Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012

MARGARITA MARÍA DURÁN URREA

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Notas

Notes

Notas

197 · Citas, notas y comentarios

DAVID JIMÉNEZ

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

227 · Dos notas sobre la excelencia

Nota de presentación de JUAN DAVID ESCOBAR y CLAUDIA CHAVES
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

233 · Excelencia

JÜRGEN PAUL SCHWINDT
Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg, Alemania

**237 · Excelencia(s), velociferina(s). Sobre el bestiario
de las élites engañosas de Bolonia**

OTTMAR ETTE
Universität Potsdam, Potsdam, Alemania

**243 · De la minucia estadística a una concepción de la universidad
contemporánea: aproximaciones a un texto de Richard Münch**

Nota de presentación de ISABEL DE BRIGARD
Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

251 · El mecanismo de monopolio en la ciencia

RICHARD MÜNCH
Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg, Alemania

287 · El valor de las humanidades y el meollo del asunto

Nota de presentación de WILLIAM DÍAZ VILLARREAL
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**295 · “La democracia nos necesita”. El argumento
del tábano a favor de las humanidades**

HELEN SMALL
Oxford University, Oxford, Reino Unido

329 · Brooks, Peter y Hilary Jewett, eds. *The Humanities and Public Life*

SERGIO ESTEBAN ALDANA ROMERO

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

335 · Conesa, Marc, Pierre-Yves Lacour, Frédéric Rousseau
y Jean-François Thomas, dir. *Faut-il brûler les
Humanités et les Sciences humaines et sociales ?*

LORENA PANCHE

Université Lumière Lyon 2, Lyon, Francia

343 · *Número monográfico humanidades. Número
especial de la Revista Chilena de Literatura.*

JOHN FREDY GÜECHÁ HERNÁNDEZ

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

351 · Durão, Fabio Akcelrud. *Teoria (literária)
americana: uma introdução crítica.*

FERNANDO URUETA GUTIÉRREZ

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

363 · Índice acumulativo de artículos publicados en *Literatura:
teoría, historia, crítica*, volumen 17 - 2015371 · Convocatoria de la revista *Literatura: teoría,
historia, crítica* vol. 19, n.º 1*Call for Papers Literatura: teoría, historia, crítica* vol. 19, n.º 1*Edital Literatura: teoría, historia, crítica* vol. 19, n.º 1

377 · Instrucciones a los autores

*Instructions to Authors**Instruções aos autores*

DECLARACIÓN SOBRE LOS ÍNDICES DE CITACIÓN Y LAS PRÁCTICAS EDITORIALES

POR INICIATIVA DE LA *Revista chilena de literatura*, de la Universidad de Chile, los editores de algunas revistas latinoamericanas de literatura nos reunimos el 29 de septiembre del 2014 en Santiago de Chile para discutir políticas comunes y formas de apoyo en nuestra actividad. Los asistentes coincidimos en expresar nuestra inconformidad frente a las formas predominantes de medición de la calidad académica de las publicaciones que, en primer lugar, privilegian criterios administrativos y cuantitativos sobre los contenidos y, en segundo lugar, tienden a ignorar las prácticas académicas propias de las humanidades, que son diferentes a las de las ciencias exactas y aplicadas. Por eso, hemos decidido firmar la siguiente declaración pública, en cuya redacción hemos trabajado durante el primer semestre del 2015.

Antecedentes

En los últimos años, varios gobiernos latinoamericanos han venido adoptando políticas de medición de la calidad académica basadas en las nuevas políticas de administración pública, que privilegian el uso de indicadores y métricas por encima del contenido y del valor científico, social y cultural intrínseco del trabajo académico. Tales políticas han sido asumidas también por algunas universidades, cada vez más atentas a la visibilidad y el impacto, a la posición en los ránquines internacionales, y en general a la formación de capital humano en una perspectiva que privilegia el desarrollo económico.

Por lo general, los modelos de medición adoptados se basan en las prácticas académicas de las ciencias exactas y aplicadas, e ignoran las particularidades que caracterizan el trabajo académico en las ciencias humanas. Como criterio general, se suele privilegiar el *paper* como formato estándar de la producción académica, por encima de otras formas de difusión del conocimiento más afines a las humanidades,

como el ensayo o el libro. Además, estos modelos conciben la utilidad del conocimiento de un modo restringido, limitado a la aplicación práctica y a la solución de problemas concretos.

Las ciencias humanas, por su naturaleza reflexiva y polémica, no se ajustan a este tipo de criterios, y esto no significa que sean menos importantes para la sociedad. El saber que ellas buscan es abierto y plural, no está dirigido exclusivamente a las comunidades académicas, sino también al ámbito público. Las humanidades fortalecen y alientan la apropiación crítica de la cultura y la tradición, abren espacios de discusión y debate, y tienen una dimensión utópica que va más allá de la mera solución de problemas inmediatos. Por eso, las humanidades no se adaptan fácilmente a los criterios meramente cuantitativos, ni a las formas estandarizadas de producción académica. De hecho, al adecuarse a los criterios de calidad imperantes, las humanidades a menudo se ven obligadas a traicionar su naturaleza, sus fines y su efecto social y cultural.

Las publicaciones que suscribimos el presente documento abogamos por una reformulación de los criterios de evaluación académica en las ciencias humanas. Nuestros comités editoriales comprenden la necesidad de la evaluación, pero se oponen a que esta sea concebida a partir de principios cuantitativos o basados en la aplicación práctica inmediata del conocimiento. Dadas las diferencias de tradición e identidad entre las disciplinas, consideramos que tanto las universidades como los estados deben adoptar modelos de medición diferenciados, que tengan en cuenta las particularidades de cada una de ellas, y en cuya elaboración se cuente con una participación verdadera de las comunidades académicas. Solo así podrán establecerse criterios claros para la adopción de políticas públicas con respecto a la investigación académica en nuestras áreas que redunden, efectivamente, en el bien general.

Algunos estados y universidades han adoptado, sin matices, criterios puramente cuantitativos de evaluación basados en los índices de citación, cuyos análisis y métricas se asumen como indicadores directos de la calidad de las publicaciones y de sus contenidos. La necesidad de publicar en revistas o en otros medios que se reportan en estos índices se ha convertido en política pública, en un imperativo para los investigadores, lo que afecta la lógica de la producción

académica, los enfoques de las investigaciones, los formatos en los que se escribe y la naturaleza de algunos proyectos editoriales regionales. Esta exigencia y el enfoque cuantitativo dominante crean problemas para los investigadores, y no solo en el ámbito de las humanidades. En el área de las ciencias exactas y naturales han surgido voces críticas frente a los parámetros de evaluación y a la importancia excesiva que han adquirido los índices de citación y el factor impacto. La evaluación cuantitativa, han señalado, es apenas uno de los elementos de la evaluación de la calidad académica, pero no es el único, y ni siquiera el más importante. En todas las áreas, la evaluación académica debe ser contextual, pues debe hacerse a partir de la misión y el proyecto específico de las instituciones, de las publicaciones, de los distintos saberes disciplinarios, de los grupos de investigación y los individuos que son evaluados.

El contexto cultural y socioeconómico juega un papel importante en la consideración de la calidad de una publicación académica en cualquier área, pero especialmente en las humanidades y las ciencias sociales. Los indicadores suelen favorecer, por ejemplo, las publicaciones en inglés, pues tienen índices de citación más altos, se editan en países desarrollados y las más importantes se proponen como publicaciones “nucleares” (*core journals*), es decir, publicaciones que consolidan un canon de la literatura académica más relevante para cada disciplina. Pero las ciencias humanas y sociales, por su propia naturaleza, están vinculadas a contextos regionales y lingüísticos específicos, y esos vínculos son fundamentales en la consideración de la calidad de los productos académicos. Así ha sido reconocido, por ejemplo, en el documento “Bases para la Categorización de Publicaciones Periódicas en Humanidades y Ciencias Sociales”, publicado en junio del 2014 por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Allí se establece con claridad que el factor de impacto no tiene la misma incidencia en las ciencias sociales y las humanidades que en otras disciplinas, y que los libros —individuales y colectivos— tienen una gran importancia en la producción científica de este campo, a pesar de que no suelen ser incorporados en los índices de citación. El documento dice, además, que criterios bibliométricos como el factor de impacto no deben ser

usados sin más para evaluar la calidad de las publicaciones en ciencias sociales y humanidades. También vale la pena destacar la decisión del CONICET de poner en un mismo nivel los índices internacionales (*WoS*, *Scopus*) y los regionales (*SciELO*) o nacionales, como parte de una estrategia para fortalecer la producción regional, y para proponer la lengua española como un idioma de importancia en la generación de conocimiento y difusión científica en las humanidades y ciencias sociales.

Acuerdos para las prácticas editoriales y académicas

Basados en los antecedentes anteriores, los comités editoriales de las revistas firmantes de la presente declaración hemos decidido formular una serie de acuerdos básicos que guíen nuestras prácticas editoriales y académicas:

- Consideramos que la calidad de nuestras revistas no se basa en un indicador de citación, sino en los contenidos que publican. Por eso, no utilizamos los índices de citación como herramienta promocional. La evaluación de los artículos recibidos tiene como criterios centrales la originalidad y la claridad de sus argumentos, y el aporte que ellos puedan hacer en la discusión académica sobre problemas literarios, estéticos, históricos y culturales. No se tienen en cuenta, por eso, aquellas cualidades o tendencias que puedan incidir directamente en el incremento de la citación de ningún autor o artículo, y mucho menos de cada una de nuestras revistas en su conjunto.
- Nuestras revistas promueven la lectura de sus contenidos y facilitan el acceso de los lectores, pero no obligan a los autores, por ejemplo, a citar artículos previamente publicados por ellas mismas, sino únicamente lo que sea relevante para los fines de cada texto, y de acuerdo con las recomendaciones que surjan del arbitraje por pares. Nuestras revistas tampoco se ciñen exclusivamente al formato del *paper*, ni a la estructura usual del artículo científico (introducción, métodos, resultados y discusión).

- Para nuestras revistas, los sistemas de indexación y resumen internacionales son un elemento clave en la difusión de sus contenidos, pues facilitan la localización de la información y el diálogo académico entre pares (esos eran, de hecho, sus propósitos iniciales). Sin embargo, una revista que no esté indexada en esos sistemas, especialmente en aquellos que miden la citación, no debería ser menos valorada por ese hecho.
- Nuestras revistas promueven la difusión gratuita de sus contenidos o su adquisición a precios asequibles para los lectores, pues consideramos que el conocimiento, el debate y la argumentación deben ser públicos.
- Nuestras revistas no cobran ni se proponen cobrar a los autores por publicar en ellas, para garantizar el acceso libre a sus contenidos.

✱

Queremos invitar a otras revistas y editoriales académicas a suscribir la anterior declaración y a tener en cuenta los principios aquí establecidos. Hasta ahora, esta declaración tiene el respaldo de las siguientes publicaciones:

Aletria, Revista de Estudos Literários
(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

ALPHA (Universidad de Los Lagos, Chile)

alter/nativas: revistas de estudios culturales latinoamericanos (Ohio State University, Estados Unidos)

Ámbito de Encuentros (Universidad del Este, Puerto Rico)

América, cahiers du Criccal (Université de Sorbonne-Nouvelle, Paris 3, Francia)

Anclajes (Universidad Nacional de La Pampa, Argentina)

Antares: Letras e Humanidades
(Universidade de Caxias do Sul, Brasil)

Artelogie (École des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia)

Babedec. Revista de Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Belas Infieís (Universidade de Brasilia, Brasil)

Biotecnología en el sector agropecuario y agroindustrial (Universidad del Cauca, Colombia)

Bitácora urbano/territorial (Universidad Nacional de Colombia)

- Boletín de arqueología* (Pontificia Universidad Católica del Perú)
- Boletín científico* (Universidad de Caldas, Colombia)
- Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria* (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- Boletín de filología* (Universidad de Chile)
- Brumal. Revista de Investigación sobre lo fantástico* (Universidad Autónoma de Barcelona)
- CAFE. Cahiers des Amériques, Figures de l'Entre* (Université de La Rochelle, Francia)
- Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital* (Universidad de Salamanca, España)
- Caribe: revista de cultura y literatura* (Marquette University, Estados Unidos)
- CELEHIS* (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)
- Centroamericana* (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia)
- Colindancias* (Universidad de Oeste de Timisoara, Rumania)
- Cuadernos del CILHA* (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)
- Cuadernos de historia* (Universidad de Chile)
- Cultura del cuidado enfermería* (Universidad Libre, Colombia)
- Decimonónica: revista de producción cultural hispánica decimonónica* (Estados Unidos)
- Desafíos* (Universidad del Rosario, Colombia)
- Desde el jardín de Freud. Revista de psicoanálisis* (Universidad Nacional de Colombia)
- Diálogos de Saberes. Investigaciones en Derecho y Ciencias Sociales* (Universidad Libre, Colombia)
- Dirāsāt Hispānicas. Revista Tunecina de Estudios Hispánicos* (Universidad el Manar, Túnez)
- Editorial Jorge Millas* (Fundación Jorge Millas, Chile)
- El Ágora USB* (Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia)
- El taco en la brea* (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Encuentros* (Universidad Autónoma del Caribe, Colombia)
- Episteme. Revista de Ciencias Sociales y Humanas* (Universidad Santo Tomás, Sede Villavicencio, Colombia)
- e-escrita* (UNIABEU, Brasil)
- Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales* (Universidad Simón Bolívar, Venezuela)
- Estudios Avanzados. Instituto de Estudios Avanzados* (Universidad de Santiago de Chile)
- Estudios de Literatura Colombiana* (Universidad de Antioquia, Colombia)
- Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea* (Universidade de Brasília, Brasil)
- Folia Histórica del Nordeste* (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Fronteras de la historia* (Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Colombia)

- Gamma* (Universidad del Salvador, Argentina)
- Hispanamérica* (University of Maryland, Estados Unidos)
- Historia Caribe* (Universidad del Atlántico, Colombia)
- Humanidades* (Universidad de Montevideo, Uruguay)
- Hypnos* (Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)
- Ideas y Valores. Revista Colombiana de Filosofía* (Universidad Nacional de Colombia)
- Izquierdas* (Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile)
- Katatay. Revista crítica de literatura latinoamericana* (Red Interuniversitaria Katatay, Argentina)
- Kavilando. Revista de ciencias sociales y humanas* (Grupo de Investigación para la Transformación Social Kavilando, Colombia)
- Kaypunku, revista de Estudios Interdisciplinarios de Arte y Cultura* (Grupo de Investigación Kaypunku, Perú)
- Kipus: Revista andina de letras* (Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador)
- La Palabra* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia)
- Letras* (Universidad de San Marcos, Perú)
- Lexis. Revista de lingüística y literatura* (Universidad Católica del Perú)
- Línguas & Letras* (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil)
- Lingüística y Literatura* (Universidad de Antioquia, Colombia)
- Literatura: teoría, historia, crítica* (Universidad Nacional de Colombia)
- Luciernaga* (Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Colombia)
- Lúmina* (Universidad de Manizales, Colombia)
- Memoria y sociedad* (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)
- Milenio. Revista de Artes y Ciencias* (Universidad de Puerto Rico, sede Bayamón)
- Mora* (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mundo amazónico* (Instituto Imani, Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonia)
- Olho d'água* (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil)
- Olivar: revista de literatura y cultura españolas* (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
- Orbis Tertius* (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
- Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica* (Universidad de los Andes, Colombia)
- Perspectiva geográfica* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Instituto Geográfico Agustín Codazzi, Colombia)
- Pilquen. Sección Ciencias Sociales* (Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Zona Atlántica, Argentina)

Pilquen. Sección Psicopedagogía
(Universidad Nacional del Comahue,
Centro Universitario Zona Atlántica,
Argentina)

Polifonía. Revista de Estudios Hispánicos
(University of San Francisco, Estados
Unidos)

*Praesentia, revista venezolana de estudios
clásicos* (Universidad de Los Andes,
Venezuela)

Prismas. Revista de historia intelectual
(Universidad Nacional de Quilmes,
Argentina)

Psicoespacios (Institución Universitaria de
Envigado, Colombia)

Rastros Rostros (Universidad Cooperativa
de Colombia)

Recial (Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina)

Revista Archivos de medicina
(Universidad de Manizales, Colombia)

Revista colombiana de gastroenterología
(Asociación Colombiana de
Gastroenterología, Colombia)

Revista chilena de literatura (Universidad
de Chile)

Revista de Filosofía (Universidad de
Chile)

*Revista de la Asociación Colombiana
de Ciencias Biológicas* (Asociación
Colombiana de Ciencias Biológicas,
Colombia)

Revista de Literaturas Modernas
(Universidad Nacional de Cuyo,
Argentina)

Revista Iberoamericana (Instituto
Internacional de Literatura

Iberoamericana, Universidad de
Pittsburgh, Estados Unidos)

*Revista Instituto Colombiano de Derecho
Tributario* (Instituto Colombiano de
Derecho Tributario, Colombia)

Revista Laboratorio (Universidad Diego
Portales, Chile)

Revista Lebret (Universidad Santo Tomás,
Colombia)

Revista Miradas (Universidad
Tecnológica de Pereira, Colombia)

Revista Nomadías (Universidad de Chile)

Revista Poiésis (Fundación Universitaria
Luis Amigó, Colombia)

*Revista U.D.C.A Actualidad &
Divulgación Científica* (Universidad
de Ciencias Aplicadas y Ambientales,
Colombia)

*RIVAR, Revista Iberoamericana de
Viticultura, Agroindustria y Ruralidad.*
(Instituto de Estudios Avanzados,
Universidad de Santiago de Chile)

*Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la
Literatura* (Universidad de Extremadura,
España)

Telar (Universidad Nacional de Tucumán,
Argentina)

Tendencias & Retos (Universidad de La
Salle, Colombia)

Verba Hispánica (Universidad de
Ljubljana, Eslovenia)

Zama (Instituto de Literatura
Hispanoamericana de la Facultad de
Filosofía y Letras, Universidad de Buenos
Aires, Argentina)

Las humanidades, la universidad y la era de la excelencia académica (A manera de introducción)

1

LA SITUACIÓN ACTUAL DE LAS humanidades en el mundo académico se puede asociar con dos imágenes. *¿Qué les pasó a las humanidades?* (*What's Happened to the Humanities?*, 1997) es un libro editado por Alvin Kernan, que reúne ensayos de importantes profesores ingleses y norteamericanos de historia, literatura y humanidades. De acuerdo con Kernan, la finalidad de este volumen es explorar en profundidad “algunos de los cambios en las humanidades que han acompañado el salto de paradigma, en la educación superior, de la universidad a la demoversidad”; es decir, la transformación hacia una institución que “tiende a darle poder a lo variado más que a la singularidad unitaria, que cuestiona la autoridad tradicional centralizada y todas las formas de elitismo”. Kernan no usa la palabra “crisis” para referirse a la situación del momento. Sin embargo, los términos con los que la describe tienen un sentido muy preciso: las humanidades de finales del siglo xx se han convertido en “los campos de batalla de una *Kulturkampf* extendida”, un “espíritu revolucionario” se extiende en el ámbito intelectual, la “agitación en las humanidades” hace parte de un cambio mayor en la educación superior norteamericana, y ha habido “movimientos tectónicos” que han afectado a las artes liberales y las humanidades en general. *¿Qué les pasó a las humanidades?* “nos cuenta qué ha ocurrido de hecho, en lugar de argumentar acerca de lo que debió haber ocurrido, o de lo que pudo haber ocurrido”. El libro no pretende denunciar responsables. No es fortuito por eso que Kernan acuda a los movimientos telúricos para dar cuenta de los cambios recientes, pues un terremoto es, a fin de cuentas, un movimiento superficial que suele tener su origen en desplazamientos tectónicos en la profundidad de la tierra. La segunda imagen proviene de otro libro. *¿Hay que quemar las ciencias humanas y sociales?* (*Faut-il brûler les Humanités et les Sciences humaines et sociales ?*) es el resultado de un coloquio organizado en 2012 por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Humanas

y Sociales de la Universidad Paul Valéry, de Francia, en el que participaron profesores de sociología, filosofía, psicoanálisis, historia, lingüística, filología y estudios literarios. El título del evento es intencionalmente provocador, pues evoca las quemaduras de libros en los regímenes totalitarios, que se convirtieron en el *leitmotiv* del mundo ficcional de *Fahrenheit 451*. Incendiar las humanidades es, a la luz de la novela de Bradbury, un acto consciente e intencional cuya finalidad es destruir nuestros lazos con el pasado, ignorar la necesidad de la reflexión y pisotear el valor de la cultura, para mantener bajo control una sociedad uniforme.

Para Jean-François Thomas —autor de la introducción de *¿Hay que quemar las humanidades?*— las ciencias humanas y sociales son objeto de ataques violentos que han obligado a los intelectuales a reaccionar. “¿Francia se ha vuelto suicida?”, se preguntaba un grupo de filósofos y escritores franceses en una declaración publicada por *Le Monde* en 2012 —citada parcialmente por Thomas—, a propósito del desmonte progresivo de las humanidades en la formación general. El estupor que expresa esta pregunta es producido por los acontecimientos más recientes en el sistema escolar francés: el área de cultura general está siendo reemplazada por las ciencias políticas, los concursos docentes para profesores de letras clásicas ya no exigen que ellos sepan latín o griego, la enseñanza de la historia y la geografía es reemplazada por disciplinas científicas. “Verdaderamente, hay un incendio” en el que se revela un fenómeno profundo, comenta Thomas. “Si las ciencias humanas y sociales ven atacado de ese modo su papel en la formación básica, y si los políticos conducen tales cambios, es porque la sociedad ya no comprende lo que está en juego en estos dominios de la cultura”. La declaración de *Le Monde* acusa a “una clase política miope, tanto de derecha como de izquierda”, de haber iniciado una empresa de destrucción progresiva de la enseñanza, basada en una falsa comprensión de la modernidad. “La hoguera ya humea”, comentan.

Ya sea vista como un movimiento telúrico producido por transformaciones profundas en la institución universitaria, o como un incendio provocado por la acción voluntaria de un grupo de pirómanos, es recurrente referirse a la crisis como una fragmentación. En su entrega de otoño de 2009, *The American Scholar* publicó un artículo de William Chace sobre la decadencia de los departamentos de inglés en las universidades norteamericanas, que fue considerado por el *New York Times* uno de los mejores ensayos del año. De acuerdo con su visión histórica, el papel central que tenía la educación liberal en la formación profesional y en

la relación del canon con ciertos valores se vino abajo a finales de la década de 1960, cuando “nada estuvo a salvo de análisis negativos y reductivos”. Frente a la arrolladora energía antiautoritaria de esa época, “muy pocos elementos del patrón cultural de las décadas anteriores pudieron seguir en pie”. Junto a esto, ha habido un cambio importante en la población estudiantil universitaria, de acuerdo con Chace: cada vez hay más “estudiantes emprendedores y con muchas dotes académicas” que provienen de familias y entornos conformados por inmigrantes, personas que tienen “vínculos muy escasos con la cultura occidental”. Estos jóvenes son recelosos ante “el supuesto de que los ‘grandes libros’ de Inglaterra y los Estados Unidos deberían disfrutar de una centralidad fija en el mundo”. En estas nuevas circunstancias, aquello que antes se consideraba central aparece hoy como provinciano. Según Chace, los departamentos de literatura inglesa no han sabido responder adecuadamente a los retos que imponen estos cambios demográficos y culturales, pues no han sido capaces de mostrarles a los estudiantes que los libros que enseñaban constituyen un “bien humano en, y por sí mismo”. Al contrario, la respuesta errática de tales departamentos ha consistido en desarticular sus planes de estudios, por ejemplo, la idea de que la comprensión histórica de la literatura es importante; en cambio, los programas han terminado por sustituir la experiencia de la lectura de los grandes libros por “una variedad dispersa de asuntos secundarios”, como “los estudios sobre las identidades, la teoría abstrusa, la sexualidad, el cine y la cultura popular”.

En medio del actual caos de reformas curriculares, han surgido nuevas áreas de estudio y aproximaciones críticas que compiten y se atropellan entre sí, dice Chace. Como respuesta, muchos académicos han decidido defender sus intereses particulares “en lugar de reconciliar sus diferencias y encontrar un fundamento sólido sobre el que apoyarse todos”. Este argumento parece retomar en ciertos aspectos las hoy ya clásicas posturas de Allan Bloom en la década de los ochenta. En la primera línea de la introducción a *The Closing of the American Mind* (traducido al español como *El cierre de la mente moderna*), Bloom pone en evidencia lo que él considera el mal de la segunda mitad del siglo xx: “casi todos los estudiantes que entran a la universidad creen, o dicen creer, que la verdad es relativa”. De acuerdo con Bloom, esta postura resulta a la larga más cómoda para quien la asume, pues lo dispensa de la responsabilidad de buscar un juicio más preciso que le permita corregir sus errores. Al fin y al cabo, la única verdad a priori en el mundo de las verdades relativas es que nadie tiene razón, pues todos los valores son prejuicios. Dice Bloom que

si un profesor formula “una de esas preguntas que buscan confrontar a los estudiantes”, como por ejemplo: “¿Si usted hubiese sido un administrador inglés en la India, les habría permitido a los nativos bajo su gobierno quemar en el funeral de un hombre muerto a su viuda?”, lo más seguro es que permanezcan en silencio o respondan que los británicos nunca debieron colonizar la India. Semejante respuesta no muestra que los jóvenes busquen comprender el proceso colonizador inglés para enjuiciarlo históricamente, sino que se contentan con un rechazo tópico de la colonización en general. La educación recibida no los ha formado para tener un verdadero interés en el pasado de otras naciones, o incluso en el de la suya propia, pues el propósito de la educación actual “no es hacer de los estudiantes eruditos, sino proporcionarles una virtud moral: la apertura de miras (*openness*)”. Así, la educación reciente ha terminado por traicionar los ideales de los padres fundadores de la patria norteamericana, pues en lugar de ocuparse de la formación de *sujetos* democráticos, se ha ocupado de la formación de una *actitud* democrática, es decir, una mera postura carente de todo contenido reflexivo y crítico.

La consecuencia más evidente de la *openness* es, de acuerdo con Bloom, una forma velada de conformismo. “Nuestra apertura de miras significa que no necesitamos a los demás. Así, lo que se promociona como una gran apertura es un gran cierre”. Con frecuencia, Bloom ha sido acusado de conservador, e incluso de fascista, por la ironía destructiva con la que critica las posturas de algunos defensores de las minorías étnicas, sociales y económicas. No obstante, su posición política e ideológica es más cercana al liberalismo burgués de los siglos XVIII y XIX que al conservadurismo romántico o a la reacción fascista. Bloom no añora un retorno a las formas tradicionales de producción ni a los lazos comunitarios, así como tampoco aspira a la organización de las masas alrededor de alguna encarnación de la autoridad nacional. Cuando Bloom habla de la nación estadounidense, se refiere a las promesas contenidas en su declaración de independencia y su constitución, que son la cristalización de un contrato social racional. Igualmente, los padres fundadores tienen algo de heroico y ejemplar para él, pero no por ser líderes cuya voluntad hay que seguir ciegamente, sino por su habilidad para encontrar salidas que alivian las contradicciones propias de una nación étnica, social, cultural y económicamente diversa. Así, por ejemplo, el gran defecto del *Black Power* norteamericano se encuentra, para él, en haber renunciado a los ideales de los movimientos por los derechos civiles de los siglos XIX y XX. Las aspiraciones de estos descansaban

en la Declaración de la Independencia y la Constitución: “los negros eran verdaderos estadounidenses al demandar la igualdad que les corresponde en cuanto seres humanos por derecho natural y político”. El *Black Power*, en cambio, partía del supuesto de que la constitución misma era corrupta, y que se había construido para defender la esclavitud: “Su demanda era por la identidad negra, no por derechos universales. Lo importante no eran los derechos, sino el poder. Insistía en el respeto a los negros en cuanto negros, no en cuanto simples seres humanos”. Al apelar a la fuerza y desconocer la constitución, el *Black Power* rompe el contrato racional que vincula a todos los miembros de la nación estadounidense, y por eso representa una amenaza para la democracia.

Este argumento es lógico desde el punto de vista de la democracia liberal que funda la nación estadounidense, pero sus conclusiones son demasiado unilaterales. La tendencia de Bloom a defender ciertos principios universalmente válidos lo conduce con frecuencia a borrar las diferencias específicas. En términos de los movimientos por los derechos civiles, puede decirse que Bloom pasa por alto el que los “simples” seres humanos de los que habla eran (y son todavía) irrespetados en cuanto negros y que por eso son rebajados como seres humanos. Uno de los logros de *La ceiba de la memoria* de Roberto Burgos Cantor ha consistido, precisamente, en mostrar que la privación de los derechos de los negros africanos durante la esclavitud se manifestaba, en primer lugar, como una privación de su nombre original. Aunque la novela de Burgos está ambientada en Cartagena de Indias y no en los puertos del Sur estadounidense, su reflexión estética tiene también validez para el caso norteamericano. Con la destrucción del nombre, se borra también el pasado cultural, las raíces que los atan a su lugar de origen, a su familia y a sus comunidades, en pocas palabras, a aquello que los constituye como seres humanos “por derecho natural y político”. De ese modo, la defensa de su identidad en movimientos como el *Black Power* estadounidense también supone una defensa de su humanidad. Por otra parte, es un hecho que la asimilación de los esclavos negros al mundo ajeno de los blancos se llevó a cabo por medio no solamente del dominio físico, sino también de sumisión a ciertas formas discursivas que determinan la naturaleza del Estado, como las leyes, los decretos y las cartas de propiedad. En términos marxistas, el dominio material del otro por parte de los colonos también estaba sustentado en una superestructura de textos en los que se cristalizaban ciertos valores dominantes. Por eso, la afirmación de la cultura negra también supone un acto de resistencia y, por lo tanto, de poder. Sin embargo, la traducción inmediata de estas luchas

políticas al ámbito académico no deja de ser problemática, en la medida en que los profesores, los investigadores e incluso los escritores que se ocupan de estas cuestiones no son necesariamente representantes de sus propias identidades, y las luchas simbólicas en el campo artístico y cultural no son el reflejo directo de las luchas políticas en la vida pública.

Notar esto no es un acto de elitismo ni el mero indicio de un pensamiento conservador; al contrario, ciertos sectores en la izquierda lo han señalado. *n+1* es un magazín neoyorquino que cita con frecuencia a Marx, Benjamin, Adorno, Barthes, Foucault y la vanguardia teórica francesa de la década del sesenta, que apoya abiertamente la protesta social, y que defiende los derechos de los explotados y las minorías. En las páginas editoriales del número 16 (2013), apareció un artículo titulado “Too Much Sociology”, en el que los autores denuncian la expansión de ciertas formas de pensamiento sociológico en las humanidades. “Ver el arte como un producto, mera cosa, se ha convertido en el signo de una conciencia liberal buena (opuesta a la del elitista malo)”. Hoy parece un hecho evidente en sí mismo que el arte expresa, en primer lugar, las clases y las jerarquías sociales, y solo en segundo lugar contiene fragmentos de valor estético. La sociología de Bourdieu tenía la intención de acabar con ciertos mitos culturales, como el del genio creador o el espacio intocado de las musas, por ejemplo; sin embargo, la expansión y la generalización de la sociología cultural ha desvanecido su impacto crítico. “La sociología ha dejado de ser desmitificadora porque se ha convertido en la manera en que todo mundo piensa”, se lee en la nota editorial. Por eso, esta forma de pensamiento sociológico ha desbordado ya las fronteras de las discusiones académicas y parece haber permeado otros campos:

Al escribir a favor de su propia iniciativa de autopublicación, Jeff Bezos dice que “incluso guardianes bienintencionados atrasan la innovación. [...] Autores que habrían podido ser rechazados por los canales de publicación del establecimiento tienen ahora una oportunidad en el mercado. Vean la lista de los *bestsellers* de Kindle y compárenla con la del *New York Times*. ¿Cuál es más diversa?”. Bezos [...] está adoptando el análisis sociológico del capital cultural y apela a la diversidad para validar el éxito comercial de libros como *Cincuenta sombras de Grey*, una fantasía, mal escrita, acerca de una mujer que se libera de su libertad moderna por medio de la dominación erótica de un macho rico y poderoso.

El texto de *n+1* no es un ataque a la sociología, sino a la forma que ha llegado a tomar cierta sociología de la cultura en la vida pública, a causa del desarrollo de la ideología de la apertura de miras que describe Allan Bloom. “Argumentar que un epifenómeno de una sociedad injusta existe para racionalizar la injusticia de esa sociedad se ha convertido en una maniobra silenciadora, que los sociólogos culturales han perfeccionado hasta el punto de ser invencibles”.

La posición de *n+1* puede ser reductiva, pues la coincidencia en algunos puntos entre la declaración del director ejecutivo de Amazon y algunos académicos no implica una influencia real de estos sobre aquel. En otras palabras, como decía un lector de la revista que reaccionó agriamente ante la nota editorial, ni siquiera Bourdieu creía que el arte es un simple precipitado de la estructura social, y los sociólogos de la cultura no tienen la culpa de que “algunos productores culturales [...] adopten este punto de vista para lograr su propio ascenso, tomando *Las reglas del arte* como su versión personal de *El príncipe*”. No obstante, la coincidencia misma es llamativa, pues es más común de lo que se cree. Cabe incluso suponer que la crisis actual de las humanidades se encuentra precisamente en la concurrencia de sus postulados teóricos y las opiniones culturales de quienes detentan el poder político y económico en los tiempos que corren. Kundera captó con agudeza este hecho cuando, en *El telón* (2005), defendía la obra de Witold Gombrowicz en los siguientes términos:

“Hay que ser absolutamente moderno”, escribió Arthur Rimbaud. Unos sesenta años más tarde, Gombrowicz no estaba tan seguro de que eso fuera necesario. [...] Gombrowicz captó en *Ferdydurke* el giro fundamental que se produjo durante el siglo xx: hasta entonces, la humanidad se dividía en dos, los que defendían el statu quo y los que querían cambiarlo; ahora bien, la aceleración de la Historia tuvo consecuencias: mientras que, antaño, el hombre vivía en el mismo escenario de una sociedad que se transformaba lentamente, llegó el momento en que, de repente, empezó a sentir que la Historia se movía bajo sus pies, como una cinta transportadora: ¡el statu quo se ponía en movimiento! ¡De golpe, estar de acuerdo con el statu quo fue lo mismo que estar de acuerdo con la Historia que se mueve! ¡Al fin, se pudo ser a la vez progresista y conformista, biempensante y rebelde!

Esta postura bienintencionada que se mueve en la dirección de la historia se ha institucionalizado en la segunda mitad del siglo xx. Desde hace tiempo,

dice Kundera, todo el mundo quiere andar en el sentido de la historia, y mira con desconfianza al que no se suba satisfecho a la cinta transportadora. Entre ellos están “los colegiales modernos, sus madres, sus padres, así como todos los luchadores contra la pena de muerte y todos los miembros del comité para la protección de los recién nacidos”. Pero Kundera también menciona a los políticos —y uno puede agregar a los directores de las grandes corporaciones—, quienes empujan hacia adelante su propio sillón en el sentido de la historia y vuelven su rostro sonriente al público que corre tras ellos y también ríe, pues sabe que “solo el que se alegra de ser moderno es auténticamente moderno”. Sin embargo, dice Kundera, en estas circunstancias “una parte de los herederos de Rimbaud” puede llegar a comprender “algo inaudito: hoy, la única modernidad digna de ese nombre es la modernidad antimoderna”.

2

En “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín” (1810), Wilhelm von Humboldt decía que la esencia de la universidad consiste, por un lado, en “unir la ciencia objetiva con la formación subjetiva”, y por el otro en “articular la enseñanza escolar ya concluida con el estudio que apenas se inicia bajo la guía propia del estudiante”. Según Humboldt, el centro de toda la actividad universitaria es la ciencia (*Wissenschaft*), entendida como el conocimiento racional en general, cuya aspiración permanente —y siempre inacabada— es la unificación del saber en un ideal. Al mismo tiempo, la universidad se dirige a la “formación armónica de *todas* las capacidades de los alumnos”; solo así es posible que ellos se orienten por sus propios medios a la adquisición y el desarrollo del ideal. En términos modernos, las dos ramas que definen el quehacer de la universidad de Humboldt son la investigación y la enseñanza, y es eso precisamente lo que la diferencia de otras instituciones, como las academias científicas —en las que se investiga, pero no se enseña— y las escuelas de educación media y técnica —donde se enseña, pero no se investiga—. El modelo de Humboldt concibe la universidad como una institución estatal y no privada, pues solo el Estado es capaz de asegurarle la autonomía necesaria para cumplir con sus fines. Este no debe restringir el desarrollo autónomo de la ciencia por medio de prohibiciones, ni debe hacerle demandas prácticas inmediatas, y en cambio debe garantizar la existencia de un espacio relativamente autónomo, en el que los individuos dedicados a la enseñanza, la

investigación y el aprendizaje no sean requeridos por fines externos. Cuando la ciencia y el talento se relegan a “asuntos prácticos”, dice Humboldt, ambos se vuelven inútiles para el afianzamiento de la ciencia, y más bien “se dispersan en nociones fragmentarias”. Por eso, las universidades no pueden ser instrumentalizadas, pues su autonomía es la condición básica para que puedan buscar el ideal al que aspira el Estado, un ideal que este no puede alcanzar porque debe ocuparse de los fines prácticos del gobierno. Según Humboldt, es preciso cultivar en las universidades “la profunda convicción de que cuando logran su fin último también realizan los fines estatales”: los fines de la universidad son tan elevados que, en su realización, “se pueden poner en juego fuerzas y puntos de apoyo muy diferentes de los que el Estado, por sí mismo, es capaz de poner en movimiento”.

De acuerdo con Bill Readings en *La universidad en ruinas* (*The University in Ruins*, 1996), la idea de universidad de Humboldt “extrae su legitimidad de la cultura, que denota la síntesis de enseñanza e investigación, proceso y producto, historia y razón, filología y crítica, erudición histórica y experiencia estética, la institución y el individuo”. Ella constituye así el espacio de una síntesis en la que la revelación de la idea de cultura y el desarrollo de las potencialidades del individuo son una y la misma cosa; el proceso y la meta, el pensamiento y la acción aspiran en ella a una unidad orgánica. Así, las instituciones de educación superior son independientes del Estado, pero cumplen una función indirecta para él: si “la universidad busca encarnar el pensamiento como acción”, en este caso, como la aspiración a un ideal, el Estado debe aspirar a “la realización de la acción como pensamiento”, el cual se cristaliza en la idea de la nación. Sobre estas bases se define, para Readings, la universidad como institución moderna: “El Estado protege la acción de la universidad; la universidad salvaguarda el pensamiento del Estado. Y cada uno de ellos lucha por la realización de la idea de cultura nacional”.

El problema para la universidad contemporánea, sostiene Readings, radica precisamente en que la idea de Estado nación y su proyección en la idea de una cultura nacional han venido desmoronándose, entre otras causas, por la presión de la globalización económica. No se trata, sin embargo, de que el Estado nación desaparezca, sino que “simplemente se hace más y más administrativo, cada vez más incapaz de imponer su voluntad ideológica, es decir, incapaz de imponer su voluntad como el contenido *político* de los asuntos económicos”. La manifestación más evidente de su decadencia es la despolitización de sus miembros y el desarrollo de la sociedad de consumo. El sistema capitalista

contemporáneo no les ofrece a los individuos una identidad nacional, sino un sentimiento de pertenencia aparentemente despojado de contenido ideológico y político, “una identidad corporativa en la que ellos participan solamente al precio de volverse operativos” y consumir. Con el ocaso del Estado nación y la transformación de los sujetos en consumidores, sostiene Readings, la universidad pierde la función que la definía como institución moderna. En el modelo de Humboldt, la universidad y la nación “son dos caras de la misma moneda”, de modo que al disolverse la segunda, la primera ve deshacerse sus fundamentos. La universidad de finales del siglo xx es, por lo tanto, una institución en ruinas.

Dos décadas después de la publicación del libro de Readings, su hipótesis tiene algo de profético, pues él no anuncia el fin de la universidad, sino su transformación radical. Sobre los fragmentos de una institución caduca que ya no encarna la idea de cultura, ha crecido una organización corporativa que busca integrarse a la economía de mercado. No deja de ser interesante que Coursera, la red con ánimo de lucro líder en educación masiva online, haya ofrecido en el primer semestre de 2014 un curso titulado *La globalización de la educación superior y la investigación para la “economía del conocimiento”* (*Globalizing Higher Education and Research for the “Knowledge Economy”*), a cargo de los profesores Kris Olds y Susan Robertson, de las universidades de Wisconsin en Madison (EEUU) y de Bristol en Inglaterra, respectivamente. El hecho de que dos profesores de dos universidades prestigiosas de países distintos hayan podido ofrecer un curso masivo en una plataforma virtual con ánimo de lucro, y que lo hayan tomado simultáneamente miles de alumnos en todo el mundo es sintomático de lo que está ocurriendo en la universidad de hoy. En la introducción a *¿Qué les pasó a las humanidades?*, Kernan hablaba en 1997 del paso de la universidad a la demoversidad, y con ello se refería a los efectos de la diversificación de la población estudiantil norteamericana. Olds y Robertson postulan una universidad contemporánea atravesada por intereses económicos de alcance global, vinculada a proyectos y planes regionales que alteran la geopolítica mundial, ávida de captar estudiantes de todas las nacionalidades, de formar redes académicas transnacionales y de llegar como una marca registrada a los centros urbanos de poder a lo largo y ancho del planeta; se trata, en resumen, de una universidad integrada, como uno de sus actores decisivos, a una economía del conocimiento global.

Varios factores inciden en este cambio, de acuerdo con los profesores de *La globalización de la educación superior*. En primer lugar, está el aumento

y la urbanización creciente de la población mundial. Las ciudades globales, compuestas de millones de habitantes de origen variado, se han convertido en “nodos interconectados de la economía global”, a través de los cuales circula la información y el conocimiento. En segundo lugar, agencias intergubernamentales cada vez más consolidadas, como la UNESCO y la OCDE, hacen demandas específicas a los países acerca de la educación y la investigación científica, pues el desarrollo y la reestructuración económica requieren la capacitación de mano de obra altamente calificada, no solo en las economías desarrolladas, sino también en los países emergentes. El tercer aspecto está constituido por los cambios recientes en la tecnología de la información, que permiten la consolidación de redes de conocimiento globalizadas, capaces de conectarse y de intercambiar conocimientos en tiempo real. Los miembros de estas redes, además, pueden comunicarse con más facilidad porque el inglés se ha convertido en la *lingua franca* de la academia global. Finalmente, un factor determinante en las transformaciones recientes de la educación superior es la influencia cada vez mayor de una ideología orientada hacia el mercado, que no solo impone políticas de austeridad en el gasto público, sino que además fomenta la participación de nuevos actores privados en el sector educativo.

La exportación de la educación superior constituye hoy un sector de la economía altamente rentable para los países. De acuerdo con la OCDE, el número de personas que hacen estudios superiores en el extranjero se ha duplicado a lo largo de la primera década del siglo XXI, y ha llegado a cerca de 4,1 millones en el 2011. Esta movilidad implica ingresos para las universidades, y flujos de dinero en las economías locales por el concepto de transporte, alojamiento y alimentación. Así, por ejemplo, de acuerdo con los cálculos de la asociación de educadores internacionales (NAFSA), los casi novecientos mil estudiantes internacionales y sus familias en universidades y *colleges* de los Estados Unidos durante el período 2013-2014 “han ayudado a mantener 340.000 empleos, y han contribuido con 26.800 millones de dólares a la economía estadounidense”. En una nota preparada para *GlobalHigherEd*, el blog conjunto de Olds y Robertson, el economista Adolf Stroomberge calcula que, en el 2008, los ingresos de Nueva Zelanda por concepto de exportaciones de la industria educativa fueron de 2.100 millones de dólares, esto es, cuatro veces lo recaudado en 1999. “Muy pocas industrias podrían reivindicar un crecimiento anual promedio del dieciséis por ciento en casi una década”, comenta Stroomberge. Un informe de 2009 del Banco de la Reserva de Australia le adjudica a la exportación de servicios

educativos un crecimiento promedio anual del 14% desde 1982, de modo que estos ya constituyen el 6% de las exportaciones totales. En el Reino Unido —el segundo mayor exportador de servicios educativos en el mundo, después de los Estados Unidos—, las exportaciones en educación crecieron de 14.100 millones de libras esterlinas en el periodo de 2008-2009, a 17.500 millones en el 2011, es decir, un 24% en menos de tres años. Esto explica los esfuerzos de muchos países por hacer más global su educación superior. Junto a Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia, Inglaterra o Alemania, se podrían considerar los esfuerzos países con niveles de desarrollo tan disímiles como China, Japón, Noruega, Los Emiratos Árabes, Corea del Sur, Indonesia, Taiwán, Brasil, México o Argentina por atraer cada vez más estudiantes extranjeros.

La globalización de las universidades no se limita a la absorción de estudiantes en sus campus tradicionales. Un informe de 2013 del Gobierno Británico afirma que el 75% de los ingresos por exportaciones de educación proviene de estudiantes extranjeros en el Reino Unido, pero también recomienda continuar con los esfuerzos de llevar los servicios educativos a otros países con el fin de hacer más variadas las fuentes de recursos. En el informe señala que, en ese año, ocho universidades británicas tenían ya sede en los Emiratos Árabes —siete de ellas en Dubái—, tres en Malasia, cuatro en China, dos en Singapur, y una en Australia, Ghana y Uzbekistán, respectivamente. Las sucursales internacionales (International Branch Campuses, IBC) son una nueva estrategia comercial de las universidades que está dando, al parecer, excelentes resultados financieros. Los últimos datos del portal *Global Higher Education*, actualizados en junio de 2015, enumeran 42 sedes internacionales de las universidades británicas, y 182 de las estadounidenses. Australia, China, Francia, India, y hasta México y Brasil tienen instituciones de educación superior que se han comprometido con este negocio, que ha proliferado en los centros urbanos necesitados de mano de obra calificada, y con el capital económico suficiente para invertir en su formación. Esto obliga, según Olds y Robertson, a revisar el lenguaje tradicional que definía las universidades. “¿Cuando una universidad pública se globaliza al montar una sede en Asia, es todavía pública, o privada?”. Ante este tipo de situaciones, “debemos avanzar con nuestras imágenes geográficas y sociológicas y pensar en los paisajes —desde los contextos urbanos hasta espacios virtuales nuevos— y las políticas que remodelan las relaciones entre las universidades y los lugares en los que se encuentran.” En los términos de

Readings, esto significa que la relación tradicional entre la universidad y el Estado ha sido disuelta por las fuerzas del mercado.

Para facilitar el camino de las universidades hacia el logro de sus metas, los estados mismos promueven la globalización —es decir, la “desnacionalización” — de la educación superior de diversas maneras. Por un lado, se integran a sistemas educativos regionales, como el Espacio Europeo de Educación Superior —también conocido como el Espacio de Bolonia—, Mercosur o la Comunidad Andina. Estos proyectos tienen, por lo general, objetivos estratégicos de carácter geopolítico y económico. El Espacio de Bolonia tiene como fin competir con la hegemonía de la academia norteamericana; las redes de colaboración entre Europa y Latinoamérica buscan hacerle contrapeso a la enorme presencia de Estados Unidos en los países latinoamericanos; Mercosur busca crear mecanismos para promover una identidad regional fuerte que reduzca el efecto de las políticas estadounidenses, y que permita la promoción de formas propias de libre comercio. Todos estos proyectos de integración educativa implican que los estados ceden parte de su propia soberanía para lograr la creación de sistemas regionales y no nacionales. Lo mismo ocurre con la adopción de las políticas educativas propuestas por organismos multilaterales, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la OCDE. Las recomendaciones de estos se basan, por lo general, en diagnósticos de carácter técnico acerca de las necesidades de cada país, y promueven la visión de la educación como un sector económico cuyo fin es la formación de capital humano competitivo y apto para desempeñarse adecuadamente en los mercados globalizados. La educación es hoy un bien de alcance transnacional que se negocia en tratados de libre comercio e integración comercial. Por eso está sometida a reglas y políticas que tienen muy poco que ver con los ideales de Humboldt. En palabras de Olds y Robertson, las políticas actuales de internacionalización “refuerzan la idea de que la educación (incluida la educación superior) es un bien transable que debe ser negociado por los ministros de comercio, y no por los ministros de educación”.

Otra forma de globalizar la educación superior de un país consiste, curiosamente, en apelar a una idea que, de manera superficial, evoca la cultura nacional. Al no poder imponer ya sus objetivos políticos en las luchas económicas, los gobiernos solo pueden promover la imagen de sus países como destinos académicos atractivos. Olds y Robertson se refieren al caso de Nueva Zelanda, que a finales de 2013 lanzó la “New Zealand Education Brand Story”. El concepto central

de esta estrategia publicitaria gira en torno a la palabra “nuevo”. En el video promocional —que puede verse gratis en internet—, varios jóvenes de diversas nacionalidades hablan, en no más de una frase, de lo que han aprendido en ese país: una estudiante habla de robots, otra de que en Nueva Zelanda una montaña puede ser un salón de clase, otros de la relación amigable entre los profesores y los estudiantes, uno más explica cómo asar vieiras, un joven profesional habla del empleo que consiguió en Ernst & Young, y algunos dicen cosas vagas sobre experiencias nuevas. La cultura nacional, que de acuerdo con Readings sirve de sustento a la vida académica en la universidad moderna, se convierte en un significativo vacío y ahistórico que puede resumirse en el eslogan final de la campaña publicitaria: “New Learning. New Experiences. New Opportunities: Think New”. De materiales como este se nutren las ferias educativas, cada vez más frecuentes en los grandes centros urbanos del mundo. Ellas, dicen Olds y Robertson, constituyen “algunos de los lugares más fascinantes” para ver al desnudo el mercado global de la educación en busca de estudiantes: “las salas de exhibición son enormes, y están llenas de funcionarios que representan los gobiernos nacionales, algunas universidades, asociaciones nacionales relevantes, y una industria del sector privado que crece rápidamente alrededor del lucro que pueden extraer de este comercio”.

Olds y Robertson son, en general, optimistas frente a estas transformaciones, y las ven como un campo fecundo para nuevas oportunidades. Sin embargo, una visión antimoderna sobre esta modernidad arrasadora puede iluminar aquello que, entre tanto, se ha perdido. De acuerdo con Readings, las humanidades eran un elemento central en la universidad moderna, pues en ellas se realizaba con más claridad el sentido de la cultura nacional. No es casual que en la universidad alemana del siglo XIX haya tenido un papel central la filosofía, y que en la universidad norteamericana lo haya tenido la formación literaria. En la primera, la idea de cultura está ligada a la idea de razón, mientras que la segunda se debate en torno a la definición de un canon universal que sirva como idea articuladora de una cultura nacional. Pero con el ocaso del estado nacional y el vaciamiento del contenido cultural de la universidad, las humanidades también pierden la razón de ser que tenían en el modelo tradicional. Aparentemente, ellas ya no tienen mucho que aportar en la economía globalizada del conocimiento, a excepción de algunas nociones fragmentarias dirigidas al incremento de la producción. En este marco encajan las opiniones de altos funcionarios gubernamentales acerca de la poca “empleabilidad” que

generan las humanidades, e incluso del cuestionamiento de la importancia de una cultura nacional para la formación universitaria. Un caso paradigmático fueron las declaraciones de Geneviève Fioraso, ministra de educación superior y de investigación francesa, cuando presentó su proyecto “pragmático” de reforma de la educación superior en marzo de 2013. “Si no autorizamos los cursos en inglés, no atraeremos a los estudiantes de países emergentes, como Corea del Sur e India. Y entonces nos reduciremos a cinco personas sentadas alrededor de una mesa hablando de Proust”, decía. “Me encanta Proust” comentaba, pero también dejaba en claro que el papel que tiene la lectura del autor de *En busca del tiempo perdido* en la era del capital humano y la economía del conocimiento es apenas marginal.

Por otra parte, el vaciamiento de la idea de cultura en el contexto del Estado nación produce, según Readings, un vaciamiento del objeto de las humanidades que afecta su sentido último. Ahora lo único evidente es que nada es evidente en el ámbito de la cultura: ni el valor, ni la calidad estética, ni la prioridad de algunos objetos simbólicos sobre otros. En las condiciones actuales, todo es susceptible de convertirse en cultura y, por lo tanto, cualquier cosa puede devenir objeto de las nuevas humanidades, que muestran una gran inclinación hacia la “apertura de miras” de la que hablaba Allan Bloom. La jerarquización que debe caracterizar toda apropiación cultural es vista inmediatamente como elitismo reaccionario, como incapacidad para aceptar el valor de “lo otro”, y las nuevas humanidades en la era de la economía del conocimiento transforman los bienes culturales en reflejos de valores excluyentes o excluidos, según sea el caso: lo clásico, lo canónico, encarnan valores elitistas y antidemocráticos, mientras que lo marginal, lo poco valorado, son la cristalización de identidades excluidas por un sistema antidemocrático. De ese modo, el discurso económico y el discurso académico terminan por coincidir, sin que este último parezca notar que la desmitificación a la que cree someter los bienes culturales ya había sido llevada a cabo con más eficacia por las políticas económicas y las presiones del mercado.

3

Paul Valéry decía que ciertas palabras elevadas son como los billetes que pasan de mano en mano: de tanto usarlas en el discurso público, se desgastan, pero nosotros seguimos tercamente atribuyéndoles cierto valor y cierto brillo, aún a pesar de que no son más que piezas de papel arrugadas, rasgadas, y

manchadas, que ya no son tan relucientes como lo fueron al salir del banco. Desde hace algunos años, el término excelencia ha venido calando ampliamente en el discurso de los profesores, los investigadores y los administradores académicos. Con una asiduidad que ya resulta sospechosa, se habla, en el diseño de políticas públicas para la educación superior, de investigaciones y grupos de excelencia, universidades y programas académicos de excelencia, y estudiantes y profesores de excelencia. La excelencia permea con facilidad el discurso público porque parece designar un fundamento al que nadie puede oponerse, pues todos la vemos como una meta deseable. No obstante, en su uso contemporáneo el término parece no tener un significado concreto. En su entrada al satírico *Bestiario de Bolonia* (*Bolonia Bestiarium*, 2013), Jürgen Paul Schwindt —profesor de la Universidad de Heidelberg— afirma que la excelencia parece haber perdido su sentido latino originario, que denotaba la idea de que algo sobresale en algún aspecto por encima de otros objetos semejantes. La excelencia se aplica hoy a tantas cosas a la vez, sin plantear entre ellas ninguna diferencia, que “se ha convertido en *verbum exclamacionis*, y como concepto no está más arriba de ‘¡bravo!’, ‘¡qué bárbaro!’ o ‘¡de primera!’”. Así, como afirma Bill Readings, “todos los departamentos en la universidad pueden sentirse llamados a buscar la excelencia, pues la aplicabilidad general de esta noción se encuentra en relación directa con su vacuidad”.

De acuerdo con Readings, la excelencia se ha convertido en la forma en que las universidades han terminado por adaptarse a su situación ruinoso. Cuando la cultura como concepto central de la universidad moderna ha perdido sentido, cuando ella ya no puede encarnar el ideal al que aspira el Estado nación, apela a un concepto vaciado de contenido como principio justificativo. Además, la excelencia se ajusta con facilidad al discurso dominante de la economía del conocimiento, pues su uso actual proviene del discurso administrativo. La política del “manejo total de la calidad” (*Total Quality Managment*) se aviene bien con una institución académica que se ve a sí misma como un agente de producción en un mercado competitivo. Las políticas de calidad académica se verifican en indicadores, estándares y criterios cuantitativos que, por lo general, no dicen nada acerca del contenido de lo que se hace en la universidad. La clasificación en los ránquines nacionales e internacionales se determina por factores como la “empleabilidad” de los egresados de una universidad, el número de grupos de investigación, la cantidad de publicaciones y sus índices de citación o el número de premios recibidos por la comunidad académica. Los índices bibliográficos

califican y establecen jerarquías entre los “productos” académicos, y se basan en criterios meramente cuantitativos y administrativos: índices de citabilidad, el número de artículos publicados por año, la composición del comité editorial (cierto porcentaje de editores externos, cierta cantidad de miembros extranjeros, etc.). Algo parecido pasa con la evaluación de la calidad de un docente investigador: ya que se privilegian los productos por encima de otros aspectos, es más importante tener cierto número de publicaciones anuales en revistas indexadas que reflexionar sobre los procesos educativos; es mejor participar en eventos internacionales que atender las preguntas de los estudiantes; es más conveniente participar en grupos de investigación interdisciplinarios y con investigadores extranjeros que tratar con profundidad un problema en clase.

Sin necesidad de cuestionar la fragilidad de sus cimientos en la economía de mercado, las instituciones académicas han encontrado en las ideas de excelencia y calidad una razón de ser ilusoria. Además, por carecer de contenido, estas ideas se basan en patrones de medida ajenos a la dimensión cultural y política local, y los patrones de medición pueden ser usados para evaluar cualquier institución académica del mundo. Con ello, por un lado, la excelencia de la nueva universidad encaja en las demandas puramente numéricas de los organismos multilaterales, y se ajusta a las necesidades de integración e intercambio institucional que demanda la educación convertida en servicio. La educación y la investigación se transforman en productos intercambiables en una especie de mercado simbólico global cuya neutralidad parece no ponerse en duda. Las carreras se expresan ahora en sistemas de créditos que permiten la movilidad entre universidades, y el saber circula entre los profesores e investigadores como una mercancía. Por otro lado, la universidad que aspira a la excelencia tiene la ilusión de participar del saber globalizado. A través de los ránquines, una universidad con recursos limitados en cualquier país del tercer mundo, por ejemplo, tiene la ilusión de medirse objetivamente y con los mismos parámetros frente a una universidad de élite del primer mundo, del mismo modo que una publicación en una disciplina cree participar de la sociedad del conocimiento por el hecho de ser indexada en las bases de datos internacionales.

Al apelar a indicadores neutrales para la medición de la excelencia y la calidad, se ha creado el espejismo de que los procesos de medición son también neutrales e inoocuos. Richard Münch, sociólogo de la universidad de Bamberg, en Alemania, ha escrito varios libros que se ocupan de las consecuencias de las políticas de excelencia sobre el sistema académico global. De acuerdo con

Münch, las nuevas políticas de administración pública —lo que se conoce como la *New Public Management*, NPM— basan la distribución de recursos en la visibilidad de los productos académicos (el *output*), y tienen en cuenta cada vez menos las necesidades identificadas por las universidades y los centros de investigación (el *input*). La adopción de este principio quiebra la autonomía universitaria y académica. Los investigadores, los institutos de investigación, los programas académicos y las universidades han entrado en una dinámica de competencia por el reconocimiento, en la que la excelencia se mide en la productividad y se premia con recursos económicos. Pero, como en el resto de la vida económica, no todos los agentes que han entrado en la competencia por ser excelentes cuentan con las mismas condiciones: algunos tienen ya un reconocimiento global previo, una mayor cantidad de recursos, y una serie de ventajas competitivas enormes. Por supuesto, estos agentes aprovechan estas ventajas para aumentar sus recursos y su reconocimiento, con lo que se forman estructuras monopólicas en las instituciones y las disciplinas. Las instituciones más excelentes usan su prestigio para obtener más recursos, gracias a lo cual continúan aumentando su prestigio. Se crea así un círculo vicioso por el que los que tienen más reciben más, y los que tienen menos reciben cada vez menos. Esto no solo afecta a las universidades, los institutos de investigación y las disciplinas en desventaja, que a la larga tienden a desaparecer, sino que además retrasa los avances incluso de las disciplinas aventajadas, porque la innovación requiere de diversidad.

En el mundo de la excelencia, las humanidades resultan perdedoras, pues para ellas es más difícil alcanzar algún tipo de visibilidad, ya que sus efectos sociales no son tan evidentes como los de la medicina, por ejemplo. Además, en la medida en que la “empleabilidad” de los profesionales en humanidades o artes liberales es más baja que en otras profesiones, los gobiernos basados en el modelo de la NPM castigan con menos recursos a este sector poco productivo. El resultado de este proceso es el sentimiento que expresaba el español Jordi Llovet en un artículo de 2012 para la edición catalana del diario *El país*: que “la ciencia [...] y la técnica [...] ocupan el lugar central en los planes universitarios de todo el mundo occidental, mientras que las humanidades, con cada vez menos alumnos, han quedado relegadas a un papel residual”. Este sentimiento exacerba la oposición entre “las dos culturas”, la humanística y la científica, que describió C. P. Snow a finales de los años cincuenta —y que fue alimentada por el affaire Sokal a finales del siglo pasado—. No obstante, es un hecho que

las disciplinas científicas y técnicas están sometidas a presiones parecidas, y que dentro de ellas también funcionan los mecanismos de monopolio. Así, por ejemplo, los estados y las empresas privadas invierten más recursos en aquellos proyectos de investigación que ofrecen una mayor visibilidad pública: en el caso de la medicina, es más rentable y prestigioso investigar sobre ciertas enfermedades, como el cáncer o el sida, simplemente porque los medios de comunicación suelen ocuparse más de ellas que de otras igualmente letales.

Por otra parte, las políticas de la excelencia favorecen el monopolio simbólico en el campo académico, pues las instituciones con más reconocimiento terminan por definir las áreas y los horizontes de investigación en las disciplinas. En su libro *Capitalismo académico (Akademischer Kapitalismus, 2011)*, Münch menciona el ejemplo del giro en la teoría económica de las últimas décadas: la primacía de dos o tres institutos de investigación norteamericanos ha llevado a que prácticamente todos los economistas del mundo creen que, si quieren ser reconocidos, deben basarse en los modelos y principios que estas escuelas plantean. Así, se ha reducido enormemente la variedad de perspectivas económicas destacadas, y se han hipertrofiado, por ejemplo, los métodos cuantitativos por encima de las perspectivas políticas, sociales o históricas en la economía académica. Algo parecido ocurre con las áreas humanísticas. El auge de los estudios culturales en los centros de mayor prestigio no solo sirvió de factor de expansión de sus perspectivas en todo el mundo, sino que impuso una forma crucial de división global del trabajo académico. Como lo ha notado el brasileño Fabio Durão en *Teoría (literaria) americana (Teoria (literária) americana: uma introdução crítica, 2011)*, los centros con mayor poder simbólico en el campo de las humanidades se han dedicado a producir la teoría que las instituciones de la periferia aplican, pues aquellos cuentan con una posición global monopólica. El resultado final es un empobrecimiento paulatino de las perspectivas de investigación, una simplificación de los problemas, y una reducción de la creatividad.

Al convertirse en dominante, el nuevo modelo académico global destruye la concepción tradicional de la universidad, que se fundaba en la confluencia de todos los saberes y disciplinas. Los ránkines crean una estratificación entre las instituciones, basada en el dinero y el prestigio. Para no desaparecer, las universidades en desventaja no ven otra alternativa que concentrarse en lo que ellas ven como sus fortalezas, esto es, en aquello que las distingue en la competencia global por el reconocimiento. A menudo, esta distinción descansa

sobre unas cuantas disciplinas, sobre algún instituto, sobre algún grupo de investigación, o incluso sobre un investigador particular. Al concentrar sus esfuerzos en estas fortalezas, la universidad, cuyos recursos son ya limitados, abandona progresivamente lo que ella ve como débil, y se ve forzada a estratificar internamente sus departamentos según el dinero y el prestigio, o a especializarse en unas pocas disciplinas. En pocas palabras, no solo a nivel global o nacional, sino al nivel de las instituciones mismas se crean estructuras monopólicas, en detrimento del espíritu universalista y vinculante que debe poseer la universidad. Solo las universidades con mayor capital pueden sobrevivir como universidades íntegras en esta competencia por desbancar a los otros según el principio de la mayor visibilidad. En palabras de Münch, “esto implica el final de la universidad integral como modelo universalmente vinculante para el lugar de la formación y la investigación”.

Como puede verse, la actual crisis de las humanidades —y de la universidad en general— es el producto de movimientos telúricos que tienen lugar en la profundidad del sistema académico, pero también el efecto de la acción de pirómanos que, montados en la banda de la historia, llevan a la hoguera todo aquello que se opone a su movimiento hacia adelante. Los artículos, las notas, las traducciones y las reseñas que se presentan en este número de la revista *Literatura: teoría, historia, crítica* tienen como fin plantear algunos efectos de los cambios recientes en la academia, y también algunas posiciones de principio. Esperamos que contribuya con elementos para el debate sobre el futuro de las humanidades.

William Díaz Villarreal

Editor invitado

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia



Artículos

Las transformaciones en la concepción de universidad y el caso brasileño

Fabio Akcelrud Durão

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, Brasil

fabio@iel.unicamp.br

La creciente división del trabajo intelectual ha conducido a la proliferación de sub(sub)campos de estudio, los cuales ganan en poder de caracterización aquello que pierden en su visión de un todo (un todo que, ahora, es visto prácticamente como anatema). El presente texto discute, en primer lugar, las amplias mutaciones por las cuales han pasado la idea y la práctica de la universidad. En seguida, aborda los reflejos de esa dinámica en el ámbito de los estudios literarios, con el contexto brasileiro como trasfondo.

Palabras clave: Brasil; neoliberalismo; Teoría; universidad.

Cómo citar este texto (MLA): Durão, Fabio Akcelrud. “Las transformaciones en la concepción de universidad y el caso brasileño”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 17.2 (2015): 41-58.

Artículo de reflexión. Recibido: 26/04/15; aceptado: 03/05/15.



Transformations in the Idea of the University and the Brazilian Case

The growing division of intellectual labor has led to a proliferation of (sub)sub-fields of study. Gains achieved by specialization, in terms of characterizing their object of study, have been matched by the loss of a holistic vision (with “the whole” now essentially considered an anathema). The present text discusses, firstly, the wide-ranging mutations that the idea and practice of the university have gone through. From there, the article turns to reflections on this dynamic in the field of literary studies, with the Brazilian context providing a backdrop.

Keywords: Brazil; Neoliberalism; Theory; University.

Transformações na concepção de universidade e o caso brasileiro

A crescente divisão do trabalho intelectual tem levado à proliferação de sub(sub)-campos de estudo, que ganham em poder de caracterização de objetos aquilo que perdem de uma visão do todo, agora praticamente visto como anátema. O presente texto discute as mutações amplas pelas quais têm passado a ideia e a prática da universidade, para em seguida abordar reflexos dessa dinâmica no âmbito dos estudos literários, sob o pano de fundo do contexto brasileiro.

Palavras-chave: Brasil; neo-liberalismo; Teoria; universidade.

ESTE ARTÍCULO TIENE EN SU base dos motivaciones complementarias. La primera es una experiencia profesional, la de haber sido elegido en 2014 presidente de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), una posición que por sí sola, performativamente, obliga a una visión desde arriba, a la reflexión sobre el área como un todo, dentro del contexto brasileño.¹ La segunda fue la lectura de *Die akademische Elite* (2007) y *Akademischer Kapitalismus* (2011), de Richard Münch, libros que ofrecen un diagnóstico abarcador, persuasivo y sombrío del sistema académico alemán en un mundo globalizado, un sistema que es visto, de manera interesante, como periférico frente al sistema norteamericano. El texto está dividido en tres partes cuyo objeto se va estrechando: la primera comenta libremente los libros de Münch, la segunda compara su descripción con la situación del campo académico en Brasil y la tercera se ocupa de aspectos de ese estado de cosas dentro del ámbito de los estudios literarios.

I

Die akademische Elite y *Akademischer Kapitalismus* poseen varios puntos en común. El primer volumen describe los efectos nocivos de la implantación, en Alemania, de un sistema universitario basado en el concepto de excelencia; el último, la transición del modelo humboldtiano, que constituye la base de la universidad moderna, a uno neoliberal o posmoderno. En efecto, esa transformación puede funcionar como el núcleo a partir del cual todo lo demás se despliega. La idea humboldtiana de universidad, que sería adoptada como ideal por la academia estadounidense (Parsons y Platt), tiene como principal característica la formación y el sostenimiento de un espacio igualitario de conocimiento: los investigadores deben tener total libertad para explorar sus objetos de estudio según la lógica y el ritmo que tales objetos demandan. La sociedad, por medio del gobierno, sustenta la universidad sin exigir algo inmediato a cambio; ella delega el poder de autogestión en los académicos, pues entiende que el progreso del saber, el descubrimiento de lo desconocido, no se puede dar de forma programada: no es posible prever lo imprevisible. El financiamiento ocurre *a priori*, como

1 No sobra decir que escribo como individuo y no como portavoz de la institución. La responsabilidad por las opiniones expresadas aquí es enteramente mía.

un voto de confianza (*Treuhänderschaft*) en que los recursos empleados llevarán a beneficios futuros, ya que el saber generado por la universidad puede resultar, *aunque no necesariamente*, en beneficios para todos. En la historia de la ciencia, los descubrimientos hechos desinteresadamente, incluso por casualidad, muchas veces condujeron a *breakthroughs*, al descubrimiento de nuevos horizontes de investigación. En este modelo, por lo tanto, la universidad participa del régimen moderno de autonomización de las diversas esferas de la vida social: de la misma manera que el derecho no puede sufrir la injerencia del gobierno, o que la religión no puede interferir en el arte, debe haber una esfera en la cual la búsqueda del saber pueda seguir su dinámica propia, sin la influencia de la economía.

Bajo esa concepción de universidad, los profesores forman una comunidad de especialistas, tanto dentro de las facultades como en las asociaciones científicas. Los resultados de la investigación son ofrecidos como un don a la totalidad de los estudiosos de determinado campo, a cambio del honor de poder pertenecer a su selecto círculo. Este aspecto comunitario es el núcleo del modelo, pues aunque exista una competición subyacente por el renombre, por la fama entre los pares, *no falta el reconocimiento* por parte del grupo de científicos. Todos están en pie de igualdad para divulgar el conocimiento que desarrollaron y cuestionar libremente las contribuciones hechas por los otros. Si impera una presunción de igualdad entre los participantes de la comunidad científica, la oposición fundamental es aquella entre los que hacen parte y los que están afuera. El punto clave en esa visión de la academia, el momento decisivo, es el de la inclusión del neófito en el grupo de los conocedores. Todos aquellos rituales que hoy pueden parecernos sin propósito o exagerados adquieren sentido al marcar simbólicamente la aceptación de alguien en el medio de los investigadores de un campo específico. La defensa del doctorado o, en el caso alemán, de la *Habilitation* sería el momento de transición, aquel en el cual la persona deja de ser un aspirante para ser tenido por un igual entre los enterados. A ese, a veces difícil,² proceso de acogimiento le subyace la valorización de la

2 Piénsese en los distintos casos de pensadores de primer orden que tuvieron problemas con sus doctorados o con sus libres-docencias (*Habilitationen*), como Walter Benjamin, por ejemplo. [N. del T.: En Brasil, *livre-docência* es un título otorgado mediante concurso público. Es el grado más alto en la carrera académica y solo pueden acceder a él quienes poseen título de doctorado. En algunas universidades es prerequisite para el nombramiento como profesor titular].

búsqueda de la verdad; ella explica el carácter casi trascendente del trabajo académico, como si lo que estuviese en juego fuera algo de otro mundo, lo que, en cierto sentido, no deja de ser verdadero.

Otra característica importante de la idea humboldtiana de universidad es la inseparabilidad entre enseñanza e investigación (y, dependiendo del caso, extensión). Pedagógicamente, eso significa que, junto con la transmisión de un contenido específico, se enseña una *postura inquisitiva* en relación con el conocimiento. Aprender pasa a significar la capacidad de cuestionar determinado objeto, lo que, claro, supone haberlo aprehendido antes. El saber, aquí, es algo en constante movimiento, por más lento o paulatino que sea, y la posición del sujeto con respecto al objeto de enseñanza/investigación es de interioridad o intimidad: justamente por ser algo que domino e interrogo, que manipulo de la manera que me parece más adecuada, establezco una proximidad con él. Es lo contrario de la escuela, que lidia con contenidos fijos, producidos por otros, que los alumnos deben memorizar; como se trata de algo estático, surge como pura exterioridad. Por último, es importante observar que la actitud humboldtiana ante el conocimiento proyecta un ideal crítico de persona y de ciudadano, pues cuando es extrapolada de su campo específico puede convertirse en visión de mundo, en una disposición cuestionadora que no acepta las cosas simplemente porque sean como son.

El segundo modelo, aquel que se viene imponiendo en las últimas tres décadas, se caracteriza por el debilitamiento de la autorregulación por medio de la comunidad científica. Un paso decisivo para eso fue el desarrollo y la implementación del *New Public Management* (NPM), que llevaría a la universidad el ideal de eficiencia del sector privado. El término clave aquí es “excelencia”. El proceso es, sin duda, bien complejo en sus causas, pero sus resultados se hacen sentir en la totalidad de la vida académica. Los siguientes aspectos pueden dar una idea de la profundidad de la mutación por la que atraviesa la universidad:

- a. En el marco anterior, los cargos administrativos eran desempeñados por profesores, que después de sus mandatos volvían al salón de clases y al laboratorio. En muchos casos, las actividades burocráticas eran vistas como un fardo, un mal necesario, un sacrificio que el investigador hacía por la comunidad, pues temporalmente estaba obligado a parar de estudiar; por eso, frecuentemente había una rotación. El cuerpo administrativo de la universidad neoliberal está apenas en parte constituido por docentes,

y las idas y venidas entre los cargos administrativos y la investigación se vuelven una excepción. Como los salarios de los administradores son en general más altos que los de los profesores, una vida burocrática muy fácilmente puede ser más atractiva que la del aula, y el doctorado frecuentemente aparece como obstáculo forzoso en el camino hacia más dinero. Gradualmente se va formando una disyunción, o incluso un antagonismo, entre la casta administrativa y el cuerpo de profesores (*cf.* el desalentador panorama ofrecido por Ginsberg).

- b. Como consecuencia de la separación entre profesores y administradores, aquellos pierden fuerza. El reciente caso de Steven Salaita es ejemplar: después de haber pasado por un riguroso proceso de escogencia y haber recibido la aceptación oficial del comité de selección, su contratación fue impedida por las instancias superiores, por el *board of trustees*, debido a *tweets* considerados antisemitas.³ Al apelar a un *code of civility*, la administración de la Universidad de Illinois en Urbana/Champaign dio motivos para sospechar que la “civilidad” puede ser usada como instrumento de censura.
- c. El *New Public Management* trajo consigo un cambio en la financiación de las universidades y de la investigación. Se llega al consenso de que el trabajo académico debe buscar fuentes externas de recursos y hacer, siempre que sea posible, alianzas con empresas que, así, convierten en privados los resultados obtenidos con financiamiento al menos parcialmente público. Pero incluso los recursos estatales cambian de naturaleza; en vez de dirigirse a la comunidad de investigadores como un todo, ahora pretenden concentrarse en las universidades más productivas. El problema aquí es que, para que el saber genere lo nuevo, necesita de la multiplicidad, de investigaciones que se atrevan a desbrozar caminos antes no pensados y que normalmente fracasan, pero que de vez en cuando llevan a la apertura de un nuevo horizonte. La investigación científica no puede temer al error ni, consecuentemente, al desperdicio de tiempo y recursos, cosa que, como es evidente, va en contra de la visión economicista. El resultado de esa política de financiamiento es la formación de monopolios, carteles y oligarquías.

3 Las publicaciones online sobre el caso son numerosas. Esta ofrece una buena perspectiva: <<http://markbbrown.com/2014/09/08/the-salaita-case-and-academic-governance/>>.

- d. En el centro de ese proceso está la cuantificación de la producción académica (pero nótese que incluso “producción” ya no es una palabra del todo adecuada, pues trae consigo todo un universo semántico, un conjunto de presupuestos cuestionables). La medida en que la palabra “evaluación” se ha trivializado demuestra el grado de penetración de la nueva concepción de universidad. Ella no tendría mucho sentido en el modelo antiguo, pues, como vimos, el control era ejercido por los propios docentes e incidía primordialmente sobre el proceso de aceptación de nuevos miembros en la comunidad y no sobre lo que debían hacer. Cuantificación y gerencia externa se determinan mutuamente. Cuando los números son elevados al rango de parámetros, se instaura toda una serie de efectos negativos. Solo resulta digno aquello que es mensurable y la organicidad de la vida académica se ve perjudicada. La docencia deja de ser parte integral del oficio del investigador y se convierte en un castigo, una carga para quien publica menos, en tanto que los más productivos son premiados con el alejamiento del aula. También hay una mudanza en el carácter formativo de los investigadores, que ahora pierden el valor que antes tenían para convertirse en mano de obra auxiliar en las publicaciones. El artículo se transforma en la unidad básica de valor y se establece la tendencia a llevar a cabo producciones cada vez menores, los textos-salami o *fast food papers*.
- e. El espíritu numérico no reina solamente en las mentes de los burócratas y administradores; penetra en la esfera intelectual bajo la forma de capital simbólico (un término en sí mismo incómodo, pero aceptado como neutro por casi todos, incluido Münch). Con los ránkines, el honor de hacer parte del mundo especial de los investigadores es sustituido por el prestigio de pertenecer a una institución específica. La porosidad entre el capital simbólico y el real es extrema; la conversión del uno en el otro se da casi inevitablemente. Si la universidad siempre fue excluyente, bajo la égida neoliberal pasa a reflejar mucho más fielmente las diferencias de clase, con lo que contribuye a la reproducción de la desigualdad social.
- f. En relación con las ciencias humanas específicamente (algo que será retomado más adelante), el principio de la cuantificación representa un proceso de colonización por parte de las ciencias exactas. El libro como forma se desvaloriza; los grandes estudios, como *Formação da literatura brasileira* (1959), de Antonio Candido, obras extensas que pretenden

dar cuenta de un horizonte amplio, se vuelven prácticamente inviables debido al tiempo que exigen.⁴

- g. Como una consecuencia lógica natural, las asociaciones profesionales pierden relevancia, aun cuando mantengan representatividad, pues aquello que representan se ha debilitado.

El nuevo régimen académico también promueve una metamorfosis en las prácticas establecidas. Considérense dos ejemplos: si la citación fue tradicionalmente concebida como un registro de la deuda del investigador con aquello que había sido elaborado anteriormente (incluso por la negación), ella cambia de carácter con el empobrecimiento de la idea de comunidad. El gesto de citar pasa a identificarse con una lógica de poder y a ser usado estratégicamente; de ahí que los investigadores de menor renombre tiendan a mencionar con frecuencia a los más famosos (que hoy en inglés son llamados *stars*), para absorber algo del prestigio de estos, mientras que los investigadores que están en la cima no precisan citar a nadie. Esta es apenas una entre varias manifestaciones palpables, presentes en la cotidianidad de cualquier profesor universitario, que dan fe de las alteraciones por las que ha pasado la comunidad académica. En segundo lugar, piénsese en el ritmo de la escritura. Según el procedimiento tradicional, la composición de ensayos o capítulos era posterior a la conclusión de la investigación; en la universidad contemporánea, las publicaciones, como entidades abstractas, desprovistas de cualquier contenido *a priori*, la anteceden, pues hay una *necesidad* de agrandar los números. Esto hace que el artículo o el libro aparezcan como cosas vacías que deben ser llenadas con alguna especie de contenido.

Sin embargo, en conjunción con la microestructura del día a día hay tendencias abarcadoras en juego. Es interesante recordar aquí el diagnóstico de Bill Readings en *The University in Ruins* (1996) con respecto a la idea de excelencia. Según él, lo “excelente” significa una ausencia de referencia: en vez de apuntar hacia algún objetivo sustantivo, un fin tangible que las universidades deberían alcanzar, establece el mérito como resultado de una comparación entre ítems más o menos similares. La desaparición de una finalidad palpable, para

4 Es interesante percibir aquí cómo el ataque a la idea de obra en pro de la de texto, iniciada por Barthes en 1971 y casi que transformada en lugar común desde entonces, se adecúa a ese estado de cosas. Para una crítica de la visión barthesiana, cf. Durão, “Do texto à obra”.

Readings, está relacionada con el debilitamiento de los proyectos nacionales y del papel central que las universidades desempeñaban necesariamente en ellos como agentes de reproducción social, según el modelo humboldtiano. Solo cuando ya no existe una imagen del desarrollo de la nación —sin duda asociada a la ideología de una cultura, un pueblo o incluso una raza orgánicos—, puede surgir un *sistema* universitario transnacional, como vimos, regulado por índices cuantitativos, preocupado ante todo por la idea de medición. Queda así claramente señalada la pertenencia de la universidad de excelencia al espíritu de la posmodernidad, que desafía la moderna división de la sociedad en distintas esferas autónomas, regidas por leyes propias.

Sin duda, Münch es consciente de los problemas inherentes al modelo anterior de universidad, pero no los subraya. Para obtener una imagen más completa de la situación actual, sería necesario disipar cualquier ideologización del pasado. La antigua estructuración de la universidad poseía serios vicios, que ciertamente facilitaron su caída. Como tenía algo de espíritu de gremio, resistía los cambios drásticos. Ese conservadurismo iba de la mano del personalismo, que conducía a prácticas de apadrinamiento y endogamia. El *New Public Management* tiene una postura agresiva en relación con el conjunto de los funcionarios estatales; con su énfasis en la competición como estímulo a la productividad, parece tener como presupuesto una pereza endémica del sector público. Ahora bien, aunque sea falsa como panorama general, la indolencia no era algo tan raro. Finalmente, la concepción de la investigación en la universidad moderna no combinaba bien con la masificación de la educación superior, un ideal que alimentó a las generaciones posteriores al 68. Tal vez el problema aquí no fuera simplemente la magnitud del número de admitidos a la universidad, sino el hecho de que, con la masificación, las barreras que la separaban de la sociedad se volvieron más débiles. El caso no es solamente que la sociedad pueda acusar a la academia de ser elitista: los vectores pueden ser invertidos y la academia criticar a la sociedad por ser mediocre.

II

La presión de una tendencia universal no impide que haya variaciones nacionales y regionales acentuadas. El caso brasileño es interesante, porque exhibe un campo de fuerzas cognitivamente rico, en el cual coexisten claramente dos

opuestos distantes: de un lado, una inversión considerable en la educación pública superior y, de otro, una falta de resistencia a las peores prácticas de la educación privatizada. En efecto, esa distinción entre universidad pública y privada es la criba que sirve para caracterizar inicialmente la academia en Brasil. A diferencia de lo que sucede en Estados Unidos, la universidad pública es totalmente gratuita y proporciona asistencia a los estudiantes de bajos ingresos. Es un importante vehículo de movilidad social, y mucho de lo que viene ocurriendo de interesante en la cultura brasileña de los últimos treinta años está de alguna manera ligado a ella.⁵ Por otro lado, el sistema privado, con la excepción de algunos pocos casos (como el sistema de las pontificias universidades católicas, PUC), solo muy de lejos se asemeja a un concepto fuerte de universidad. En su casi totalidad, impera la sujeción a una dinámica de mercado, la búsqueda del lucro por encima de cualquier ideal de conocimiento (sobre el contexto estadounidense, *cf.* Donoghue).

La mercantilización de la educación superior es parte importante de un horizonte político e ideológico más amplio; en efecto, puede servir como prisma para una visión general de la sociedad. En Brasil, en los años del gobierno neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), el crecimiento de las instituciones privadas fue impulsado por la aprobación de la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada en 1996, que estableció los parámetros sobre los cuales las instituciones de educación superior (IES) pueden dedicarse a la obtención de lucro. Si es verdad, como argumenta Durham, que la reglamentación impidió que las fundaciones educativas siguieran enmascarando sus ganancias, también abrió el camino a la formación de poderosos conglomerados, con capital abierto y acciones en la bolsa de valores. Como prueba de eso, Chaves da el ejemplo de Anhanguera, que

pasó a ser la mayor empresa del sector privado de educación superior [de Brasil], con 720.000 alumnos matriculados (incluyendo alumnos de cursos de pregrado y posgrado, de profesionalización, presenciales y a distancia). La mayor parte de las acciones de Anhanguera Educacional pertenece al

5 Tal vez el ejemplo más paradigmático de eso sea el caso de Paulo Lins, autor de *Cidade de Deus* (1997), una novela que cambió los rumbos de la literatura brasileña. Habitante de favela, Lins se formó en letras en la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Si hubiese tenido que pagar por ella, difícilmente hubiera logrado concluir la educación superior.

grupo Pátria Investimentos que, a su vez, como registra su *web site*, tiene alianzas con los bancos de inversión norteamericanos Salomon Brothers y Oppenheimer. (493)

Se percibe aquí que la educación superior no se diferencia cualitativamente de los otros niveles: la estructura empresarial los atraviesa a todos. De 2002 a 2008, el sector de la educación superior privada como un todo tuvo un crecimiento del 25%, pues su facturación pasó de 44.000 millones de reales a 55.000 millones (Chaves 494). El ramo iguala a las más grandes empresas del país, como Vale do Rio Doce (minería) o Petrobras (petróleo). O, con otro corte temporal: de 1996 a 2007 hubo en Brasil un incremento del 161,2% en el número de alumnos matriculados en la educación superior; el sector privado creció un 221,2% y el público, un 68,7%. En 1996, las IES públicas representaban el 22,9% del total del país; en 2007, el 10,9%. Según el balance hecho en 2013 por la Federação Nacional das Escolas Particulares y por la Fundação Getúlio Vargas, el número de IES privadas aumentó de 1.934 a 2.112 entre 2005 y 2012. De acuerdo con los últimos datos disponibles, en 2012 tenían 5.140.312 alumnos matriculados.

Es interesante notar que los gobiernos socialdemócratas de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) y Dilma Rousseff (2011 hasta hoy) no revirtieron el cuadro incentivado por Fernando Henrique Cardoso: no hubo fuerza política para enfrentar el *lobby* de las universidades privadas. Por el contrario, la expansión de la educación privada ha sido fuertemente subsidiada por el gobierno federal. El Programa Universidade para Todos (ProUni) tiene como finalidad “la concesión de becas integrales y parciales en cursos de pregrado y en cursos secuenciales de formación específica, en instituciones privadas de educación superior. Creado por el gobierno federal en 2004 e institucionalizado por la Ley 11.096 el 13 de enero de 2005, ofrece en contraprestación la exención de impuestos a aquellas instituciones que adhieren al programa”.⁶ En 2012, el número total de alumnos activos en el programa fue de 1.217.179, lo que equivale al 23,68% del cuerpo estudiantil de la red privada. Dos observaciones son necesarias aquí. En primer lugar, vale la pena tener en mente que ese crecimiento de la red privada ocurrió bajo el gobierno desarrollista, de centro-izquierda, del Partido dos Trabalhadores,

6 <<http://www.unimep.br/prouni/index.php>>.

que también invirtió en la expansión del sistema público. Eso demuestra la fuerza de las empresas de educación y lleva a pensar que en un ambiente más propicio a la iniciativa privada, la progresión sería todavía más acentuada. Además, es importante subrayar que la expansión de la educación superior posee un aspecto positivo en sí, *cuando se la compara con su simple ausencia*. Es mejor algo que nada; la universidad, en Brasil, frecuentemente desempeña el papel de complemento de la secundaria. Sin embargo, cuando no se invoca la oposición entre alguna cosa y el vacío, sino entre lo bueno y lo malo, la conclusión es diferente. Apenas el 17,79% de los docentes de IES privadas tienen doctorado.⁷ Teniendo en cuenta que ese porcentaje incluye a las PUC, que emplean mayoritariamente doctores, caerá aún más si se limita a las instituciones con ánimo de lucro.

Paralelamente al crecimiento de la educación superior privada, sin embargo, el gobierno federal ha invertido en la creación de nuevas universidades y campus, con el resultado de que el sistema se encuentra en expansión, de modo que aún es posible ser contratado en el interior apenas con maestría. Vale la pena contrastar rápidamente esa situación con la de Estados Unidos, que actualmente pasa por un proceso acentuado de precarización del trabajo intelectual: “entre 1975 y 2007, los profesores sustitutos [*adjuncts*] crecieron del 43,2% del cuerpo docente al 68,7%. Eso coincidió con la caída del número de profesores con estabilidad [*tenure*] del 56,8% al 31,2%” (Orbesen). Nótese bien: no se trata de lamentar un pasado idílico; es necesario reconocer, como demuestra Newfield, que desde el comienzo la universidad estadounidense estuvo íntimamente ligada a la economía (así como a la religión). Eso no quiere decir, en todo caso, que aquello que está siendo impuesto a la universidad no pueda, al final, desfigurar su propio concepto hasta el punto de transfigurarla en otra cosa.

Sea como fuere, la duplicidad de la realidad brasileña hace que sea difícil tener una visión de conjunto: es como si dos universos paralelos, regidos por leyes propias, coexistiesen uno al lado del otro. O mejor, no dos mundos

7 Después de una defensa, al saludar al reciente doctor y desearle felicidades en la vida académica, recibí como respuesta: “Fabio, por favor no le cuente a nadie que sustenté. Si el coordinador del curso [de la facultad privada en la cual enseñaba] se entera, pierdo el empleo”. El decreto 5.773/06 establece la obligación, en la educación superior, de que “un tercio del cuerpo docente, por lo menos, cuente con titulación académica de maestría o doctorado”. Muchas instituciones particulares contratan el mínimo exigido de profesores con posgrado y despiden a todos los que exceden ese límite.

separados, sino en tensión, pues políticas gubernamentales específicas pueden llevar al desmantelamiento del sistema público y a su sustitución por algunas pocas islas de investigación y una multitud de universidades que, cual escuelas de enseñanza secundaria, no hacen investigación y se consagran a la masificación del acceso a la educación “superior”.

III

Las transformaciones por las que pasa la universidad alcanzan a los estudios literarios amplia y profundamente, pues no es cierto que la literatura se adecúe sin resistencia a ese nuevo estado de cosas. En el contexto brasileño, el aspecto más relevante es una concepción científicista de la literatura. Las dos cosas no van naturalmente de la mano. La literatura tiene inevitablemente un carácter no-conceptual, del que la ciencia más reciente no puede sino sospechar como misticismo, pero que, situado de forma correcta, funciona como una crítica a un cierto ideal científico de claridad. O, para decirlo de un modo algo polémico: en la lista de los conceptos caros al área, la investigación es inferior a la crítica. Lo mismo vale con respecto a la inutilidad de lo literario: se trata de algo artificial, hecho por personas, pero cuyo estudio, a diferencia del de la sociedad, la historia o las civilizaciones, no se traduce en ganancia, y que espontáneamente hace aparecer la pregunta “¿para qué tanto esfuerzo?”, pero que a su vez puede funcionar como condena del utilitarismo erigido en estatuto ontológico. Otro rasgo importante se refiere al papel del tiempo, que en los estudios literarios es acumulativo y no lineal como en la ciencia. Eso significa que el presente no anula el pasado, sino que lo absorbe, lo que implica un proceso mucho más demorado de reflexión. En vista de esa idea estructuradora de sedimentación, no solo se problematiza la velocidad de la investigación, sino su propia generalidad. Es posible defender que ella no se adecúa al pregrado, que los años iniciales de la educación superior deberían ser dedicados a la formación de un bagaje de lectura, una especie de repositorio de experiencia que ayudaría en la elaboración posterior de hipótesis de lectura (cf. Durão, “A crise nos estudos”). Otra zona de conflicto entre el ideal de la ciencia y la naturaleza de los estudios literarios está en el carácter constitutivo de la composición como dinámica de descubrimiento. La escritura sería aquello que, *mutatis mutandis*, correspondería al empirismo de la ciencia. La

reproductibilidad de determinado experimento, en los estudios literarios, se da con la aplicación de una idea a un objeto diferente, lo que es válido desde el punto de vista de la ciencia, pero empobrecedor en la literatura. Lo que hace confiable determinada interpretación, aquello que hace que parezca verdadera, es su articulación como texto: es como hacer surgir lo natural a partir de una segunda naturaleza.

Hay, sin embargo, dificultades que se deben al contexto brasileño más específicamente. Consideremos los siguientes factores: 1) La profesionalización de las letras es algo bien reciente, cosa de los últimos treinta o cuarenta años. 2) Como consecuencia de eso, no existe una representación social del área. La idea del ciudadano medio, cuando la tiene, es la de que la facultad produce profesores de educación media, que impartirán clases de gramática y estilos de época. La mayoría de los alumnos percibe la existencia de una carrera como investigador en la propia graduación; la ausencia de un componente vocacional, de un deseo *a priori* (no importa cuán vago) por el objeto, fomenta el oportunismo. 3) La fuerza de la disyunción centro-periferia (sobre esto se volverá más adelante) hace que la interlocución ocurra mucho más entre brasileños y extranjeros que entre brasileños y brasileños... O mejor: el término “interlocución” no es exacto, porque ni Agamben, ni Žižek, ni Spivak dan la menor importancia a lo que los brasileños dicen de ellos. Sea como fuere, el resultado de todo esto es la fragilidad del campo de estudios, que surge como difuso, con poca densidad y consistencia. De paso, esto ayuda a explicar la demonización de las agencias de fomento, en especial la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes), que es vista como una entidad represora y tiránica, lo que no es el caso de ninguna manera.⁸

Pero la tensión entre la nueva cientifización de los estudios literarios y su objeto no se restringe a la *démarche* investigativa, sino que penetra igualmente las formas materiales en las cuales se producen las ideas. Los

8 En el sistema público de educación brasileño, la *tenure* es prácticamente inmediata y son rarísimos los casos de despido de docentes, nunca por falta de publicaciones. Además, la diferencia salarial entre el recién admitido en la carrera y el profesor titular es aproximadamente de uno a tres, lo que muestra cuán poco está en juego desde el punto de vista material y que los aspectos psicológicos desempeñan un papel importante como motor de la carrera. [N. del T.: La Capes es una fundación del Ministerio de Educación de Brasil cuyo objeto es la expansión y consolidación de los programas de posgrado en todo el país. Entre sus tareas están la evaluación de dichos programas, la divulgación de la producción científica y la promoción de la cooperación internacional].

artículos de revista, las colecciones de libros, los congresos, las opiniones, el papel de las agencias de fomento,⁹ etc., podrían ser analizados, así como la cada vez más estrecha relación entre la universidad y la industria cultural. Un ejemplo, sin embargo, deberá bastar: el de la idea de proyecto. Esta es extraña a los estudios literarios. En primer lugar, generalmente implica un periodo limitado y fomenta la investigación colectiva, lo que por su parte tiende a anular la individualidad de la escritura. De ahí que no sorprenda la virtual desaparición de aquellos libros escritos individualmente y cuya composición exige varios años, impensables bajo el régimen del proyecto. En su lugar surgen colecciones de artículos de varios autores. Pero más allá de eso, este concepto presupone una *idea autodelimitada de su objeto y un carácter palpable de los resultados*, lo que contradice el ideal ensayístico de buena parte de la crítica. Para decirlo de otra forma, la noción corriente de “proyecto” no consigue lidiar ni con la lectura ni con la escritura como procedimientos de investigación. O sea, cuando leemos, nos abrimos a asociaciones que destruyen la coherencia del objeto inicialmente propuesto; cuando escribimos, descubrimos lo que sabíamos sobre él. El proyecto anticipa (y así potencialmente constriñe) justo aquello que surge como nuevo y desconocido; para ser válido, y no fruto de mala fe o *wishful thinking*, el proyecto, en sentido estricto, debería ser escrito al final de la investigación.

Otro punto de interés, que nos servirá de desenlace, concierne a la relación entre las ideas y el *modus operandi* de los estudios literarios cientifizados en la universidad de excelencia. La cuestión aquí es intentar relacionar una forma de funcionamiento de la universidad y modalidades específicas de articulación conceptual. Nótese bien: no se trata de *reducir* las ideas a sus condiciones materiales de existencia, ni de postular alguna especie de determinismo. En lugar de eso, es más provechoso pensar que determinadas configuraciones de producción intelectual *facilitan* ciertos tipos de pensamiento; cuanto más precarias sean las condiciones del trabajo intelectual, tanto más tentador será adoptarlos. La hipótesis aquí es que aquello que se conoce como Teoría (y ya no como teoría literaria; *cf.* Durão,

9 Es imposible no mencionar aquí la absurda situación en la cual se encuentra el financiamiento de los estudios literarios. Estos son baratos; en el fondo, la única cosa de la que precisan son libros. La mayor parte de las convocatorias en el área son superfluas, y ocasionan diferentes modalidades de turismo académico, mientras que las bibliotecas permanecen desamparadas.

Teoría (literaria) americana puede ser visto como la manifestación más adecuada a las transformaciones por las que vienen pasando los estudios literarios. Eso puede ser comprobado, porque:

- a. la Teoría es estructuralmente cosmopolita, antinacional por excelencia. Como aquello que la mueve es la continua innovación conceptual, su esfera de validez será siempre universal, lo que no impide la existencia de estudios basados en la nación. Estos no serán leídos dentro de una tradición propia, sino posiblemente incorporados en una teoría general del nacionalismo, o incluso del poscolonialismo;
- b. la Teoría reproduce la división internacional del trabajo en el ámbito de las ideas. En Brasil, por ejemplo, ella es la tecnología importada para ser aplicada a las manifestaciones culturales nacionales en bruto —lo mismo que se hace con el café—. No es casualidad que su consolidación fuera paralela a la emergencia de Estados Unidos como polo productor y a la decadencia del pensamiento nacional europeo (principalmente francés y alemán), que ahora en gran medida hace la recepción de sus propios teóricos a través de la lectura anglosajona de ellos;¹⁰
- c. por medio de los estudios culturales, la Teoría dinamita el horizonte de los objetos y los límites de las disciplinas. El costo de eso es una textualización del mundo que puede ser vista como un imperialismo semiótico desde la perspectiva de investigadores de otras áreas, que continúan trabajando normalmente con sus propios métodos;
- d. la Teoría obtiene su validez de una apuesta por el futuro. Vive, bien de la esperanza de una completud teórica por venir, bien de una promesa de hacer inteligibles los objetos. En ambos casos, se trata de una ilusión que, no obstante, permite que mucha energía sea derrochada. La idea de una consumación de la teoría alienta el trabajo metateórico, que, cada vez más distante del mundo de las cosas, comienza a parecer un sueño. Ya en la expectativa de esclarecer los textos, la proyección del futuro es diferente, pues como justificación de la explicación es una disculpa que encubre el hecho de que el interés mayor está en la formulación conceptual, no en la dignidad de las cosas.

10 Tal vez el caso de Derrida sea el más representativo. Es interesante pensar que el término “deconstrucción” es hijo de la academia norteamericana. *Deconstructing Harry* (1997), de Woody Allen, fue traducido al francés como *Harry dans tous ses états*.

La conclusión de esta exposición en diferentes niveles es que la acción debe ser ella misma diferenciada. Contra los cambios que llevan a la mercantilización (real y simbólica) de la universidad, es importante actuar políticamente, tanto por medio de partidos como a través de movilizaciones colectivas; desde el punto de vista del funcionamiento interno de la universidad, es importante identificar y combatir las prácticas y las ideas que hacen compatibles a los estudios literarios con la academia del capitalismo tardío, que pone a la literatura en una situación peor que la de no servir para nada.

Obras citadas

- Barthes, Roland. “De l’oeuvre au texte”. 1971. *Œuvres complètes*. Vol. 2. París: Seuil, 1994. 1214-1215. Impreso.
- Candido, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. 1959. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2014. Impreso.
- Chaves, Vera Lúcia Jacob. “Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: A formação dos oligopólios”. *Educação e Sociedade* 31.111 (2010): 481-500. Impreso.
- Donoghue, Frank. *The Last Professors*. Nueva York: Fordham University Press, 2008. Impreso.
- Durão, Fabio A. “A crise nos estudos literários, hoje”. *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Organizadores Inês Signorini y Raquel Salek Fiad. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. 191-202. Impreso.
- . “Do texto à obra”. *Alea* 13.1 (2011): 67-81. Impreso.
- . *Teoria (literária) americana: uma introdução crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011. Impreso.
- Durham, Eunice Ribeiro. “A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada”. *Novos Estudos-CEBRAP* 88 (2010): 153-179. Web. 24 de febrero de 2015.
- Fundação Getúlio Vargas y Federação Nacional das Escolas Particulares. *Números do Ensino Privado 2013*. FENEP, 2013. Web. 23 de abril de 2015.
- Ginsberg, Benjamin. *The Fall of the Faculty*. Oxford: Oxford University Press, 2011. Impreso.
- Lins, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Impreso.
- Münch, Richard. *Die akademische Elite*. Berlín: Suhrkamp, 2007. Impreso.
- . *Akademischer Kapitalismus*. Berlín: Suhrkamp, 2011. Impreso.

- Newfield, Christopher. *Ivy and Industry: Business and the Making of the American University, 1880-1980*. Durham: Duke University Press, 2004. Impreso.
- Orbesen, James. “The Worst Time of the Year to Be an Adjunct Professor”. *The Atlantic*. 13 de diciembre de 2013: s. p. Web. 14 de julio de 2014.
- Parsons, Talcott y George M. Platt. *The American University*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973. Impreso.
- Readings, Bill. *The University in Ruins*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1996. Impreso.

Sobre el autor

Fabio Akcelrud Durão es profesor *livre-docente* del Departamento de Teoría Literaria de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Obtuvo el título de pregrado con calificación *magna-cum laude* en Portugués e Inglés por la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) y obtuvo la maestría en Teoría Literaria por la Unicamp. Hizo el doctorado en Duke University, donde estudió con Frank Lentricchia y Fredric Jameson. Es autor de los libros *Modernism and Coherence* (Peter Lang, 2008) y *Teoria (literária) americana* (Autores Associados, 2011); coeditó, entre otros libros, *Modernism Group Dynamics: The Politics and Poetics of Friendship* (Cambridge Scholars Publishing, 2008); coordinó también *Culture Industry Today* (Cambridge Scholars Publishing, 2010). Es editor asociado de la revista *Alea*, y ha publicado diversos artículos en el Brasil y en el exterior, en periódicos como *Critique*, *Cultural Critique*, *Latin American Music Review*, *Luso-Brazilian Review*, *Parallax*, *Wasafiri* y *The Brooklyn Rail*. Sus intereses de investigación incluyen la Escuela de Frankfurt, el modernismo literario en lengua inglesa y la teoría crítica brasileña.

Sobre el artículo

El artículo ha sido traducido al español por Fernando Urueta Gutiérrez.

Tres decenios de profesionalización de los estudios literarios en México: algunas consecuencias

Alejandro Higashi

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México

higa@xanum.uam.mx

En este trabajo, reflexiono sobre distintos aspectos relacionados con la profesionalización del campo de los estudios literarios en México después la fundación del Sistema Nacional de Investigadores, institución federal que por primera vez definió el perfil deseable de la investigación a través de una plantilla homologada de requisitos cuantificables mediante estímulos económicos. Atiendo, principalmente, a la forma en que fue recibida esta nueva fuerza trabajadora en el campo cultural de los estudios literarios por una hegemonía intelectual prolífica y dominante fuera de la universidad y a las opiniones que recibió la formación de lenguajes teóricos especializados y su capacidad para formar profesionales dentro de sus aulas (que no necesariamente coincidían con la figura del crítico acuñada en años previos). La profesionalización, en todo caso, condujo a la crítica a la especialización y abrió los caminos para mantener dicho estilo de discurso y difundirlo entre los miembros de su comunidad académica.

Palabras clave: profesionalización académica; lenguajes especializados; teoría literaria en México; Sistema Nacional de Investigadores.

Cómo citar este texto (MLA): Higashi, Alejandro. “Tres decenios de profesionalización de los estudios literarios en México: algunas consecuencias”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 17.2 (2015): 59-77.

Artículo de reflexión. Recibido: 28/01/15; aceptado: 24/05/15.



Three Decades of Professionalization in Literary Studies in Mexico: Some Consequences

In this paper, I reflect on various aspects related to the professionalization of the field of literary studies in Mexico, especially in light of the founding of the *Sistema Nacional de Investigadores* [National System of Researchers]. This federal institution defined—for the first time—desirable investigatory profiles as approved patterns of quantifiable requirements reinforced by economic incentives. I primarily deal with the way in which this new workforce was received in the cultural field of literary studies by a dominant and prolific intellectual hegemony situated outside of the university. In addition, I discuss the opinions regarding the formation of specialized theoretical languages and their capacity for training professionals in the classroom (which did not necessarily coincide with the figure of the critic forged in previous years). Professionalization led criticism to specialization and paved the way for maintaining said style of discourse and diffusing it among members of their academic community.

Keywords: academic professionalization; specialized languages; literary theory in Mexico; Sistema Nacional de Investigadores.

Três décadas de profissionalização dos estudos literários no México: algumas consequências

Neste trabalho, reflito sobre distintos aspectos relacionados com a profissionalização do campo dos estudos literários no México depois da fundação do Sistema Nacional de Pesquisadores (SNI), instituição federal que por primeira vez definiu o perfil desejado da pesquisa por meio de um modelo homologado de requisitos quantificáveis, mediante estímulos econômicos. Atendo, principalmente, à forma em que foi recebida essa nova força de trabalho no campo cultural dos estudos literários por uma hegemonia intelectual prolífica e dominante fora da universidade e as opiniões que recebeu a formação de linguagens teóricas especializadas e sua capacidade para formar profissionais dentro de suas classes (que não necessariamente coincidiam com a figura do crítico cunhada nos anos anteriores). A profissionalização, em todo caso, conduziu a crítica à especialização e abriu os caminhos para manter esse estilo de discurso e difundi-lo entre os membros de sua comunidade acadêmica.

Palavras-chave: profissionalização acadêmica; linguagens especializadas; teoria literária no México; Sistema Nacional de Pesquisadores (SNI).

La profesionalización como una consecuencia de la evaluación curricular

UNO DE LOS RESULTADOS MÁS visibles de la transformación de los estudios literarios en el México actual ha sido la creación de un perfil de investigador que integra escalas cuantitativas y cualitativas de medición curricular, procedentes tanto de las ciencias básicas como del área de las humanidades. Aunque este cambio no puede considerarse negativo en sí mismo, el éxito en términos económicos y el prestigio simbólico de la figura del profesional de los estudios literarios dentro de las universidades ha venido a dejar en clara desventaja a otras formas de comunicación afines, pero no consideradas dentro de los factores preponderantes de medición, como la crítica literaria, la divulgación literaria y varias formas de periodismo cultural. La profesionalización de los estudios literarios, como intento demostrar aquí, fue una consecuencia no buscada por el nuevo formato de evaluación curricular, que al final cumplió con el cometido de identificar formas prestigiosas de comunicación entre especialistas y desplazar, sin desearlo, otras formas válidas y necesarias de comunicación entre los estudiosos de la literatura y la sociedad.

El origen de este proceso de profesionalización, de manera paradójica, estuvo vinculado a la necesidad de alcanzar una subsistencia digna, y no a la voluntad de mejorar la calidad de nuestros resultados en investigación literaria. Ante las crisis económicas y los recortes presupuestales de las últimas décadas del xx, cuando el Gobierno Federal tuvo que implementar un sistema de beneficios que mitigara el impacto de las constantes devaluaciones, las instituciones de educación superior se fijaron de forma particular en las trayectorias académicas como un factor preponderante de medición. Una consecuencia a mediano plazo fue que la identificación de estas como un medidor óptimo orientó, de forma recíproca, el camino que seguiría la profesionalización de la naciente figura del investigador al proponer de forma implícita una imagen ideal a la que debía aspirar cualquier persona interesada en recibir los beneficios económicos. Así, quien cumpliera con todos los requisitos previstos en la evaluación se convertiría en el prototipo del investigador idóneo. De modo paulatino, el docente interesado en participar de estos beneficios se deslindó del profesorado común (identificado por su

trabajo pedagógico frente a un grupo) para buscar una mayor cualificación conforme a las características indizadas en los sistemas de evaluación: obtención del grado de doctorado, publicaciones en revistas académicas con arbitraje, formación en la generación de recursos humanos, participación en comités evaluadores, etc. Cuando la evaluación se convirtió en el requisito indispensable para obtener un complemento salarial, los perfiles de producción de los candidatos (sus trayectorias) también tuvieron que homologarse y nació, como tal, la figura del investigador profesional desde una perspectiva institucional.

María Teresa de Sierra Neves señala como inicio de la profesionalización académica la fundación del Sistema Nacional de Investigadores, en 1984, “ya que se creó como tal la carrera de investigador” (244), no porque antes no haya habido investigadores, sino porque por primera vez se planteó la definición del trabajo de investigación conforme a una plantilla homologada de requisitos cuantificables y el pago correspondiente asociado bajo la figura de una beca. Respecto a la trayectoria académica, la reacción más evidente fue la adaptación a las nuevas condiciones de evaluación, donde una acumulación de actividades traía beneficios a corto y largo plazo, como mayores ingresos y mayor prestigio e influencia dentro de las respectivas comunidades académicas (De Sierra Neves 246).

En el terreno de las prácticas, los mecanismos creados para la medición de trayectorias distan mucho de ser exactos y su aceptación como factores preponderantes del modelado de las estrategias en investigación ha sido vista muchas veces como una imposición perniciosa que disminuye las fortalezas tradicionales de la universidad. Si consideramos los distintos enfoques que puede tener la evaluación, como lo hace De Sierra Neves (272-274), veremos que esta, en el Sistema Nacional de Investigadores, se ha planteado como objetivo primordial la rendición de cuentas (controlar y probar; medición de los resultados) y ha hecho a un lado la evaluación para el desarrollo (mejorar) o para el conocimiento (aprender). Dentro de este sistema de premios, la valoración directa de los resultados tampoco tiene un peso relevante dentro del proceso: se considera el prestigio de la publicación donde se publica, el arbitraje estricto y el número de páginas, pero no se lee el artículo para estimar la calidad de la hipótesis en relación con sus premisas; el impacto en los lectores se mide estadísticamente por el número de citas que reciba el trabajo (pero muchas citas pueden haber

tenido como propósito refutar las ideas originales, por ejemplo). Como señala De Sierra Neves, “el problema es que se ha hecho costumbre marchar por el camino de la evaluación como si [evaluación e investigación] fueran reflejos condicionados” (250). Quizá el efecto no deseado más notable en el área de humanidades y ciencias sociales es que

la evolución y los cambios [...] se han dado en el trabajo cotidiano del académico, lo cual tiene que ver con el reconocimiento del trabajo en equipo en contraste con el individual, en la medida en que los actuales programas de incentivos están enfocados a la evaluación del trabajo individual y dejan de lado al grupal, lo cual [...] ha ocasionado problemas para el desarrollo de la propia disciplina y el compromiso institucional. (De Sierra Neves 251)

Se trata de un sistema de autogobierno para la asignación de recursos que premia el trabajo individual y desestima el trabajo colectivo, lo que, en conclusión,

ha generado un ambiente de competencia entre los investigadores e incluso una pérdida del sentido de comunidad universitaria, debido a que se aprendió a trabajar en el marco de un sistema de estímulos y a hacer exactamente lo que se necesitaba para obtener una retribución económica complementaria y un reconocimiento simbólico al interior de las Instituciones de Educación Superior. Lo cual ocasionó que se fuera perdiendo la necesidad de pertenencia a un grupo. (255)

Esta consecuencia puede tener muchas lecturas; una posible es el remanente nostálgico de los grupos que se rehúsan a ver el lado positivo de un sistema de estímulos y evaluación que desarticula formas artesanales de investigar. Desde esta perspectiva, la libertad que implica investigar en ratos libres robados a la docencia universitaria parece más valiosa que un sistema de estímulos sujeto a evaluaciones constantes por pares (De Sierra Neves 265).

Se dificulta presentar una valoración, con cierto grado de exactitud, de las consecuencias de estas nuevas reglas de financiamiento, pero me parece obvio que, al menos a primera vista, puede advertirse lo siguiente: pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores confiere un estímulo económico personal al mismo tiempo que prestigio simbólico; la entrega

de este beneficio regulado a través de la evaluación por pares ha conducido a la profesionalización de los investigadores, lo que se traduce, en el plano personal, en la formación de una trayectoria y, en el plano institucional, en herramientas afines para alcanzar esta trayectoria, como la proliferación de posgrados y un sistema eficiente de beneficios (lo que permite cumplir con un requisito principal del perfil: el grado de doctorado), vías de difusión de las investigaciones (subvenciones para la publicación de libros y revistas académicas, asistencia a congresos, redes de investigadores, etc.), público para los resultados de las investigaciones (los pares y el estudiantado en proceso de profesionalización), etc. La medición de la trayectoria académica ha permitido una jerarquización entre los investigadores (donde aquellos con mayor experiencia, clasificados como Nivel 3, estarán encargados de evaluar a los niveles inferiores, como Nivel candidato, Nivel 1, etc.), con un cuadro de consecuencias no deseadas: de un lado, acciones varias para alcanzar una trayectoria destacada lo antes posible, como campañas encarnizadas de autopromoción, simulación dentro de los arbitrajes y favoritismos, etc.; del otro, una posición nostálgica con varios frentes, como el rechazo decidido al sistema de becas con fondos públicos por sus pobres resultados.

En el caso particular de los estudios literarios, la procedencia científica de los modelos de evaluación explica, al menos en parte, la enorme simpatía con la que fueron acogidos los modelos de análisis teórico cifrados en el uso de metalenguajes, lo que terminó por orientar los derroteros metodológicos. Como era común en otras disciplinas con prestigio científico, los interesados en el análisis literario recurrieron a paradigmas epistemológicos reputados (antropología estructural, lingüística, narratología, etc.) y se pertrecharon con ellos para poder competir en el nuevo terreno de las becas de investigación (sin mucha paridad hasta ahora, pero al menos con la conciencia de librar una batalla digna al poder equipararse como usuarios de un metalenguaje rico y preciso).

La teoría literaria y la emergencia de una nueva clase crítica: el teórico profesional

Si atendemos al campo específico de los estudios literarios, las sospechas despertadas por los nuevos sistemas de evaluación al interior de la universidad solo representan una parte de los problemas que enfrenta la profesionalización

académica. La otra cara de la moneda se encuentra en esa amplia e influyente parte del campo cultural formada por una hegemonía intelectual prolífica y dominante fuera de la universidad, pero que no entendió o no compartió por completo el impulso de los metalenguajes teóricos formados en el decenio de 1960 dentro de las academias europeas (y, prominentemente, de la academia francesa), herramientas fundamentales para lograr que la universidad se convirtiera en una cadena de producción de estudiosos de la literatura que podían ejercer como profesionales en teoría literaria mediante la aplicación controlada (y, en ocasiones, mecánica) de diferentes modelos de análisis (narratología, semiótica, intertextualidad, etc.). La sospecha que despertaba este sector en proceso de profesionalización dentro de los círculos intelectuales quedó bien ejemplificada en *Vuelta*, revista fundada en 1976, y con Octavio Paz a la cabeza de un influyente conjunto de intelectuales mexicanos y latinoamericanos que habían forjado su prestigio, en su mayoría, fuera de las aulas universitarias, como diplomáticos de carrera, abogados, médicos, publicistas, etc. El recelo con el que se percibía a estos académicos en proceso de profesionalización, despectivamente tratados como “profesores”, procedía, según Malva Flores, de una incompreensión respecto al proceso que afrontaban los críticos bajo la protección de la universidad: una paulatina profesionalización que hacía de los metalenguajes su principal bandera, levantada contra (y, en ocasiones, a imagen y semejanza de) la fuerza natural de los modelos de rigor y exactitud de las ciencias duras, pero también contra el lenguaje de todos los días que había nutrido suplementos literarios y revistas de años previos, fuera del campo de influencia de los lenguajes especializados. Como señala Flores,

la diferenciación entre teóricos y críticos fue una cuestión que se comprendió con lentitud dentro del grupo que primero hizo *Plural* y luego *Vuelta*. La multicitada “tesis” de Benjamin, “la crítica debe hablar el lenguaje de los artistas”, estaba siendo desplazada rápidamente por la construcción de un lenguaje, ajeno al mundo del arte, que se quería científico, acuñaba una enorme cantidad de términos cuya impenetrabilidad relegaba al lector común e imponía códigos comprensibles solo para los iniciados. Así, del mismo modo como en la academia mexicana hubo transformaciones paulatinas desde finales de los setenta, los miembros de la revista no supieron bien a bien adaptarse al nuevo mundo de las especialidades que comenzó a tomar

forma en Hispanoamérica, tarde como siempre, en las dos últimas décadas del siglo pasado. (133)

La profesionalización de los estudios literarios requería un lenguaje especializado que proveyó el estructuralismo y, al menos en parte, la lingüística. Este lenguaje especializado, como corresponde a toda profesión, permitió que los estudios literarios universitarios se reprodujeran sin mediar otro requisito que el uso correcto de ese metalenguaje. La nomenclatura meta-lingüística debería permitir que los epígonos redactaran estudios literarios con independencia de sus talentos. Como una fábrica de ensamblaje en serie, la teoría literaria estaba lista para producir una batería de estudios cuyas características principales serían el rigor teórico y terminológico, pero que dejaban en un segundo plano a la obra artística y al propio lector. Se formaba, así, un reducido club para especialistas donde el teórico aclaraba la obra solo para otro teórico capaz de decodificar los intrincados metalenguajes, pero nunca para el lector común. Por otro lado, esta orientación satisfacía los requisitos de un sistema de evaluación modelado en una epistemología científicista. Desde los años de *Plural*, en una entrevista realizada a George Steiner en 1975, se insistía en la acción inhibitoria de la teoría literaria, al menos desde la perspectiva del lector. Decía Steiner:

Mi tarea moral y técnica es clarificar aquello sobre lo que escribo para hacerlo más asequible a la comunidad de lectores. Al utilizar una obra literaria o artística como ocasión para exhibirme, no solo traiciono la confianza puesta en mí, sino que impido la acción activa de la obra sobre la sensibilidad del receptor. (citado en Flores 138)

Si el crítico no aclaraba, ¿para qué servía? Con el paso de los años, como cuenta Malva Flores, “para designar a los críticos que en el área literaria se agrupaban alrededor de las universidades, poco a poco se fue destilando el desdeñoso nombre de ‘profesores’” (140). Esta perspectiva negativa de la profesionalización se explica, al menos en parte, si tenemos en cuenta la imagen de intelectual orgánico que representaban en ese momento escritores como Octavio Paz o Gabriel Zaid, y que pensaban que debería consolidarse en nuestro país. En esta visión, la especialización era un conjunto diseminado de partes que impedía la concentración en los grandes procesos nacionales

por atender de forma exclusiva a los detalles, inconexos y parciales, que con dificultad podría abarcar la teoría literaria. Esta perspectiva dividió el sector crítico, sin una verdadera razón de peso, en teóricos literarios y en simples críticos. Luego, fue muy fácil asumir que toda la crítica emanada de la universidad se regía por el mismo paradigma metalingüístico, aunque en la práctica no fuera así. No pasó mucho tiempo para que los críticos formados a la sombra de la filología y, diría yo, del sentido común, pero afincados en la universidad, aclararan que, en la pluralidad del ambiente universitario, podían germinar muchos tipos de semillas. Antonio Alatorre aprovechó su discurso de ingreso a El Colegio Nacional, en 1981, para apuntalar muchas ideas sueltas sobre lo que él llama la “crítica tradicional” (y que se acerca mucho a lo que podríamos llamar “filología”, una de las más antiguas transdisciplinas de nuestro claustro), pero que desembocaba en una “crítica neo-académica” nacida a la sombra del auge por esos años de “las escuelas críticas de hoy”. El diagnóstico, negativo, atendía las coordenadas del trabajo lector y exponía la forma en la que estas modas críticas habían venido a convertirse en sucedáneos de la experiencia lectora y cómo progresó “cierta crítica universitaria que parec[ía] nutrirse exclusivamente (y por lo común a través de traducciones no muy esmeradas) de eso que Guattari llama ‘productos de las metrópolis’, sin abandonar por ello su condición de burda” (Alatorre 70). Por “productos de las metrópolis” se refería a los metalenguajes producidos en las academias influyentes de Francia, Alemania y otros centros hegemónicos y llevados luego, sin que mediara un diálogo bilateral y una adaptación de la construcción teórica, a las zonas de colonización cultural. El metalenguaje colonizante, por supuesto, no hacía una crítica espléndida por sí misma. En el resto del trabajo, Antonio Alatorre se regodeaba con la pobreza de la crítica neo-académica, cuyos resultados descriptivos se presentaban encubiertos bajo un maquillaje metalingüístico. Esta caracterización, me temo, es la que pesa hasta nuestros días: una crítica sin riesgos, de receta, descriptiva, desbordante de metalenguaje y difícil, por ello mismo, de leer fuera de ámbitos especializados (lo que, por supuesto, en muchos casos no pasa de ser un mero prejuicio).

Lo que más parecía asustar no era la ingenuidad de sus resultados, sino su capacidad reproductiva. Para Alatorre, estas escuelas teóricas terminaban convertidas en moda y las modas, como focos de influencia, se multiplicaban maquinalmente a espaldas de la verdadera crítica: “¿con qué

rapidez un profesor neo-académico le hace tragar al alumno tantas y tan gruesas pastillas culturales! ¡Con qué fluidez un aprendiz recién adiestrado se hace indistinguible de su adiestrador! ¡Con qué ancha sonrisa sale el crítico neo-académico de la fábrica, ya listo y dispuesto a todo!” (73). La cadena de producción académica, descrita por Alatorre con algo de sorna, dejaba ver la censura colectiva de una generación ante la irrupción de esa nueva clase crítica, emanada de la profesionalización universitaria, en un mundo de grandes lectores y grandes críticos, a quienes podía otorgárseles el calificativo de “no profesionales” porque no debían sus talentos a la universidad, pero en pleno ejercicio crítico y con la superioridad proveída por la práctica y la experiencia adquirida (ello, sin contar la influencia que suponía el publicar en suplementos culturales y revistas de difusión nacional y que terminó por erigirlos en figuras públicas cuya opinión era escuchada y atendida tanto por las clases políticas como por un público general). El hecho de distinguir entre críticos tradicionales y críticos neo-académicos permitía ya constatar las diferencias al interior de la misma universidad y obligaba a tomar partido por quienes resultaban mejor ponderados (los críticos tradicionales) y a desconfiar de todo lo demás.

Octavio Paz, en *La otra voz*, dedicó un capítulo completo a su explicación de la naturaleza perniciosa de la universidad en el pensamiento occidental, donde los verdaderos políticos estaban reducidos a payasos que ensayaron las fórmulas confusas e intraducibles de la sociología y la politología, y la crítica literaria abandonaba su responsabilidad estética y asumía equivocadamente el análisis social como una estrategia donde

primero se reduce la obra a mero documento social; enseguida, se afirma que el texto no dice lo que dice. Mejor dicho: el texto oculta una realidad social y política. Descubrir esa realidad es la misión del crítico. Leer el texto es descifrarlo, desnudarlo de sus pretendidas significaciones y revelar lo que las palabras esconden. La crítica literaria se vuelve una operación de policía que hace pensar, más que en Sherlock Holmes, en Torquemada y el Procurador Vichinsky. La tempestad se transforma en un espectáculo de fuegos de artificio que encubren con sus luces la infame realidad: el nacimiento del Imperialismo moderno. La relación entre Próspero y Calibán es la del amo europeo y su esclavo colonial. El texto es un tejido de engaños; al destejerlo, el crítico desenmascara al autor mentiroso, cómplice de las

tiranías y las opresiones. Nadie escapa a las ridículas condenas de estos jueces de toga y birrete. (557)

La profesionalización de la crítica literaria dentro de las universidades no venía sola para este sector crítico, sino que se acompañaba de cierta bonanza editorial donde se daba carta de naturalización a lo que se producía por medio del libro. Por supuesto, la mirada de Paz al respecto tampoco fue muy esperanzadora: “el reciente auge editorial de la industria universitaria de la crítica ha convertido las modestas colinas de basura que dejaba la literatura en verdaderos Himalayas de desechos” (542). Para Gabriel Zaid, los libros universitarios se imprimen para la bodega y el currículum (204). Ninguno de los pasos seguidos por la crítica en su proceso de profesionalización parece haber sido visto con buenos ojos por este sector de la producción cultural, acostumbrado a formarse sobre la base del talento individual (virtud, por otro lado, difícilmente cuantificable por sus pares en un proceso de asignación de recursos económicos).

La teoría sin lectores: de la profesionalización a la especialización

La profesionalización, en todo caso, condujo a la crítica a la especialización y la devolvió a la caverna platónica de las revistas especializadas y los libros universitarios. El ejercicio profesional no es un crimen: parece natural que si el especialista se ha esforzado por crear un estilo de discurso que lo identifique y le confiera cierto prestigio, también encuentre los caminos para mantener dicho estilo de discurso y difundirlo entre los miembros de su comunidad académica, por reducida que pueda ser. Por otro lado, las escalas de medición de su tarea diaria no se toman de la investigación humanística, sino de las ciencias básicas, irrenunciablemente comprometidas con el método y los metalenguajes, y atentas solo al reducido número de lectores calificados para entender su producción académica. De esos años datan revistas fundamentales para la profesionalización académica como *Semiosis*, *Cuadernos del Seminario de Semiótica Literaria del Centro de Investigaciones Lingüístico Literarias* (Universidad Veracruzana, 1978-2012) o *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje* (Benemérita Universidad de Puebla, 1986-2009). El modelo rindió frutos (y no ha dejado de rendirlos,

porque varias de estas revistas alcanzan nuestros días, pese a su alto nivel de especialización), lo que de algún modo deja ver su capacidad para sobrevivir al amparo, fundamentalmente, de instituciones públicas.

Cuando la crítica académica de la universidad replegó sus velas y se resguardó en el circuito de las revistas, los libros y los congresos para especialistas, pactó su destino inmediato: su escasa o nula influencia dentro del espacio de la discusión pública. La naturaleza endogámica de la crítica literaria y el proteccionismo de los fondos públicos (porque en México las universidades con fondos privados rara vez invierten en investigación humanística) determinó muy pronto que se desentendiera de los lectores, pues no dependía de ellos. En ocasiones, a juzgar por los despliegues de erudición teórica, parecía escribir contra ellos y encontraba en el artículo teórico la ocasión de lucimiento, por medio de una acumulación de términos y referencias bibliográficas prácticamente inalcanzables para el público lector común, sin conexión con la sociedad. En el fondo, la crítica académica dentro de la universidad traicionaba su vocación principal: guiar al lector entre la espesura de la literatura clásica y reciente. Antonio Alatorre, en un artículo de 1973, identificaba a la genuina crítica literaria simple y llanamente por sus competencias lectoras:

Así como el cuento, el poema, la novela, han convertido en lenguaje la experiencia del autor, así la crítica de ese cuento, de ese poema, de esa novela, convierte en lenguaje la experiencia dejada por su lectura. La crítica es la formulación de la experiencia del lector. Pone en palabras lo que se ha experimentado con la lectura. ¿Así de simple? Sí, solo que esa simplicidad puede ser dificultosísima. Como la experiencia de la lectura es a veces sumamente complicada, hecha de elementos enormemente variados y complejos, ese poner en palabras se puede complicar hasta llegar a ser algo tan técnico o tan exigente como una filosofía o como un sistema científico. De hecho, los grandes críticos literarios son tan raros como los grandes creadores literarios. Más raros aún, tal vez. La razón puede ser ésta: los medios de que se vale el creador literario son fundamentalmente irracionales, intuitivos, casi “fatales” (a veces se habla de “dones divinos”), mientras que los medios de que se vale el crítico son fundamentalmente racionales, discursivos, y por lo tanto se consiguen más por las vías del esfuerzo, de la disciplina y del estudio que por las vías gratuitas de la intuición. (40-41)

Conclusiones: el autoconsumo en el campo de los estudios literarios hoy

¿Cuáles son las consecuencias del panorama anterior, rápidamente esbozado en sus trazos más gruesos, para el México actual, tres decenios después? La crítica ejercida brillantemente por los intelectuales de este país ha seguido su propio rumbo en suplementos culturales, revistas, páginas web, blogs, etc. La crítica académica producida al interior de las universidades se ha consolidado como una vía de comunicación entre especialistas caracterizada principalmente por su incapacidad para interactuar eficiente y recíprocamente con un público lector más amplio. Solo algunos críticos, pocos y por ello muy valiosos, han podido transitar entre ambas aguas y ser leídos con igual provecho en el ámbito de la especialización y en el de los suplementos literarios (pienso, por ejemplo, en José Emilio Pacheco). La lectura en sí misma parece tener un papel sumamente secundario dentro de este sistema de incentivos detrás de la profesionalización de las personas dedicadas a la investigación, lo que a corto plazo ha tenido sus consecuencias en el terreno de las ediciones académicas, en un muy alto porcentaje sostenidas con dinero público a través de las editoriales universitarias. La falta de coordinación activa y real entre las imprentas universitarias y el público lector ha producido un mercado muy limitado de autoconsumo y una oferta que raya en la sobreproducción. Gabriel Zaid ejemplifica estos problemas con un caso concreto (pero no es, por supuesto, el único):

La UNAM es una selva editorial de un centenar de sellos independientes que no publican para el público: imprimen para la bodega y, sobre todo, para que conste en el currículum del autor y en informe departamental. Esto sucede en todas las universidades, porque el mundo universitario tiene una “cultura” (asalariada, jerárquica) distinta, cuando no opuesta, a la del mundo editorial (comercial, *free lance*). No trabaja para el lector, sino para el sinodal. (204)

Otra de las consecuencias no deseadas fue la desatención a los lectores para cobijar en primera instancia a los autores. La mejor prueba de este descuido está en la proliferación de incentivos económicos para los programas de posgrado en estudios literarios, sin un paralelo cercano que sirva para formar profesionales en el área de la divulgación, el periodismo cultural o la crítica

literaria, disciplinas que hasta la fecha no cuentan con una estructura oficial ni profesional dentro de algún programa de licenciatura o posgrado. En otros terrenos, este descuido se ha incrementado: mientras que hoy resultan comunes las Licenciaturas en Escritura Creativa, en México y en muchas otras universidades del mundo, todavía no hay licenciaturas en Divulgación Literaria (animación a la lectura y áreas afines) o en Periodismo cultural (la Dirección General de la Divulgación de la Ciencia de la Universidad Nacional Autónoma de México ofrece, por ejemplo, un Diplomado en Divulgación de la Ciencia con cierta periodicidad). Desde el decenio de 1980 (pero mucho antes) y hasta hoy, la crítica literaria, la divulgación cultural, la animación a la lectura y el periodismo cultural crecen al margen de las instituciones con un espíritu parasitario y, la mayor parte de las veces, a la sombra del autodidactismo. No puede hablarse, por ejemplo, de una crítica profesional en México porque no existen los mecanismos de evaluación correspondientes: no hay una licenciatura en crítica literaria, no hay un puesto específico de crítico literarios entre los miembros de la redacción de un periódico ni un sueldo asignado *de facto*, no hay un perfil asociado ni una escala que nos diga cuántas páginas publicadas hacen falta para ser un crítico profesional ni dónde. Si hay premios en crítica literaria, su visibilidad es casi nula fuera de las instituciones que los convocan. El crítico que leemos en los suplementos, por otro lado, la mayor parte del tiempo debe su fama y su sostén a otros oficios asociados, ya como escritor literario, ya como guionista, ya como docente, ya como publicista, etc. Estos críticos que no han progresado hacia la profesionalización son justamente los responsables de estar en comunicación más activa con los lectores, de traducir los nuevos códigos artísticos a unos más comprensibles para el lector, de trazar mapas que permitan al lector un camino más amable entre tantos libros. Como escribe Gabriel Zaid:

Hoy que se publica tanto, es imposible leer todo para escoger lo que interesa. Los avisos de unos lectores a otros son indispensables: no te pierdas esto, no me convence aquello. La división del trabajo explorador sirve para compartir hallazgos y ahorrar tiempo. La recomendación creíble es un tesoro. La crítica profesional debería ser la extensión de este servicio amistoso a los lectores: los amigos desconocidos que necesitan y agradecen la orientación inteligente y sincera. (76)

El problema, claro, es que no hemos sabido consolidar una identidad para la crítica profesional en México (ni para el campo de la divulgación literaria o animación a la lectura), si entendemos por profesional que el crítico pueda mantenerse con el fruto de su trabajo (y no de múltiples actividades alrededor de los libros y la promoción cultural mientras se vive del trabajo como editor, docente o algún otro). En México, el crítico es poeta, académico, editor, periodista, profesor, etc., pero nunca crítico de tiempo completo.

A veces, frente a este panorama, parecería que de lo que estamos más urgidos en el país es de becas de fomento a la lectura y no de fomento a la investigación literaria. Se trata de una necesidad que se siente desde hace mucho. Malva Flores relata cómo se publicó en un número de 1977 de *Vuelta* un curioso anuncio firmado por Antonio Montes de Oca para ofrecer becas que consistieron en el pago por un año de suscripciones a revistas literarias de escritores jóvenes, con el doble propósito de favorecer a la población que no podía darse esos lujos y a las mismas revistas que, por la juventud de sus colaboradores, no contaban con suscriptores para conservar un ritmo de publicación aceptable (123-124). Por el momento, hasta que esto suceda y el fomento a la lectura cobre fuerza en acciones educativas concretas (la publicación con tirajes millonarios no soluciona nada en un mundo sin lectores), los resultados de la investigación literaria proliferan en un invernadero al calor de fondos públicos y sin advertir, en muchos casos, su situación privilegiada y, muchos menos, la grave carencia irresuelta de condiciones sociales generales para el verdadero repunte de los discursos metalingüísticos en una sociedad que no ha logrado avanzar al mismo ritmo de la universidad.

Este panorama, por supuesto, no excluye a la misma obra artística que se estudia (y quizá pueda, con cierta razón, responsabilizarse a la teoría literaria por cierto desdén hacia los lectores). Como los metalenguajes complejos de la teoría, la poesía es un género cada vez más alejado de los lectores y, consecuentemente, más necesitado de cobijo dentro de nuestras instituciones públicas. Al hilo de la decisión de declarar desierto el Premio de Poesía Aguascalientes del 2008, para entregarle el Premio a Gerardo Deniz por su trayectoria poética, Pedro Serrano inició un debate en el *Periódico de Poesía* donde se tocaron varios aspectos del prestigio poético, del valor de los premios en México y de la utilidad de la crítica. Dentro de una discusión

muy rica en la que no puedo detenerme, Julián Herbert atendió el plano de los lectores, desde mi punto de vista ineludiblemente nodal:

Donde la diferencia me resulta notable es cuando hablamos de lectores, de tiraje: en nuestro país el estándar en poesía es de entre mil y dos mil ejemplares (la mitad de los cuales son comprados por Conaculta o alguna otra institución y se pudren en bodegas). No contamos con muchos lectores, ni siquiera con una moderada cantidad de ellos. Y menos de poesía. Un narrador mexicano al que no le va ni bien ni mal (puedo decirlo por experiencia propia) vende en un año entre 750 y (si tiene la suerte de publicar fuera de México) 3 mil ejemplares; esto puede o no ser argumento de calidad, pero sin duda deja zanjada una parte de la discusión: no es tan sencillo acusarlo de que su prestigio se haya fraguado “en lo oscuro”. La situación es muy distinta entre poetas porque, *absurdo reductio*, la competencia en aras del prestigio poético tiene como rivales a los propios lectores. Aquí hay un mecanismo de “prestigio” que silenciosamente nos aplasta y nos arroja a zonas iracundas: las nuestras son discusiones a las que les falta un factor —la lectura comentada de poemas (de ahí, especulo, que los recitales de poesía sean entre nosotros tan intensos y al mismo tiempo escasamente histriónicos). Por otro lado, en un contexto así es mucho más fácil que surjan poetas demagogos: autores que amparados por una capilla (preferentemente integrada por jóvenes) se autodenominan proveedores de “lo que el nuevo público quiere”. (Soy optimista a este respecto: se trata de proyectos cínicos y agresivos, pero dudo que duren). (s. p.)

La falta de lectores va más allá del mero marketing y una aspiración al *best-sellerato* (si se me permite el neologismo): genera dinámicas sociales diferentes que van del proceso creador hasta la especulación del prestigio literario en el proceso de recepción. La falta de lectores centra el debate en un reconocimiento sumamente volátil basado en una atribución subjetiva de valores positivos (lo que conduce, en el fondo, a las competencias sociales del poeta más que a sus capacidades estéticas) y que paulatinamente termina por comprometer su obra con el escaso círculo de lectores que lo sigue, responsable de la bolsa mexicana de valores estéticos. En el número de septiembre de 2013 de *Tierra Adentro*, en la foto de portada, Juan Rodrigo Llaguno presenta el rostro desencajado y esforzado de Julián Herbert en

un grito; sobre su boca abierta, una línea: “Creemos en la poesía”. Entre muchos otros temas de la mesa redonda armada por Hernán Bravo Varela, Roberto Cruz Arzabal, Maricela Guerrero y Julián Herbert, titulada “Contra la tradición y el futuro. El lugar de la poesía en México”, Bravo Varela tocó otro aspecto neurálgico de la falta de lectores:

Ante un problema de recepción, la poesía tiende a generar un problema falso: mi imposibilidad de comunicarme con sectores amplios de lectores me lleva a radicalizar mis usos, formas y costumbres del lenguaje. A mayor clausura del mundo acerca de mi trabajo, mayor clausura le opondré; radicalizaré y volveré más complejos mis dilemas creativos. En la poesía estadounidense y, en general, en lengua inglesa, la manera de pensar la voz es ya una manera de comunicarla. En México esos procesos están divorciados hasta cierto punto. Aquí hay los que ya están pensando ambas cosas desde el momento mismo de la actuación poética. La competencia poética también tiene que ver con una competencia en voz alta; la competencia lingüística con una competencia oral. ¿Esta inmensa minoría no ganaría un poco sabiéndose granjear las artes del espectáculo? Es increíble que nos cerremos a ver lo que los artistas más amplios sí ven en la poesía y que, incluso, le codician: la “secrecía”, cierto poder revelador y hasta esotérico del lenguaje. ¿Por qué no abrirnos también a la parte de fascinación y espectacularidad de la poesía, y que tiene y seguimos guardándonos con nuestros prejuicios? No solo para garantizarnos más lectores, sino para que nosotros seamos mejores lectores de nuestra propia poesía. (Bravo Varela et al. 16)

Se trata de un círculo vicioso en el que la forma de expresión de la poesía aleja a los lectores y la falta de lectores hace (o, al menos, permite en parte) que los poetas escriban una poesía cuyos medios expresivos se distancian más y más de los lectores por medio de piruetas verbales. Un lenguaje original puede ser un ejercicio poético en extremo, pero no perdamos de vista que la naturaleza social de la lengua conduce a callejones sin salida: un exceso de originalidad lleva simple y llanamente a la incomunicación. En los últimos años, la ejecución solipsista de la poesía ha generado un lenguaje correspondientemente solipsista, pero que tiene la apariencia de ser sano y se reproduce con vitalidad en el tubo de ensayo del financiamiento público y sus equivalentes privados. De algún modo, el efecto invernadero para la

conservación artificial de especies raras empieza a tener efectos secundarios no deseados, como la reproducción de especímenes cada vez más ajenos a nuestra idea de naturaleza. La teoría literaria actual, en cierta forma, refleja también los malos hábitos de una sociedad ajena, enajenada y ciertamente excluida de una conversación absorta en sus metalenguajes, sujeta a la evaluación entre pares y consciente de sus escasos lectores. El reto del nuevo milenio será reconstituir el tejido social entre los participantes de una nueva universidad y una sociedad viva a través de un lenguaje claro (*plain language* o *plain legal language*) como sucede hoy con mucha frecuencia en temas de políticas públicas.¹ Se trata de movimientos en favor de un lenguaje claro que parten de una premisa simple: resulta paradójico calificar de democrática a una sociedad que no comprende los comunicados de su gobierno, sean leyes promulgadas, informes, consultas ciudadanas o sanciones ejercidas. El acceso a la información debe, desde esta perspectiva, garantizar la comprensión de la información. En teoría literaria, hasta donde sé, nunca nos hemos planteado esta posibilidad desde una perspectiva institucional.

Obras citadas

- Alatorre, Antonio. *Ensayos sobre crítica literaria*. México D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1993. Impreso.
- Bravo Varela, Hernán et al. “Contra la tradición y el futuro. El lugar de la poesía en México”. *Tierra Adentro* 183 (2013): 14-19. Impreso.
- Flores, Malva. *Viaje de Vuelta. Estampas de una revista*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2011. Impreso.
- Herbert, Julián. “Debate de ‘Aguascalientes 2008: debate sobre la poesía en México’”. *Periódico de Poesía*. Web. 25 de enero de 2015.
- Paz, Octavio. *La otra voz*. 1990. *La casa de la presencia. Poesía e historia*. 3ª reimpr. México D. F.: Fondo de Cultura Económica; Círculo de Lectores, 1999. Impreso.

1 Pueden verse, por ejemplo, los avances del *Center for Plain Languages* <<http://centerforplainlanguage.org/>>, o *Clarity, An International Association Promoting Plain Legal Language* <http://www.clarity-international.net/>>. Para México, puede verse un ejercicio práctico en el manual *Lenguaje claro* de la Secretaría de la Función Pública <http://www.normateca.sedesol.gob.mx/work/models/NORMATECA/Normateca/3_Carrousel/9_Manual_lenguaje/Manual_Lenguaje_040511.pdf>.

- Secretaría de la Función Pública. *Lenguaje claro. Manual*. 3ª ed. México D. F.: Secretaría de la Función Pública, 2007. Impreso.
- Sierra Neves, María Teresa de. *Claroscuros de la profesionalización académica: evaluación y efectos en las trayectorias y culturas académicas. Estudio comparado de la UNAM y UAM, 1990-2004*. México D. F.: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. Impreso.
- Zaid, Gabriel. *Dinero para la cultura*. México D. F.: Debate, 2013. Impreso.

Sobre el autor

Alejandro Higashi es profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México. Doctor por El Colegio de México y Licenciado por la Universidad Veracruzana, ha publicado distintos trabajos sobre literatura mexicana en revistas especializadas como *Nueva Revista de Filología Hispánica* (El Colegio de México), *Literatura Mexicana* (Universidad Nacional Autónoma de México), *Signos Lingüísticos y Literarios* (Universidad Autónoma Metropolitana), *Incipit* (Seminario de Edición y Crítica Textual, Bs.As), *Actual* (Universidad de Mérida, Venezuela) y en 2013, el libro *Perfiles para una ecdótica nacional. Crítica textual de obras mexicanas. Siglos XIX y XX*, en coedición con la UAM y la UNAM. Ocupó la Cátedra Rosario Castellanos en el 2012, financiada por la Secretaría de Relaciones Exteriores de México y la Universidad Hebrea de Jerusalén. Es miembro de número electo de la Academia Mexicana de la Lengua, es miembro Nivel 2 del Sistema Nacional de Investigadores desde el 2002 y, desde el 2012, miembro del Seminario de Investigación en Poesía Mexicana Contemporánea.

Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica

Alejandra García Herrera

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

jaagarciahe@unal.edu.co

Este artículo analiza las transformaciones recientes de la universidad en Latinoamérica, como resultado de las propuestas de organismos internacionales, a finales del siglo pasado, que conciben la educación como base para el desarrollo económico. A través del estudio de la creciente bibliografía sobre la crisis de la educación superior en el continente, este trabajo busca esclarecer el vínculo entre universidad y sociedad que el enfoque corporativo ha propiciado y que ha puesto en riesgo la función social o intelectual de la universidad latinoamericana.

Palabras clave: universidad latinoamericana; internacionalización; desarrollo económico; función social; organismos internacionales.

Cómo citar este texto (MLA): García Herrera, Alejandra. "Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica". *Literatura: teoría, historia, crítica* 17.2 (2015): 79-96.

Artículo de reflexión. Recibido: 03/04/2015; aceptado: 22/04/2015.



Crisis and Transformation in Higher Education: The Role of the Humanities in Latin America

This article analyzes recent transformations in the Latin American University stemming from proposals put forth by international organizations at the end of the last century. These proposals conceive of education as the basis for economic development. Using the expanding bibliography on the continent's crisis in higher education, the present article sheds light on the ties between university and society fostered by the corporate approach; in turn, corporatization is shown to have jeopardized the social or intellectual role of the university in Latin America.

Keywords: Latin American university; internationalization; economic development; social function; international organizations.

Crise e transformação da educação superior: o lugar das humanidades na América Latina

Este artigo analisa as transformações recentes da universidade na América Latina como resultado das propostas de organismos internacionais, no final do século passado, que concebem a educação como base para o desenvolvimento econômico. Por meio do estudo da crescente bibliografia sobre a crise da educação superior no continente, procura-se esclarecer o vínculo entre universidade e sociedade que o enfoque corporativo propiciou e que pôs em risco a função social ou a função intelectual da universidade latino-americana.

Palavras-chave: universidade latino-americana; internacionalização; desenvolvimento econômico; função social; organismos internacionais.

MUCHO SE HA ESCRITO EN lo que va del nuevo milenio sobre la crisis y las transformaciones recientes de la educación superior. Los cambios en las formas de financiamiento, la redefinición del papel del Estado, la creación y las modificaciones de los sistemas de evaluación, entre otros, han hecho que académicos y especialistas se pregunten por la magnitud y el tipo de influencia que la globalización, el capitalismo y el neoliberalismo han ejercido sobre las universidades latinoamericanas. En el panorama de estas reflexiones se percibe una crisis general de la educación superior y de lo que algunos llaman su función social, cultural o intelectual. A diferencia de la creciente producción intelectual en Norteamérica sobre la crisis de las humanidades, resultado también de los procesos de globalización, en Latinoamérica el problema engloba todas las áreas del conocimiento y se traduce en una crisis de identidad de la universidad.¹ Hay una creciente bibliografía sobre la situación de la universidad latinoamericana en lo que va del siglo XXI, entre la que destacan las publicaciones del Programa de Grupos de Trabajo, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Para abordar el problema de las humanidades en Latinoamérica es necesario dar primero una mirada más amplia a las causas y los efectos de las transformaciones de la universidad, y luego concentrarnos en su función social e intelectual.

Las demandas de las organizaciones internacionales para el nuevo milenio

Durante la última década del siglo pasado, el desarrollo de algunas teorías económicas sobre el capital social y humano produjo cambios en el papel que hasta entonces había tenido la educación en el desarrollo de una nación. En el 2001, la Organización Mundial del Comercio puso en consideración la idea de incluir la educación como “un bien de importación y exportación” sujeto a las leyes del mercado (García Guadilla 23; Rojas Mix 9). En uno de los tantos documentos del Banco Mundial sobre la educación, a finales de la década de los noventa, se afirma:

1 Algunos títulos destacados en esta discusión son, para el planteamiento de la crisis, véase Readings; sobre la situación actual y el destino de las humanidades, Donoghue, y sobre el valor y la importancia de las humanidades, Small y Nussbaum.

La investigación y la experiencia han producido también una comprensión más profunda de la forma en que la educación contribuye al crecimiento económico, la reducción de la pobreza y el buen gobierno, que son esenciales para poner en práctica políticas económicas y sociales racionales. De acuerdo con estas circunstancias y percepciones cambiantes, el financiamiento del Banco Mundial para la educación ha aumentado rápidamente en los últimos 15 años y el Banco es actualmente la principal fuente de financiamiento externo de la educación en los países de ingreso bajo y mediano. (xi)

A lo largo de todo el documento se insiste en que la educación “contribuye”, “es crucial” y “es un instrumento importante” para el desarrollo económico; entre otras cosas, “a través del incremento de la productividad individual resultante de la adquisición de aptitudes y actitudes, y a través de la acumulación de conocimientos” (23). Por lo tanto, es preocupación del Banco la “inversión en el capital humano”, ya que “el trabajo” es el principal “activo de los pobres” (1, 21). Así, el Banco Mundial, como fuente de financiamiento, se permite sugerir políticas educativas para que los países de bajo y mediano ingreso puedan acelerar el crecimiento económico. Entre otras, el Banco sugiere que la inversión pública debe dar prioridad a la educación básica (primaria y secundaria) y alentar el financiamiento privado, ya que las escuelas y universidades privadas “promueven la diversidad y constituyen una competencia beneficiosa para las instituciones públicas” (6), en especial en la educación superior, cuya misión principal es impartir “conocimientos avanzados y especializados necesarios para ocupar cargos de responsabilidad en el gobierno, las empresas y las profesiones” (26).

Otra de las prioridades para la reforma educativa, que sugiere el Banco, es dar mayor atención a los resultados de la educación “utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje” (10). De ahí, la importancia de fijar estándares de calidad. Aunque se reconoce la dificultad para medir la calidad de la educación, el Banco afirma que

un indicador importante [...] es el valor agregado de la enseñanza —una medida del resultado. [...] El valor agregado consiste en la adquisición de más conocimientos y el aumento de las probabilidades de desempeñar una actividad generadora de ingresos. (El valor agregado de la educación superior

también incluye la productividad de la investigación.) Los conocimientos adquiridos se pueden medir mediante pruebas de rendimiento. La medición de los cambios en las probabilidades de desempeñar una actividad generadora de ingresos es extremadamente difícil porque en ella influyen también los cambios en la demanda de trabajo en una economía. Por ejemplo, un estudiante universitario puede recibir una buena educación en lenguas antiguas, pero puede ocurrir que no haya demanda de ese tipo de conocimientos. (50)

De esta manera, el Banco acude a términos y estándares de la lógica empresarial, y a análisis económicos, para solucionar la dificultad de generar criterios de medición. No obstante, hay una brecha que queda sin salvar al final de la cita anterior y que parece olvidada en el resto del documento: ¿Qué sucede cuando se tiene una “buena educación” en una disciplina para la que no hay demanda laboral? Esta pregunta es obviada —y, con ella, las disciplinas implicadas— en los capítulos posteriores sobre la calidad y la evaluación de resultados. En cuanto a la contribución de la educación al desarrollo económico, el Banco tiene muy claro que “las aptitudes y conocimientos adquiridos en la enseñanza secundaria de segundo ciclo y la superior [...] se aplican más explícitamente en el mercado de trabajo, y el análisis económico puede contribuir a orientar las inversiones del sector público en esos niveles” (105). Esto implica que las profesiones con baja demanda laboral podrían comenzar a ser desfinanciadas e incluso podrían tender a la desaparición. Fuera del mercado del trabajo, la educación de un estudiante de lenguas antiguas no puede ser medida ni valorada porque su contribución es un elemento ajeno en el horizonte económico del país. Los criterios empresariales aplicados a la educación son insuficientes para calificar los procesos integralmente y solo pueden medir la relevancia de una carrera en términos económicos. Sin embargo —y esto no lo considera el Banco— la baja demanda en el mercado de un tipo de conocimientos, no quiere decir que estos sean inservibles para el crecimiento de la nación en otros aspectos.

Tras la cortina del desarrollo económico y social, el Banco presenta políticas de orden monetario que en apariencia están de acuerdo con las propuestas humanitarias de la UNESCO, aunque en realidad no lo estén. Así lo hace notar Hélgio Trindade al referirse a un documento conjunto de las dos organizaciones que

niega los puntos fundamentales de las políticas propuestas por la UNESCO en materia de educación superior, construidas colectivamente de 1992 a 1998, y representa, de hecho, una operación política para enfrentar y diluir la movilización de las fuerzas no alineadas con la filosofía del Banco. La metáfora del ‘caballo de Troya’ parece simbolizar una nueva estrategia de distracción del Banco Mundial en su relación con la UNESCO. (169)²

No obstante, la metáfora del caballo de Troya no es aplicable solamente a la relación que sostiene el Banco Mundial con la UNESCO, sino que puede representar también la situación de la universidad latinoamericana frente a las exigencias del desarrollo económico. La aparición de documentos de organismos internacionales sobre la educación, a finales del siglo pasado, generó propuestas para los países de mediano y bajo ingreso que, a su vez, se convirtieron en demandas que los países todavía tratan de satisfacer, a través de reformas educativas, para mantenerse a tono con las políticas mundiales.³ Estas políticas, que han poblado la educación superior con términos como “desarrollo”, “impacto”, “calidad” y “pertinencia”, merecen ser vistas más de cerca: hay que analizar su contenido, ver quiénes habitan en su interior, pues sus fines últimos no son siempre los esperados. Al respecto, es revelador el análisis que Hugo Aboites, doctor en Educación y profesor en una universidad de México, hace de las contradicciones del “acuerdo empresarial-gubernamental” para la educación superior mexicana. Este acuerdo, que se proponía mejorar la educación y el crecimiento económico, causó, como lo muestra Aboites a través de una serie de tablas y estadísticas, un estancamiento de la universidad mexicana que hasta entonces había elevado notoriamente su cobertura a nivel nacional (64-69). La implantación del modelo empresarial hizo que la universidad dejara de responder a las necesidades del país y se preocupara por cuestiones más internacionales. Sin embargo, un par de décadas más tarde, en la Conferencia “Desafíos para

2 Todas las traducciones del inglés y el portugués son mías.

3 Sobre la relación entre los organismos internacionales y la universidad en Latinoamérica, son reveladores los siguientes artículos: “El rol de la universidad en el desarrollo. La perspectiva de los organismos internacionales” de Víctor Manuel Figueroa Sepúlveda y “Educación superior y desarrollo en América Latina: un vínculo en debate. ¿La necesaria mediación del mercado?” de Miguel Ángel Aguilar Aguilar, Óscar Crisanto Campos y Germán Sánchez Daza. También véase López Segrera y Maldonado M. (coords.).

asegurar el crecimiento y una prosperidad compartida en América Latina” del Fondo Monetario Internacional celebrada en diciembre de 2014 en Santiago de Chile, las exigencias y el discurso de estos organismos sigue siendo el mismo: “hay que realizar reformas estructurales, y eso incluye mejorar el nivel de educación, asegurando que la formación responda a las necesidades del mercado” tal como afirmó Christine Lagarde, Directora Gerente del FMI (en Gentili, "EDUCACIÓN S.A."). La globalización entendida, en términos de Bill Readings, como “la imposición generalizada de la regla del vínculo monetario, en lugar de la noción de identidad nacional, como determinante de todos los aspectos de inversión en la vida social” se esconde tras el noble propósito de la prosperidad y el crecimiento económico de los países en vías de desarrollo (3).

La universidad neoliberal y la internacionalización

Los proyectos de inserción en la economía global que tuvieron que desarrollar los países latinoamericanos generaron transformaciones que tienden a la mercantilización de la educación. En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, los textos de Carmen García Guadilla, profesora de la Universidad Central de Venezuela, y Francisco López Segrera, académico cubano, hacen un recuento de los factores de cambio, las reformas que se dieron en los noventa y las dificultades en cuanto al financiamiento y la organización que esto generó. Según López Segrera, el modelo neoliberal en la universidad se puede resumir así:

La universidad contrata con el Estado, con las empresas y con los padres de familia que tienen capacidad de pagar la educación de sus hijos. Todos exigen “niveles de excelencia” en conocimientos y saberes útiles a los mercados, y procuran no rebasar la demanda con sobreofertas de egresados que abatirían los sueldos y empleos. Esta nueva universidad neoliberal tiene una política llamada “humanitaria” mediante la cual fundaciones públicas o privadas ofrecen becas o créditos a los estudiantes pobres que no pueden costearse sus estudios. [...] Se piensa en términos de mercado y esto conduce a la creación de las universidades corporativas, en función de las necesidades de las corporaciones, como fue el caso pionero (1950) de la General Motors. (41)

Según esto, las relaciones entre los diferentes actores sociales en la educación se definen en términos de contratación: cláusulas, garantías y obligaciones que uno y otro aceptan a cambio de un servicio o una ganancia. Todos demandan “niveles de excelencia” que se traducen en productividad mercantil y en las habilidades que se adquieren y se otorgan para ingresar y participar en el mercado. La educación universitaria se convierte en oportunidad y deja de ser un derecho: becas y préstamos están a la orden del día para que los pobres puedan capacitarse y recuperar su inversión con trabajo, que es su principal activo. Según este modelo, la responsabilidad social de la universidad se mide en su capacidad de responder a las necesidades del mercado y las corporaciones. “Sociedad” y “corporación”, “social” y “empresarial” parecen ser aquí términos intercambiables. No pretendo enumerar las diferentes reformas y los casos específicos de estos cambios pues ya han sido tratados exhaustivamente en el libro anteriormente citado.⁴ Sin embargo, es importante mencionar un aspecto que puede ser sintomático de la construcción de un “pensamiento único”⁵ que altera la identidad de la universidad latinoamericana: los sistemas de evaluación y acreditación.

La implantación de sistemas de evaluación y de acreditación en Latinoamérica se llevó a cabo a través de la creación de instituciones o comisiones para la medición de la calidad, generalmente separadas del Estado y en ocasiones privadas, es decir, externas a las instituciones de educación superior.⁶ Varios académicos concuerdan en que el carácter externo de estas comisiones es un problema, ya que convierten procesos de evaluación no en espacios de diálogo y discusión entre los miembros de la misma comunidad y de la sociedad, sino en “mera actividad burocrática”:

4 Otros títulos que hacen un diagnóstico de los cambios y las reformas educativas recientes en Latinoamérica son: Gentili y Levy (comps.), y Leher (comp.). Este último, además de mostrar las transformaciones neoliberales de la educación, busca mostrar alternativas y propuestas para la superación de estas políticas.

5 Varios autores en *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* usan este término según la definición acuñada por Ignacio Ramonet en su artículo para *Le Monde Diplomatique* en enero de 1995: “Qu’est-ce que la pensée unique ? La traduction en termes idéologiques à prétention universelle des intérêts d’un ensemble de forces économiques, celles, en particulier, du capital international” (“¿Qué es el pensamiento único? La traducción, en términos ideológicos, de la pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, aquellas, en particular, del capital internacional”).

6 Sobre la creación de entidades y sistemas de evaluación en diferentes países véanse Rodríguez Ostría y Weise; y Leite en *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*

en formatos y estadísticas con parámetros predeterminados (Rodríguez Ostria y Weise 134). La aplicación de parámetros internacionales, que usan la terminología y la lógica empresariales, hizo que las universidades tuvieran que responder a exigencias cuantitativas y cualitativas que se acomodaran a los estándares. Así, como lo dice Hugo Aboites a propósito de una de estas comisiones de evaluación en México, “el único sentido de la educación superior es la competitividad internacional, no la respuesta a las necesidades amplias del país” (75). A partir de esto se configura un pensamiento único que busca unificar, a través de criterios de evaluación basados en la lógica del mercado, las universidades de todo el mundo sin tener en cuenta las particularidades sociales y culturales del continente. La urgencia por alcanzar niveles de calidad y acreditaciones internacionales desplaza las necesidades y cuestionamientos específicos de cada institución y cada país, y los sustituye por requerimientos corporativos y por un pragmatismo exacerbado que, contrario a lo que promulga, no busca promover el desarrollo del país, sino la productividad de las empresas.

La idea de la uniformidad, del pensamiento único, del conocimiento que se va reflejando de espejo en espejo por la fuerza de la evaluación, adquiere así un valor en sí mismo que lo aleja de las necesidades regionales, de los procesos de conocimiento locales y de las necesidades y culturas de cada ámbito del país. (Aboites 72)

El afán de internacionalización, base de los recientes sistemas de evaluación en Latinoamérica, es otro de esos caballos de Troya que esconde en su interior efectos contrarios a los deseados. Según Heinz Dieterich, sociólogo alemán,

para países con escaso desarrollo tecnológico parece [...] que la interacción entre las variables educación y crecimiento económico no trasciende el ámbito de una asociación estadística y que carece de un contenido causal, hecho por el que la aplicación de la teoría a los países latinoamericanos se vuelve ideológica [pues] la educación tiene importancia como vehículo de movilidad social individual o grupal en América Latina, pero no es una variable clave del desarrollo colectivo de la nación y su salida del subdesarrollo. (125-126)

Las promesas de desarrollo y el ideal de una fuerza de trabajo capacitada que empuje el crecimiento económico del país y lleve a Latinoamérica al nivel de los países desarrollados parece ser solo una teoría. Visibilidad, indexación, impacto o pertinencia se convierten en distractores con los que los investigadores son obligados a buscar un reconocimiento internacional que carece, en la mayoría de los casos, de relevancia nacional, local y personal.

La función intelectual de la universidad en riesgo

Se puede deducir de lo anterior que, al poner en primer plano la función instrumental y las relaciones de mercado en la universidad, las carreras de formación humanística o de “demanda baja”, como ya lo insinuaba el documento del Banco Mundial citado anteriormente, pueden tender a desaparecer o a verse minimizadas por la presión de los estándares de evaluación, ya que no responden a las necesidades de ninguna corporación y no contribuyen directamente al aumento de la “productividad individual” o a la generación de ingresos. Aunque al hablar de la crisis de la universidad en América Latina no se habla específicamente de las humanidades, los autores sí hacen referencia a una “función intelectual”, “función social”, “pensamiento crítico” o “función cultural” que está en riesgo y que debe ser recuperada como tabla de salvación de la universidad para sobrevivir en la marea de la globalización y el neoliberalismo imperante.

Esta recuperación de la función social y de la identidad con el desarrollo de la nación recuerda los planteamientos que la Reforma de Córdoba, en 1918, puso como horizonte para la construcción de la nueva universidad latinoamericana y que contrastan con el afán vacío de competitividad e internacionalización de los últimos tiempos.⁷ Entre los postulados más importantes de la reforma estaban la exigencia de una mayor participación de los estudiantes, la libertad de cátedra, el latinoamericanismo y una relación más estrecha entre universidad y sociedad; porque, decían los estudiantes en 1918, el “régimen universitario [...] es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico” (Barros et al. 194). Aunque los planteamientos de la reforma de

7 Sobre los principales postulados y la vigencia de la reforma de Córdoba, véanse Tünnennann Bernheim; y Aboites, Gentili y Sader (eds.).

Córdoba, y los que le siguieron en todo el continente, no llegaron a desarrollarse plenamente, sí constituyeron el relato fundacional de la universidad latinoamericana que desde entonces ha estado en constante cambio y se ha cuestionado permanentemente sobre su relación con la sociedad y el desarrollo de la nación.

La recuperación de la función intelectual de la universidad se concibe hoy como antídoto a la globalización en, al menos, dos aspectos. Por un lado, se habla del “pensamiento crítico”, es decir, la educación humanística como generadora de duda y análisis de los fenómenos. Varios autores coinciden en que es necesaria la formación de una masa crítica en la universidad, es decir, de un pensamiento de resistencia que critique y discuta —no solo entre sí, sino también con la sociedad— los cambios y manifestaciones de la globalización. Por ejemplo, Carmen García Guadilla afirma que a través de una “permanente vigilancia crítica” la universidad puede ejercer un papel constructivo en el que los avances en ciencia y tecnología “estén dirigidos a satisfacer la necesidades materiales y humanas de toda la sociedad y a ejercer la creatividad en todas las dimensiones de la vida”, en vez de ser “monopolizados por un modelo que esté exclusivamente al servicio del capital económico” (25). Por su parte, la profesora argentina Marcela Mollis propone, en “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”, que la evaluación institucional se desarrolle “como una acción colectiva crítica de la propia institución tanto en su ámbito interno como en sus relaciones con la sociedad” (212). De acuerdo con esto, debe haber un reconocimiento de la particularidad y la posición de las naciones latinoamericanas frente a los países que están liderando los procesos de globalización de manera que se generen posibilidades reales para competir o para integrarse a estos procesos. Esta conciencia crítica debe reevaluar no una vez, sino constantemente, la relación de la universidad con la sociedad y la pertinencia de las transformaciones y exigencias globales para el país. En palabras de García Guadilla:

En este sentido, y en el caso de nuestros países, habrá mayor necesidad de reflexionar sobre las condiciones que puedan hacer posible la construcción de redes que tengan la capacidad de conectar lo global, lo local y lo institucional. (26)

Por otro lado, el problema de la identidad es otro de los ejes constitutivos de la pregunta por la función social de la universidad en América Latina. Marcela Mollis habla de las transformaciones que ha sufrido la identidad de las universidades latinoamericanas como resultado, entre otras cosas, de la globalización, y muestra la necesidad de recuperar el sentido social y democrático de estas. Miguel Rojas Mix, académico de la Universidad de Chile, en *Siete preguntas a la educación superior y otros ensayos*, habla de recuperar la identidad latinoamericana como un “proceso de apropiación simbólica” en oposición a una “cultura del pictograma”, que “es un lenguaje directo que no admite mayores interpretaciones” y que se impone para favorecer el propósito de la globalización de “poner todos los relojes a la misma hora y uniformar simbologías en torno a la lógica del mercado”, pues “la imagen no se ve en inglés, ni en francés ni en castellano: simplemente se ve” (65). Por su parte, el símbolo, según Rojas Mix,

se abre a la alegoría, a la fábula, a la religión y a las ciencias. Recupera y hasta recrea la memoria histórica, carga la imagen de valores. Con la imagen hecha símbolo entramos en el terreno del imaginario. La cultura del símbolo es la base de las identidades. (65)

La universidad “no puede olvidar que su función última es conservar el conocimiento, pero también crearlo” (Rojas Mix 66). En este sentido, la recuperación de la función cultural de la universidad debe procurar el estudio y la creación de procesos simbólicos en el arte, la literatura y las humanidades en general, con el fin de proteger la identidad latinoamericana. No se trata de restringir los estudios a una región o a una nación, sino que a partir del conocimiento y la interpretación de procesos universales se pueda ubicar y comprender lo propio.

Finalmente, es importante resaltar una de las propuestas para la transformación de la universidad de Gustavo Rodríguez Ostría y Crista Weise, académicos bolivianos especialistas en el área de la educación, cuando afirman que “es necesario generar un desbloqueo discursivo entre el Estado y la universidad pública y gestar una agenda consensuada y comprensiva de reforma”, además de construir “un discurso que supere las limitaciones del paradigma empresarial modernizante y permita estructurar una nueva proyección social para las universidades pública y privada” (Rodríguez

Ostria 138). Este “desbloqueo discursivo” implica preguntarnos por el contenido de esos pequeños caballos de Troya que han poblado nuestro lenguaje, cuestionar y conceptualizar esas *catchwords* que habitan y limitan el discurso universitario con el fin de transformar constantemente las palabras con las que evaluamos, juzgamos y calificamos los diferentes procesos que tienen lugar en la universidad.

Reflexiones finales

De acuerdo con Pablo Gentili,

el problema no está en reconocer que la educación puede y debe contribuir con la economía. El problema reside en reducir todas las funciones educativas a las demandas y necesidades que formula el mercado y, más operativamente, a las demandas y necesidades de las empresas. Educar para el desarrollo social es algo más complejo que educar para las Sociedades Anónimas. (s. p.)

No se trata, entonces, de condenar la relación de la universidad con las empresas, ni la relación de colaboración con los procesos económicos, sino de ver en este enfoque un discurso que excluye no solo otro tipo de saberes que escapan a las mediciones del mercado, sino una parte constitutiva del ser humano y de sus capacidades. Roxana Pey y Pablo Oyarzún, profesores de la Universidad de Chile, en “Necesidad de las humanidades, su lugar en la universidad” afirman que la importancia de las humanidades para la democracia y, podríamos decir también, para el desarrollo social de Latinoamérica está

en la potencia de pensar más allá de los privados intereses (en eso consiste, a fin de cuentas, pensar), en la potencia de interesarse por otras vidas y por el espesor histórico que traen consigo, en la potencia de abrirse a la complejidad del mundo y de la existencia, en la potencia, en fin, de dejarse afectar por lo diverso y comprenderlo. En este sentido, lo democrático de las humanidades es inseparable de considerar lo humano como tarea de construcción común que tiene su fin en sí misma y su indicador esencial en la índole incalculable de lo humano mismo; por eso no pueden concebir lo humano como capital, en cualquiera de sus formas (y por “avanzado” que pueda ser), sino como un acontecimiento y un advenimiento que no cesa de

acontecer y no termina de advenir, pura posibilidad que de ningún modo (o solo negándola) es capitalizable. (115)

La importancia de las humanidades excede los intereses empresariales. El estudio de “lo humano” no solo desarrolla la creatividad y la capacidad de resolución de problemas, tan útiles a las corporaciones, sino que es una “tarea de construcción común que tiene su fin en sí misma”, en la necesidad del hombre de ser otro, mirarse a sí mismo y comprenderse.

José Joaquín Brunner, en su estudio sobre el mercado como escenario para la educación superior, nombra a Adam Smith como antecesor de las teorías del capital humano que se dieron a finales del siglo pasado. Smith afirma que

cuando se emplea cualquier máquina costosa, debe suponerse que el servicio extraordinario que prestará durante su vida útil compensará el capital invertido en ella y producirá al menos una utilidad o ganancia para su dueño. Un hombre educado a expensas de mucho trabajo y tiempo para cualquier empleo que requiera una habilidad y destrezas extraordinarias, puede compararse con una de esas costosas máquinas. Por tanto, debe esperarse que el trabajo que él aprende a realizar compense también en su totalidad el gasto incurrido en su educación y genere al menos una ganancia similar a la de un capital de igual valor. Y esto debe ocurrir en un tiempo razonable, considerando la incertidumbre de la duración de la vida humana, de la misma manera que se considera la duración más cierta de la máquina. (citado en Brunner y Uribe 43).

Esta comparación del hombre con la máquina, que está en la base de las teorías sobre el capital humano, es problemática en varios aspectos. Por un lado, los términos de la comparación no son del todo claros, ¿es el hombre educado una máquina costosa que generará utilidades o es la educación una máquina que el hombre debe usar para obtener ganancias? Desde cierto punto de vista, al trasladar la metáfora de la máquina a la educación, parece haber un término faltante: ¿quién invierte y quién espera resultados? ¿Es el hombre mismo? ¿El Estado? ¿Su empleador? Y más aún, el hombre establece una relación de uso con la máquina: invierte para obtener rendimientos, pero ¿es posible para el hombre establecer una relación de uso con la educación?

¿No es la educación *per se* una ganancia para el hombre? En las teorías del capital humano, la educación se convierte en un agregado, algo ajeno al ser, una forma de valorización externa que se le impone y a la que él debe responder con el aumento de su capacidad productiva y con una ganancia material, pragmática en términos de trabajo.

Podríamos decir con Paul Valéry, en respuesta a esta comparación, que

los medios de relación de la vida, nuestros sentidos, nuestros miembros articulados, las imágenes y los signos, que dirigen nuestras acciones y la distribución de nuestras energías, que coordinan los movimientos de nuestra marioneta, podrían emplearse únicamente en el servicio de nuestras necesidades fisiológicas [o de la producción de ingresos], y limitarse a atacar el medio en el que vivimos, o a defendernos de él, de manera que su único quehacer consistiera en la conservación de nuestra existencia. Podríamos no llevar más que una vida estrictamente ocupada del cuidado de nuestra máquina para vivir [o para producir ingresos], perfectamente indiferentes o insensibles a todo lo que no interpreta ningún papel en los ciclos de transformación que componen nuestro funcionamiento orgánico [o el de la sociedad de mercado]; no resintiendo, no realizando nada más que lo necesario, no haciendo nada que no fuera una reacción limitada, una respuesta finita a alguna intervención exterior. (175)

Y sin embargo, “tenemos [...] demasiadas potencias para nuestras necesidades” (174) porque “el hombre es ese animal singular que se mira vivir, que se da un valor, y que coloca todo ese valor que le gusta darse en la importancia que concede a las percepciones inútiles y a los actos sin consecuencia física, vital [o económica]” (176). Paul Valéry trata de advertir sobre ese estado cíclico de la existencia que es incapaz de mirar fuera de sí, que busca satisfacer sus necesidades (o las del mercado) para poder seguir viviendo y poder seguir ocupándose de sus propias necesidades (o las del mercado), y así por la eternidad de los tiempos. Encontrar en las percepciones aparentemente inútiles y en los actos sin consecuencias inmediatas la salida a la esclavitud de la supervivencia puede ser uno de los caminos que la universidad latinoamericana deba seguir para liberarse de las exigencias del desarrollo económico y el crecimiento. Es necesario encontrar el valor

del continente mientras nos miramos vivir y entendemos que en realidad “tenemos demasiadas potencias para nuestras necesidades”.

Obras citadas

- Aboites, Hugo. “Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial”. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 59-86. Impreso.
- Aboites, Hugo, Pablo Gentili y Emir Sader, eds. *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Impreso.
- Aguilar Aguilar, Miguel Ángel, Óscar Crisanto Campos y Germán Sánchez Daza. “Educación superior y desarrollo en América Latina: un vínculo en debate. ¿La necesaria mediación del mercado?”. *El papel de la universidad en el desarrollo*. Eds. María Eugenia de Ita, Fernando Julio Piñero y Andrea Figueroa Delgado. Buenos Aires: BUAP; CLACSO, 2014. 23-44. Impreso.
- Banco Mundial. *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington D. C.: Banco Mundial, 1996. Impreso.
- Barros, Enrique F. et al. “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. (Manifiesto del 21 de junio de 1918)”. *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Eds. Hugo Aboites, Pablo Gentili y Emir Sader. Buenos Aires: CLACSO, 2008. 194-199. Impreso.
- Brunner, José Joaquín y Daniel Uribe. *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2007. Impreso.
- Dieterich, Heinz. “Globalización y educación: la ideología”. *Cuadernos de Economía* 15.25 (1996): 113-140. Impreso.
- Donoghue, Frank. *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of Humanities*. Nueva York: Fordham University Press, 2008. Impreso.
- Figueroa Sepúlveda, Víctor Manuel. “El rol de la universidad en el desarrollo. La perspectiva de los organismos internacionales”. *El papel de la universidad en el desarrollo*. Eds. María Eugenia de Ita, Fernando Julio Piñero y Andrea Figueroa Delgado. Buenos Aires: BUAP; CLACSO, 2014. 11-22. Impreso.
- García Guadilla, Carmen. “Balance de la década de los ‘90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior”. *Las universidades*

- en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 17-38. Impreso.
- Gentili, Pablo. "EDUCACIÓN S.A (el mercado ataca de nuevo)". *El País*. 10 de diciembre de 2014; s. p. Web. 1 de marzo de 2015.
- Gentili, Pablo y Bettina Levy, comps. *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Impreso.
- González, Luis Eduardo. "Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas". *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 141- 160. Impreso.
- Leher, Roberto, comp. *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2010. Impreso.
- Leite, Denise. "Avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemônicas ao redesenho capitalista das universidades". *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 181-201. Impreso.
- López Segrera, Francisco. "El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe". *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 39-58. Impreso.
- López Segrera, Francisco y Alma Maldonado, coords. *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*. Cali: UNESCO; Universidad de San Buenaventura, 2002. Impreso.
- Mollis, Marcela. "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas". *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 203-216. Impreso.
- Nussbaum, Martha. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010. Impreso.
- Pey, Roxana y Pablo Oyarzún. "Necesidad de las humanidades, su lugar en la universidad". *Revista Chilena de Literatura* 84 (2013): 105-120. Impreso.
- Ramonet, Ignacio. "La pensée unique". *Le Monde Diplomatique*. Enero de 1995. s. p. Web. 1 de marzo 1 de 2015.
- Readings, Bill. *The University in Ruins*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996. Impreso.

- Rodríguez Ostría, Gustavo y Crista Weise V. “Bolivia: la reforma, ¿sin forma?”. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 123-140. Impreso.
- Rojas Mix, Miguel. *Siete preguntas a la Educación Superior y otros ensayos*. Santiago de Chile: PUBLIFAHU USACH, 2006. Impreso.
- Small, Helen H. *The Value of the Humanities*. Oxford: Oxford University Press. 2014. Impreso.
- Trindade, Hélió. “O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira”. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 160-180. Impreso.
- Tünnennann Bernheim, Carlos. “La reforma universitaria de Córdoba”. *Educación superior y sociedad* 9.1 (1998): 103-127. Impreso.
- Valéry, Paul. “Filosofía de la danza”. *Teoría poética y estética*. Trad. Carmen Santos. Madrid: Visor, 1998. 173-189. Impreso.

Sobre la autora

Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y estudiante de la Maestría en Estudios Literarios en la misma universidad. Sus áreas de interés son la poesía y las vanguardias en Latinoamérica y la literatura colombiana del siglo xx. Ha participado como asistente de investigación en varios proyectos y hace parte de un semillero de investigación sobre el lugar de las humanidades en el mundo contemporáneo.

Saberes académicos: de la producción textual a la creación de conocimiento

José Santos Herceg

IDEA / USACH, Universidad de Santiago, Santiago, Chile

jose.santos@usach.cl

El presente texto busca poner en evidencia que en el último tiempo ha tenido lugar un desplazamiento en lo referente al modo de trabajo académico, en el sentido de que se ha instalado una concepción productiva del conocimiento que tiene consecuencias evidentes sobre el tipo de textos que se escriben y publican. Los académicos nos hemos ido convirtiendo —las instituciones nos han ido forzando a convertirnos— en productores, en el sentido de producir escritos de cierto tipo que deben publicarse en determinados medios. Los textos, por su parte, son concebidos como productos, con todo lo sorprendente que ello pueda parecer. Este artículo busca poner de manifiesto algunas consecuencias que ha tenido este cambio para la escritura académica y el trabajo intelectual en general.

Palabras clave: escritura académica; producción; productividad; obra; conocimiento.

Cómo citar este texto (MLA): Santos Herceg, José. “Saberes académicos: de la producción textual a la creación de conocimiento”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 17.2 (2015): 97-112.

Artículo de reflexión. Recibido: 14/02/15; aceptado: 07/05/15.



Academic Knowledge: From Textual Production to Knowledge Creation

The present text looks to expose a recent shift in regards to academic work: a productive conception of knowledge has taken hold. The consequences of this shift in terms of the types of texts being written and published are unmistakable. As academics, we have been undergoing a transformation into producers, forced to do so by institutions. That is, we produce certain works meant to be published in particular media. The texts, for their part, are conceived of as products, as unexpected as that may seem. This article strives to lay out the ramifications of this change for academic writing and intellectual work in general.

Keywords: Academic writing; production; productivity; work; knowledge.

Saberes acadêmicos: da produção textual à criação de conhecimento

O presente texto procura evidenciar que nos últimos tempos ocorreu um deslocamento no que se refere ao modo de trabalho acadêmico, no sentido de que se instalou uma concepção produtiva do conhecimento que tem consequência evidentes sobre o tipo de textos que se escrevem e publicam. Os acadêmicos converteram-se —as instituições forçaram essa conversão— em produtores, no sentido de produzir escritos de certo tipo que devem publicar-se em determinados meios. Os textos, por sua parte, são concebidos como produtos, com todo o surpreendente que isso possa parecer. Este artigo procura evidenciar algumas consequências que essa mudança teve para a escritura acadêmica e o trabalho intelectual em geral.

Palavras-chave: escrita acadêmica; produção; produtividade; obra; conhecimento.

EN ABIERTA POLÉMICA CON HEGEL, ha existido en América Latina toda una tradición de pensadores entre los que se cuentan José Carlos Mariátegui, Augusto Salazar Bondy, Arturo Andrés Roig, Horacio Cerutti Guldberg, y Raúl Fornet-Betancourt, que nos han hablado de un *pensamiento auroral*, de uno del amanecer. Se trata de aquel modo de pensar que no exilia de la reflexión el modo en que el pensador mismo está implicado y complicado en lo que busca explicar. “Pretendo —dice Humberto Giannini— no llegar tarde a comprender las cosas de mi mundo y de mi tiempo, proyecto que jamás un pensador debería perder de vista” (*Desde las palabras* 10). Y agrega un poco más adelante: “Deseo ponerme muy cerca de la vida —lejos del gabinete de estudio— a contemplar como transcurre lo efímero, lo cotidiano en el seno de lo eterno” (10). Un pensar que acompaña los acontecimientos del mundo y que, por eso mismo, tiene una innegable función descriptiva y un ineludible perfil crítico. Su función es observar la realidad, contemplar sus escorzos, sus contornos, para describir sus perfiles, tanto negativos como positivos

No hay realidad en la que hoy los intelectuales estemos más implicados y complicados que el mundo de la actividad institucional del saber. La reflexión actual en América Latina y en el mundo se ejerce mayoritariamente en forma profesional. Siguiendo en esto una descripción de Adela Cortina (148-152), podemos sostener que, en tanto que profesionales, hemos pasado por un proceso de capacitación formalizado que nos hace merecedores de una acreditación, una licencia que nos habilita para ejercer como tales. Quién puede ser o no un profesional y la manera en que deba ejercerse correctamente la actividad es, además, algo que determinan aquellos que ya están habilitados. Los profesionales del saber conformamos una comunidad de colegas, un colectivo, y ya sea expresa o tácitamente ejercemos un control monopólico sobre el ejercicio de la profesión.

El ejercicio profesional de la labor intelectual, por otra parte, al igual que toda profesión implica un servicio específico a la sociedad y, en tanto que tal, se lleva a cabo institucionalmente. Las funciones que realizamos en una determinada institución —las universidades— están nítidamente definidas y de ello dependen las evaluaciones que se hacen de nuestro desempeño.

En este paisaje institucional he querido adentrarme acercándome a algunos aspectos de una escena en general poco visitada. En esta oportunidad, me ocupa un escorzo en particular: el de las publicaciones académicas. Lo

primero que salta a la vista, al observar detenidamente el panorama, es que, aunque no lo parezca, se trata de una escena claramente conflictiva o, mejor aún, conflictuada. No pretendo, por supuesto, sostener que ello sea en sí algo negativo. No me parece, en principio, que el conflicto deba ser evitado a toda costa, pues en esta postura, como señala Ricoeur, late claramente una ideología: la “de la conciliación o de la paz a cualquier precio”. El conflicto nos acompaña siempre, es parte de nuestra vida cotidiana, es inevitable y, tal vez, no es deseable evitarlo. Es por ello que quisiera sugerir, junto con el francés, simplemente “liquidar en nosotros la aprensión ideológica ante los conflictos” (97), superar el temor al roce y transitar hacia una postura en que se le ve como una instancia de aprendizaje y crecimiento.

La historia de la reflexión filosófica en América Latina, al menos aquella que muestra las facetas más interesantes, es, me parece, la historia de un conflicto. Ya lo decía Arturo Roig: “el pensamiento latinoamericano, en lo que muestra de verdaderamente creador, se nos aparece cuestionando el discurso colonialista” (79). Es un pensamiento emancipador, liberador, anticolonialista o, como lo ha llamado Enrique Dussel, es un “contradiscurso hegemónico”. Los avatares de esta lucha por la emancipación constituyen el corazón de una línea de reflexión realmente original en el continente. El conflicto, sin embargo, no se ha resuelto hasta ahora y no se ve, en realidad, cuándo se resolverá; sin embargo, sigue desplazándose, tomando nuevos rumbos, nuevos derroteros: son otros los mecanismos de control, de opresión, de dominación; otras deben ser las estrategias de emancipación. El ámbito de la producción de textos académicos, de la escritura en el campo del saber, es actualmente un lugar fuertemente controlado y, por lo tanto, se trata de una escena extremadamente conflictiva en la que tiene sentido adentrarse. Esta tarea me ha conducido, hasta ahora, a la elaboración de una suerte de tríptico, al análisis de tres escorzos: las revistas (“De espejismos y fuegos fatuos”), los *papers* (“Tiranía del *paper*”) y las empresas de publicaciones (“Compra-venta de escrituras”). Son tres escenas, tres acercamientos diferentes, pero complementarios. En esta oportunidad, intentaré una cuarta vía de acceso: la de la productividad o más bien, la de la productivización del conocimiento.¹

1 Un mayor desarrollo sobre este tema puede encontrarse en el libro próximo a aparecer, titulado *Cartografía Crítica. El quehacer profesional de la filosofía en Chile* (Santiago de Chile: Libros de la Cañada, 2015).

Ya he puesto de manifiesto antes que en el último tiempo los académicos nos hemos ido convirtiendo —o nos han ido obligando a convertirnos— en productores, en el sentido puntual de producir textos. Se nos presiona para que cada uno de nosotros montemos una empresa, que nos convirtamos a nosotros mismos en una PYME (Pequeña y Mediana Empresa) destinada, en gran medida, a la redacción de escritos y su publicación. Esto se ha instalado paulatina y casi imperceptiblemente en nuestro medio, de tal manera que nos encontramos hoy ante un panorama sumamente extraño, sin saber muy bien cómo llegamos allí. La extrañeza tiene que ver con esta imagen de académicos dedicados a la producción de escritos publicables, y que ponen en este producto todo el sentido de su trabajo. La imagen de los académicos que fabrican textos al modo de una cinta de producción eficiente e indiferenciada, cuasi industrialmente. La extrañeza principal, sin embargo, está en el hecho de que con ello se estarían rebajando los textos académicos a la categoría de simples mercancías, haciendo zozobrar su misma dignidad. Los libros que escriben los académicos, los artículos que redactan, los ensayos que crean y los *papers* que publican no son simples productos: detrás de ellos —de unos más, de otros menos— hay gran cantidad de trabajo de investigación, años de estudios y preparación, interminables horas de lectura, corrección, etc. Los escritos tienen una dignidad que no tiene un producto industrial cualquiera que se consume en un momento, sin dejar rastro alguno.

Como es evidente, una empresa que fabrica productos ha sido fundada con el objeto único y específico de venderlos en un mercado y obtener utilidades con ello. El valor de dichos objetos se funde, entonces, con su precio comercial y estos no tienen ninguna dignidad en sí. La distinción entre precio y valor, unida al tema de la dignidad, ya la encontramos en Kant. Como decía el alemán, “[a]quello que tiene precio puede ser sustituido por algo equivalente, en cambio, lo que se halla por encima de todo precio y, por tanto, no admite nada equivalente, eso tiene una dignidad” (92). Un producto manufacturado puede ser sustituido por otro igual o, al menos, por uno equivalente, por ello es posible ponerle un precio. Pero de una obra, de un texto, de un escrito no hay otro equivalente y, por lo tanto, nunca es sustituible, ni es posible ponerle un precio. La dignidad, para Kant, refiere a un “valor interno” que es completamente diferente del precio, que alude

a un “valor relativo”. Esto se ve claramente en el caso del “precio comercial”, cuyo valor es relativo simplemente a lo que se esté dispuesto a pagar por un determinado objeto, servicio, etc.

Pese a lo sorprendente que pueda parecer, es indispensable constatar que hoy en día los textos de los académicos son considerados cada vez más como productos. No hay más que observar el desplazamiento lingüístico que se ha producido para comprobarlo. Basta aludir a la introducción e instalación acrítica del vocablo “productividad” para referirse a aquello que emana, principalmente en forma de escritos, del trabajo de investigación. Hasta los años ochenta —al menos en Chile y de manera coincidente con la instalación de las políticas neoliberales en el país— sin duda, no eran productos ni los libros, ni los ensayos o las conferencias, tampoco los artículos, las traducciones, etc. Todo esto no era conocido, ni podía ser denominado “producción”, pues se trataba evidentemente de la “obra” de un académico. La obra en el ámbito del pensamiento es el resultado del trabajo de reflexión, de investigación, de creación de un sujeto: es fundamentalmente la expresión de lo que se ha pensado, de lo que se ha leído, de lo que se ha elaborado. Hoy ya no se habla de la “obra” de un académico, es incluso pretencioso hacerlo: el término parece reservado para los artistas, incluso solo para los “grandes artistas”. La idea de obra ha sido sustituida por las de producto y producción.

En principio, obra y producto tienen un sentido cercano, en tanto que refieren a “lo hecho”. Aunque el concepto de “producto” tenga una aplicación general —cualquier cosa producida es un producto— sin embargo, es en el ámbito de la economía, puntualmente en el de la industria, donde se utiliza con mayor habitualidad y es el que lo carga de su sentido más acabado. En este contexto, “producto” ha sido definido como “...aquello que una empresa (grande, mediana o pequeña), organización (ya sea lucrativa o no) o emprendedor individual ofrece a su mercado de interés para lograr los objetivos que persigue (utilidades, el impacto social, etcétera)” (Vidal 98). Un producto, por lo tanto, no es simplemente algo producido, sino que es algo producido por un agente económico —empresa o emprendedor— con la finalidad de ofrecerlo a un mercado y dicho producto es un medio para alcanzar una determinada finalidad. El considerar los escritos académicos como productos, por lo tanto, produce una serie de desplazamientos interesantes de observar.

Emprendedor

El académico, al menos en Chile, ha ido cambiado su perfil de manera drástica en el último tiempo. Las instituciones relacionadas con el saber han promovido el surgimiento de lo que podría llamarse un académico/emprendedor. La cuestión de la actitud de emprendedor, del ser emprendedor o del espíritu emprendedor, como se sabe, tiene su origen en el ámbito económico, puntualmente en el empresarial, en tanto que se refiere originalmente al tema de la creación de emprendimientos o empresas. El vocablo “empresa”, sin embargo, no alude solo a una organización dedicada a actividades económico-comerciales, sino que, en un sentido más amplio, se refiere también a cualquier actividad cuya realización requiera decisión y esfuerzo, es decir, la realización de un proyecto. Aunque parezca redundante explicitarlo, un emprendedor es un sujeto que elabora y lleva a cabo un proyecto que se caracteriza por ser novedoso y de difícil realización. Para hacerlo, debe estar en posesión de una serie de cualidades, de habilidades o competencias.² Cuáles sean dichas cualidades ha sido objeto de gran controversia. Sin entrar en la disputa, diremos que se refieren, en general, a que el emprendedor es un individuo creativo e innovador, a que es autónomo y activo y, por supuesto, a que es responsable. De lo que se trataría, entonces, es de sujetos que tienen iniciativa para elaborar y lanzar proyectos novedosos, incluso arriesgados, de manera independiente y activa, haciéndose cargo de realizarlos, de impulsarlos hasta el final.

Este es el tipo de sujeto que, por ejemplo, está supuesto en la constitución del sistema con el que en Chile el Estado distribuye financiamientos para investigar. El FONDECYT (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) es un sistema de “fondos concursables” creado en 1981 al interior de CONICYT,³ con la misión expresa de “estimular y promover el desarrollo de investigación científica y tecnológica básica en el país”. Para

-
- 2 Dejo constancia de que existen múltiples definiciones de “emprendedor” y “emprender” planteadas por diferentes autores. En cuanto actividad, se la concibe, por ejemplo, como innovar, tener actitud proactiva y asumir riesgos (Miller), como tomar riesgos y ser individualista (Begley y Boyd) o realizar trabajos creativos (Mitchell) entre muchas otras.
 - 3 La Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, fue creada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva en 1967. Sin embargo, es en el año 1981 que esta institución inaugura la modalidad de “fondos concursables” como criterio de asignación de recursos; se crea entonces en su interior el FONDECYT.

llevar a cabo dicha tarea, asigna un determinado monto de dinero para cada disciplina. Los investigadores que aspiran a obtener financiamiento del Estado, es decir, una porción de dicho “fondo”, presentan proyectos que pueden ser de uno a cuatro años de duración. Todos los proyectos compiten por la obtención de financiamiento, por adjudicarse una parte del fondo. Se financian los que han obtenido el más alto puntaje en la evaluación, hasta que se complete la asignación de los recursos disponibles. Con ello se instala la competencia como elemento central del sistema, lo que es coherente con todas las reformas llevadas a cabo por la Dictadura Militar al comienzo de los años ochenta. Nadie tiene asegurado el financiamiento para su investigación, sino que se debe competir con los pares para obtenerlo. Así se aseguraría que los mejores proyectos y, por lo tanto, los investigadores más hábiles y dotados puedan contar con el financiamiento necesario y suficiente para desarrollar sus trabajos.

La consecuencia más inmediata del hecho de que los investigadores deban competir con los otros investigadores por conseguir una parte del fondo, es que los colegas se van transformando en amenaza. De esta forma, la investigación FONDECYT, incluso en contra de sus mismos principios,⁴ ha ido promoviendo la investigación individual, incluso individualista. Esto se corrobora, además, a la luz del funcionamiento mismo del concurso: solo puede haber un “Investigador(a) Responsable” que, como su nombre lo indica, carga con toda la responsabilidad del desarrollo del proyecto y, por supuesto, también con la sanciones que podrían desprenderse de ello: es el(la) único(a) evaluado(a), el(la) único(a) que debe presentar informes (económicos y de contenidos). Los co-investigadores no tienen más lugar que el de acompañantes —no hay co-responsabilidad por el desarrollo del proyecto. No hay aquí grupos ni colectivos de investigación, tan solo individuos. La Investigación FONDECYT, entonces es claramente individual: son sujetos puntuales los que formulan los proyectos, los que postulan, los que llevan a cabo la investigación y se hacen cargo de la misma, siendo responsables por los resultados obtenidos. Lo hacen además de forma completamente autónoma.

FONDECYT no establece, ni en sus bases de concurso, ni en documento alguno, orientaciones ni, menos, criterios temáticos que deban guiar la formulación de los proyectos. Dicho en otros términos: los investigadores

4 En el primer punto de las Bases del Concurso Regular se dice que FONDECYT “incentiva la iniciativa individual y de grupos de investigación” (1.1.)

pueden presentar proyectos sobre prácticamente cualquier tema reconociendo solo límites éticos y de originalidad. Cada investigador decide libre y autónomamente el tema, la perspectiva, la duración e incluso los recursos que necesita para llevar a cabo una investigación. El único límite temático que se establece en las Bases del Concurso Regular es que no puede repetirse lo que ya estaba incluido en otro proyecto o en alguna publicación anterior. La originalidad e innovación es el objetivo último de FONDECYT. La investigación financiada debe conducir a “nuevos conocimientos” (Bases 1.2.). Un proyecto que no incluya innovación alguna respecto de algo ya hecho o de alguna propuesta que se presenta simultáneamente, queda fuera de concurso (Bases 2.3.3a). No hay lugar aquí para grupos de investigación o de investigación conjunta: el individualismo es la regla, e implica la necesidad de gestionar la propia carrera académica, de sacarla adelante a imagen y semejanza del modo en que un emprendedor hace andar una empresa que aspira a ser exitosa. Para lograrlo, el académico debe generar un producto que puede ser atractivo para el mercado de las publicaciones científicas.

Mercado

Hasta hace poco parecía claro, para quienes nos dedicamos al trabajo académico, que prácticamente nadie llega a ganar dinero con sus publicaciones. Es evidente que en este sentido se ha operado un cambio que se radicaliza a partir del paso al nuevo milenio. Las universidades, al menos las chilenas, han instalado masivamente sistemas de “incentivos a la productividad”. El término está tomado, una vez más, del ámbito empresarial, en donde es una práctica común establecer mecanismos destinados a promover el aumento de la producción. El mecanismo es simple: se reduce al ya clásico cuento de la zanahoria y el burro. El objetivo de estos sistemas, en el ámbito de la investigación, es motivar a los académicos para que produzcan la mayor cantidad de textos posibles y, además, que produzcan ciertos tipos de escritos. Su interés, por lo tanto, es influir tanto en la cantidad como en el formato de los textos que se publican.

El incentivo a la producción busca aumentar la eficiencia en la elaboración de textos publicables. La cantidad es lo que interesa en primer lugar.⁵

5 El riesgo en este punto es evidente: la merma en calidad. Michael Billig señala acertadamente que “trabajando en las condiciones competitivas del capitalismo académico, los

Tanto a FONDECYT como a las universidades no les interesan en realidad las publicaciones mismas, sino su número. Las universidades compran textos a sus académicos —o a los académicos que se anexan— quienes obtienen un merecido, necesario y en ocasiones exagerado “sobre sueldo”. Si se mira con atención, sin embargo, lo que compran las universidades, en realidad, no son textos. Lo que adquieren son números, cifras: lo que les interesa es que las publicaciones figuren en sus estadísticas de productividad, pero los textos mismos, en general, no son de su interés. Los libros, los artículos, se pueden acumular en las bibliotecas o no; eso a las instituciones no les importa. Las estadísticas de productividad son lo que les importa y mucho: de allí que están dispuestas a pagar las enormes sumas que ofrecen. Los informes anuales de investigación de las universidades son hoy un cúmulo de gráficos y cuadros en donde aparece la cantidad de publicaciones: de *papers* en revistas ISI, *Scopus*, *SciELO*, *Latindex*, de libros en editoriales nacionales o internacionales. Ni siquiera se encuentran los títulos de los textos o los nombres de sus autores, menos aún la línea de investigación que se ha abierto, el aporte que ello ha significado, etc. Las universidades, como es evidente, no asumen esta compra de productividad como un gasto, sino como una inversión, pues en gran medida dicho dinero retorna o incluso llega a incrementar los ingresos de la institución.⁶

En segundo término, la finalidad de estos sistemas de incentivos es que se aumente la escritura de textos de determinado tipo. Al menos en Chile, la tendencia es a motivar a los académicos para que escriban fundamentalmente *papers* que se publiquen en revistas ISI y *Scopus* —también *SciELO* y *Latindex*, aunque en un segundo nivel. El *paper*, en cuanto es uno más de los modos del discurso académico, se ha ido instalando de un tiempo a esta parte como la manera privilegiada de escritura académica. Esto no se debe, por supuesto, a que este formato sea el mejor modo de escritura científica y que por eso se haya impuesto naturalmente como el más idóneo. La realidad

académicos se sienten en la necesidad de continuar publicando independientemente de que tengan algo que decir” (7). Puede ocurrir que los académicos terminen publicando por publicar.

- 6 Las vías más habituales de recuperación de la inversión son, por ejemplo, la publicidad que se gana al aparecer como una universidad líder en investigación. Gracias a las publicaciones se puede lograr la instalación de una imagen pública que contribuya a captar más alumnos o más donaciones. Por otra parte está, sin duda, el tema de la acreditación, que pasa en gran medida por la productividad de la institución.

es que las instituciones han llevado a cabo una sistemática campaña en vistas a imponer este modo de escritura como el prioritario, el mejor evaluado, el más deseable e, incluso en algunos casos, como el único aceptable. En el caso chileno, esta campaña que apunta a priorizar el *paper* es evidente. En la selección de los proyectos en FONDECYT la productividad es decisiva y a los *papers* se les asignan los más altos puntajes. Del mismo modo, la exigencia de FONDECYT para aprobar un informe final de proyecto es que exista, al menos, un *paper* ISI aceptado.

Esto no es una excepción, sino que es solo una parte del sistema que se ha ido instalando sistemáticamente en Chile, uno en que la producción de *papers* es algo prioritario. Es así como, en la asignación de becas para estudios de postgrado, CONICYT utiliza estos mismos criterios; también las universidades, desde hace un tiempo, han decidido implementarlos. De hecho, para determinar quiénes son los investigadores destacados, a quiénes se premia incluso con incentivos económicos, se observa prioritariamente la producción de *papers* y el lugar en el que han sido publicados. Estos criterios se utilizan también, por el otro extremo, para justificar la separación de algún académico del plantel o para contratar a uno nuevo. Todo esto se ha traducido en la creación de una suerte de mercado de compra de productividad. Las universidades adquieren publicaciones y llegan a pagar cifras enormes por ellas: cifras que superan, en muchos casos, el sueldo mensual de un académico contratado a jornada completa por una universidad. Es a raíz de ello, entre otras cosas, que se puede observar que algunos están efectivamente movilizándose hacia la producción de *papers* o libros que luego venden a la universidad que mejor pague por ellos.⁷

Finalidad

En lo relativo a la llamada carrera académica los investigadores producen textos con el objetivo expreso y explícito de lograr la mejor evaluación posible. El tema de la evaluación de la productividad tiene un lugar central en la vida académica actual. De hecho, los académicos hoy, en Chile, estamos

7 Aquí, sin duda, es indispensable hacer observaciones y aclaraciones que permitan explicar un fenómeno que no puede ser visto, simplemente, como un producto de la ambición desmesurada de los académicos. En muchos casos, es la necesidad la que mueve a un profesor a vender su producción textual, a trabajar para el mejor postor.

sometidos constante y permanentemente a evaluación. Además de lo mencionado sobre FONDECYT, baste aludir, por ejemplo, a las evaluaciones del desempeño que hacen anualmente las universidades a sus profesores o a las que llevan a cabo para decidir los concursos de ingreso de nuevos profesores o incluso para la jerarquización de los que ya trabajan allí. Se podría traer a colación también, la que hace CONICYT en su programa de Capital Humano Avanzado, cuando adjudica becas para estudios de postgrado.⁸ Como si esto fuera poco, no se puede dejar de lado la evaluación de la docencia, que realizan tanto los alumnos como los directivos de los programas de estudio. Una porción importante de tiempo lo utilizan los académicos en preparar informes para ser evaluados por los pares, por los directivos, por los jefes, por las instituciones, por las instancias que dieron un financiamiento o una beca, etc.

La evaluación inunda hoy la academia chilena. Se habla de la instalación de una cultura de la evaluación. La evaluación misma, por supuesto, no es algo nuevo. Murphy tiene razón cuando apunta a que en realidad es un hecho que cada organización tiene una cierta cultura de la evaluación, en la medida en que en ellas constantemente se “emiten juicios y se toman decisiones basadas en ellos” (76). Esto parece ser una realidad: siempre estamos evaluando y nos están evaluando, lo hacemos permanentemente, aunque dicha evaluación no sea ni expresa, ni estructurada. La novedad de esta cultura de la evaluación que se instala en el Chile actual parece estar en el hecho de que se ha vuelto no solo expresa y estructurada, sino que también es sistemática, regular, oficial y obligatoria.

La evaluación, como explica muy bien Murphy, no es un fin en sí misma, sino que es una “herramienta de gestión” cuyo objetivo es “encontrar información” que haga posible construir un “diagnóstico” (77). Hay, sin duda, muchas maneras de buscar, recopilar, conseguir información: hay múltiples caminos para jerarquizarla y organizarla y sin duda, existe más de una alternativa para interpretar la información recopilada. De allí que los autores coincidan en sostener que hay múltiples culturas de la evaluación posibles y reales. La que hoy se ha instalado en el mundo académico chileno tiene como eje central o criterio prioritario la productividad.

8 Información sobre este programa se puede encontrar en <<http://www.conicyt.cl/documentos-y-estadisticas/estudios/capital-humano-avanzado/>>.

Tomaré como ejemplo, nuevamente, al FONDECYT. Sin ánimo de exagerar, es claro que lo decisivo de la evaluación de proyectos, tanto para otorgar el financiamiento como para la aprobación de los informes en esta institución es, sin duda, la productividad. Si bien es cierto que, al momento de evaluar si se otorga o no financiamiento, la calidad del proyecto es un tema importante, lo que determina si es aceptado o rechazado es, en definitiva, la manera en que es evaluado el *currículum* del (la) investigador(a) responsable. Es un hecho que casi la mitad del puntaje final de un proyecto corresponde a dicho ítem. De manera aún más evidente, la resolución sobre los informes se juega del todo en la productividad. De hecho, ella parece ser el absoluto centro del interés de FONDECYT. Esta institución funciona como una suerte de inversionista que entrega dineros para la investigación y como tal, no lo hace ni gratuita, ni altruistamente. Lo que espera obtener es, según declara, el avance en ciencia y tecnología para Chile, pero lo que en concreto busca es aumentar los índices de productividad científica en el país. Por esto es que FONDECYT exige que cada producto, cada libro, cada artículo, cada capítulo que se publique señale expresamente el hecho de que fue desarrollado con su financiamiento. Si no se cumple con esta exigencia, el producto simplemente no es considerado al momento de la evaluación, aunque el tema esté directamente relacionado con el proyecto y efectivamente se le haya escrito en el marco de su desarrollo.

Como he pretendido mostrar hasta aquí, los criterios economicistas, de un economicismo libremercadista, han ido inundando, colonizando, la actividad escritural en particular, pero también la actividad académica en general, al punto de que casi no nos es posible verla si no es de este modo. Las instituciones ligadas al saber nos presionan para que produzcamos, literalmente, “como locos”. Nos tientan con premios, nos amenazan con castigos. Casi sin darnos cuenta comenzamos a aprender estrategias para sobrevivir en este “mercado” que, como tal, muestra su carácter más brutal, dando lugar a una serie de estrategias que a ratos riñen con la moralidad del académico. Las decisiones se van volviendo simplemente estratégicas, en vistas de sacar adelante la propia carrera.

Hay, sin embargo, una clara resistencia. Entre quienes trabajamos profesionalmente en la academia chilena muchos escriben y publican en múltiples formatos, en variados estilos y nuestros artículos aparecen en revistas de diferente tipo que son, la mayoría, de libre acceso. Se publica

en formatos que no entran en mercado alguno, que no tienen puntaje, en revistas que no están en índices, pero que son relevantes para el desarrollo de un tema o de un determinado circuito. Esta constatación ha hecho que la idea de considerar nuestros escritos como “productos” aún no esté del todo instaurada y sea resistida por una facción importante de los académicos. De allí que existan algunos que se nieguen incluso a que se use el término “producto” para referirse a sus escritos. Estos académicos sostienen una lucha contra un sistema que va despojando su trabajo de toda dignidad, transformándolo en mera producción y su escritura en simple mercancía que se transa en diferentes mercados. Estos profesionales escriben, investigan, enseñan en vistas de la creación de una obra.

El crear una obra no tiene que ver con su volumen ni con la fama de su autor. Hay obras pequeñas y enormes, las hay conocidas y olvidadas. La de Aristóteles es gigantesca y famosa, la de Pedro León Loyola es breve y del todo desconocida, pero en ambos casos se trata de una obra. Tampoco la calidad define una obra. De hecho, las hay de muy baja estatura y no por ello dejan de serlo: puede tratarse de una mala obra, pero obra al fin. Desde esta perspectiva es que, al referirse a lo elaborado por cualquier intelectual, por cualquier profesor, por cualquier escritor, es posible hacerlo en término de su “obra”. El diccionario de la RAE define obra, de hecho, simplemente como cualquier cosa hecha por un agente, y alude expresamente a libros, a un volumen o volúmenes que contienen un trabajo literario. Digamos simplemente que la obra remite a “lo obrado”, lo que en el ámbito académico de la filosofía abre un campo mayor, pues la obra de un autor no solo incluye todo lo que realiza en términos de escritura, en sus diferentes formatos, sino que trasciende lo meramente escritural, se desplaza hacia lo oral —clases, charlas, direcciones de tesis, etc.— y llega también a implicar asuntos de orden institucional: fundación de sociedades, de grupos, instalación de carreras, etc. En este punto el término se acerca al vocablo “legado”. En este sentido la obra de un autor lo trasciende, lo sobrevive. La idea de la obra se une a la de inmortalidad, pero también a la de donación: un dar, un entregar a los demás, con toda la carga de gratuidad que ello pueda tener.

Obras citadas

- Begley, Thomas y David Boyd. "Psychological Characteristics Associated with Performance in Entrepreneurial Firms and Smaller Businesses". *Journal of Business Venturing* 2.1 (1987): 79-93. Impreso.
- Billig, Michael. "Academic Words and Academic Capitalism". *Athenea Digital* 13.1 (2013): 7-12. Web. 20 de septiembre de 2014.
- Cortina, Adela. *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial, 1980. Impreso.
- Giannini, Humberto. *Desde las palabras*. Santiago de Chile: Ediciones Nueva Universidad, 1981. Impreso.
- Kant, Inmanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Trad. Manuel García Morente. Madrid: Editorial Espasa-Calpe, 1989. Impreso.
- Miller, Danny. "The Correlates of Entrepreneurship in Three Types of Firms". *Management Science* 29 (1983): 770-791. Impreso.
- Mitchell, Ronald K. "Entrepreneurship and Stakeholder Theory". *The Ruffin Series of the Society for Business Ethics* 3 (2002): 175-196. Web. 20 de septiembre de 2014.
- Murphy, Desmond. "El desarrollo de una cultura de la evaluación". *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 7.3 (2002): 75-85. Impreso.
- "¿Qué es Fondecyt?". *Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico*. s. f. Web. 20 de septiembre de 2014.
- Roig, Arturo Andrés. *Caminos de la filosofía latinoamericana*. Maracaibo: Universidad de Zulia, 2001. Impreso.
- Ricoeur, Paul y Jean Ladrière. "El conflicto ¿signo de contradicción y de unidad?". *Poder y conflicto*. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico, 1975. 75-103. Impreso.
- Santos Herceg, José. "Compra-venta de escrituras. El lugar de los académicos en el mercado de las textualidades". *Revista Paralaje* 10 (2013): 6-23. Web. 10 de enero de 2013.
- . "De espejismos y fuegos fatuos. Publicar filosofía hoy en Chile (151 y SciELO)". *La Cañada. Revista del pensamiento filosófico chileno* 1 (2010): 126-147. Impreso.
- . "Filosofía de Mercado. El filósofo profesional como MINI-PYME". *Revista Paralaje* 7 (2011): 45-63. Web. 30 de octubre de 2013.

———. “Tiranía del *paper*. Imposición institucional de un tipo discursivo”. *Revista chilena de literatura* 82 (2012): 197-217. Impreso.

Vidal, Diego. “Análisis estratégico de una empresa del sector vitivinícola de la d.o. de Utiel-Requena”. Tesis de grado. Universidad Politécnica de Valencia, 2012. Impreso.

Sobre el autor

Licenciado y doctor en filosofía; investigador del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile. Ha publicado como autor el libro *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía* (2010), y ha compilado textos como *Liberación, interculturalidad e historia de las ideas. Pensamiento filosófico en América Latina* (2013), *Nuestra América inventada. América Latina en los pensadores chilenos* (2012), *Escritos republicanos* (2011) junto con María José López, *Interculturalidad e integración. Desafíos pendientes para América Latina* (2007) y *La universidad chilena desde los extramuros. Luis Scherz García* (2005).

Lo relativo y lo universal en la defensa de las humanidades para la democracia

Liliana Galindo

Johns Hopkins University, Maryland, Estados Unidos

lgalind3@jhu.edu

Cuando se pone en duda la importancia del estudio de las humanidades aparecen varios argumentos en su defensa. En este ensayo se analiza uno de ellos: la democracia las necesita. A partir del modelo educativo para la democracia que Martha Nussbaum propone en *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* se explora la noción de educación liberal, la necesidad de la democracia y la idea de humanidad que aparecen en este argumento, con el fin de preguntarnos sobre la importancia que se le da al estudio especializado de las humanidades en la educación superior, lo que se entiende por ellas, su autonomía frente a su función para la democracia, y la manera en que educan la forma en que vemos a los otros y nos relacionamos con ellos.

Palabras clave: modelo educativo; educación liberal; crítica; empatía; democracia; humanidad.

Cómo citar este texto (MLA): Galindo, Liliana. "Lo relativo y lo universal en la defensa de las humanidades para la democracia". *Literatura: teoría, historia, crítica* 17.2 (2015): 113-128.

Artículo de reflexión. Recibido: 02/04/15; aceptado: 28/05/15.



The Relative and the Universal in the Defense of Humanities for Democracy

When the importance of studying the humanities is called into question, a number of arguments appear in their defense. In this essay, one such argument is analyzed: democracy needs the humanities. Based on the educative model for democracy proposed by Martha Nussbaum in *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, the notions of liberal education, need for democracy and idea of humanity are explored. This exploration is done with an eye towards: asking ourselves about the significance granted to the specialized study of the humanities in higher education; what we mean when we talk about humanities; the question of their autonomy versus their function in a democracy; and, finally, the way in which they inform how we view and interact with others.

Keywords: Educational model; liberal education; criticism; empathy; democracy; humanity.

O relativo e o universal na defesa das ciências humanas para a democracia

Quando se põe em dúvida a importância do estudo das humanidades, aparecem vários argumentos em sua defesa. Neste ensaio, analisa-se um deles: a democracia precisa das humanidades. A partir do modelo educativo para a democracia que Martha Nussbaum propõe em *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, exploram-se a noção de educação liberal, a necessidade da democracia e a ideia de humanidade que aparecem nesse argumento. Isso com o objetivo de perguntar-nos sobre a importância que se dá ao estudo especializado das humanidades no ensino superior, o que se entende por elas, sua autonomia ante sua função para a democracia e a maneira em que educam a forma em que vemos os outros e relacionamo-nos com eles.

Palavras-chave: modelo educativo; educação liberal; crítica; empatia; democracia; humanidade.

UNO DE LOS ARGUMENTOS QUE defienden la importancia de las humanidades en la educación es el de su función para la democracia. Es este el asunto central del libro *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* de Martha Nussbaum. Esta defensa de las humanidades, de su lugar y valor en la educación de ciudadanos capaces de vivir en una democracia, no es, según la autora, “un estudio empírico, sino un manifiesto” (161). Esto no significa que el libro sea la mera exposición de una posición respecto de lo que debe ser la educación, sin referencia a fuentes y casos concretos. Por el contrario, Nussbaum trae a colación ideas de la psicología y de educadores, entre los que se destacan Jean-Jacques Rousseau, John Dewey y Rabindranath Tagore. Así mismo, ejemplifica sus argumentos con experiencias educativas concretas en Estados Unidos y en India. Sin embargo, que el libro se presente como un manifiesto y no como un estudio empírico tiene que ver con que la autora no pretende simplemente mostrar hechos, datos e ideas sobre el tema, sino que busca plantear una posición, abogar por una forma de educación específica.

Un modelo más allá de la educación y de las humanidades

El modelo educativo que Nussbaum propone es el de “la educación para la democracia”, el cual se contrapone a “la educación con fines de lucro”. Como nota Helen Small, en *The Value of the Humanities*, es interesante el hecho de que la democracia no se contrapone, en el argumento de Nussbaum, a otro sistema político, sino a las fuerzas económicas del capitalismo (128). La defensa de las humanidades que hace Nussbaum está motivada por una situación actual que la autora percibe y que tiene que ver con las presiones del mercado sobre los modelos educativos. Por tal razón, aun cuando suele afirmar que la educación en Estados Unidos no ha sido nunca por completo una educación con fines de lucro, le parece necesario hacer un manifiesto en favor de la educación para la democracia, debido a que esta está en peligro por las presiones económicas. La educación en todos los niveles, explica Nussbaum, está atravesando una crisis ocasionada por el interés de los gobiernos en el rendimiento económico. Como consecuencia de esto,

En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel

primario y secundario como a nivel terciario y universitario; concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos. (*Sin fines de lucro* 20)

Que Nussbaum contraponga un sistema político a las presiones económicas del mercado tiene que ver con el hecho de que la política y la economía están imbricadas y, en esa medida, el modelo educativo para la democracia que ella propone está también relacionado con problemas económicos. Al explicar lo que entiende por “educación con ánimo de lucro” más que al asunto de que las instituciones educativas se puedan lucrar, Nussbaum hace referencia a una tendencia de los gobiernos, a través de cuyas políticas se desarrollan modelos educativos en pro del crecimiento de la economía. El problema radica en que las fuerzas del mercado no son independientes de las políticas de los gobiernos, sino que, por el contrario, las moldean. El interés por aumentar el producto interno bruto (PIB) es una tendencia de los estados que determina el tipo de educación que debe ofrecerse. Este tipo de educación consiste en “aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática” (*Sin fines de lucro* 41). Además, que crezca la economía de un país, dice Nussbaum, no implica que haya igualdad económica o equidad de oportunidades entre las personas. En este punto, las fuerzas del mercado afectan directamente la democracia debido a que la educación que ellas moldean es de un tipo que hace pensar que no es relevante la pobreza de muchos si la economía del país está creciendo, y que los sujetos deben verse entre sí como medios para alcanzar fines económicos (*Sin fines de lucro* 44-45). Esta educación con fines de lucro está caracterizada por la pasividad de los estudiantes que no desarrollan capacidades para poner en duda estas ideas y que no conocen las historias de los otros (dentro del propio país y por fuera de él), más allá de los datos y de las estadísticas. En esa misma dirección, la democracia no es definida por Nussbaum solo en términos políticos. Tiene que ver con la capacidad de cuestionar esas ideas que la educación con fines de lucro pretende imprimir en los estudiantes. Así, está relacionada con el cuestionamiento de la desigualdad y con no ver a los demás como objetos que pueden ser manipulados para obtener un lucro. Sin embargo, esto no

significa que Nussbaum esté abogando por un sistema económico distinto al capitalismo o que niegue la importancia del crecimiento económico. Por el contrario, en varias ocasiones alude a la utilidad de las humanidades para la economía y al hecho de que esta y la democracia no son excluyentes. Su llamado de atención tiene que ver con el hecho de que cuando los gobiernos solo se interesan en el crecimiento económico apoyan un modelo educativo que atenta contra la democracia. Y es este modelo educativo —y no el mercado que está detrás de él— contra el que Nussbaum discute.

Como señala Gabriel Rudas en su reseña sobre *Sin fines de lucro*, publicada en *Razón Pública*, el argumento de Nussbaum se debilita cuando se dedica al problema de las humanidades en la educación superior. En el último capítulo titulado “La educación democrática, contra las cuerdas”, la autora habla de la situación actual de las humanidades en algunas universidades de Europa, Estados Unidos e India, pero lo hace sin la profundidad argumentativa ni la diversidad de fuentes con que habla sobre la educación de los niños y jóvenes en los capítulos precedentes. Al referirse a la educación superior, no habla de contenidos específicos de las humanidades, sino que esta se piensa más como una continuación de la educación primaria y secundaria. Sin embargo, es posible sacar en claro la propuesta educativa de Nussbaum, si tenemos en cuenta lo que nos ha dicho antes sobre los colegios. En términos generales, esta consiste en pensar críticamente la historia y la economía (razón por la que es tan importante la forma de argumentación socrática), y en tener la capacidad de ver el mundo y de sentir con la perspectiva de los otros (por muy distantes que estén), para lo cual es fundamental aprender sobre otras lenguas, otras religiones y otras culturas (*Sin fines de lucro* 130). La educación para la democracia, que va desde la niñez temprana hasta la universidad, está articulada por tres ejes: la argumentación socrática, el conocimiento de los otros (dentro y fuera del propio país) que nos hace “ciudadanos del mundo”, y la imaginación narrativa. Esta educación, como decía, se contrapone a la educación con fines de lucro, caracterizada por la pasividad de los estudiantes que, en palabras de Nussbaum, regurgitan en exámenes estandarizados lo que les dicen sus profesores y los libros de textos, y por la incapacidad de ver y conocer al otro como algo más que una estadística o un medio para lucrarse.

Es posible notar que el modelo educativo para la democracia tiene diversos componentes, debido a que hace referencia tanto a capacidades como a

conocimientos específicos, y no se limita a las humanidades o, quizá, amplía lo que entendemos por ellas. Por un lado, están las capacidades críticas e imaginativas y, por otro, aunque en relación con esas capacidades, están los conocimientos sobre historia, economía, política, lenguas, entre otras características de culturas diversas. La filosofía y la literatura, podríamos decir entonces, se limitan a ser capacidades que los estudiantes adquieren para pensar de cierta forma, más que conocimientos específicos. Sin embargo, en *El cultivo de la humanidad*, un libro anterior a *Sin fines de lucro*, Nussbaum es más específica sobre los conocimientos concretos que se adquieren a través de la literatura. Además del desarrollo de la capacidad imaginativa que nos permite ponernos en el lugar del otro, habla de la posibilidad que da la narración literaria para ver aquellos aspectos de la realidad que eran invisibles. Al ponernos en el lugar del otro sin dejar de ser nosotros mismos, dice Nussbaum, al imaginar lo que puede ser la vida de una persona que ha estado en condiciones distintas a las propias (otro género, raza o condición económica), es posible ver realmente a los otros, verlos como seres humanos complejos y no como un número más de una totalidad. Aunque en este libro es un poco más específica sobre los contenidos concretos de la literatura, en ambos Nussbaum habla de la educación en términos generales, lo cual hace que su planteamiento sobre la educación superior y lo que entiende por humanidades no sea tan claro.

Como decía, Gabriel Rudas señala que el planteamiento de Nussbaum se concentra mucho en la educación en los colegios y se debilita al hablar de las universidades. Aunque se puede reconstruir a grandes rasgos lo que se propone para la educación superior como continuación de la educación primaria y secundaria, el hecho de que la propuesta no sea tan explícita conlleva algunos problemas. El modelo que Nussbaum defiende para las universidades es el de la educación liberal, en el que “en lugar de ingresar a la universidad para estudiar una carrera puntual, los estudiantes están obligados a cursar una gran variedad de materias distintas durante los primeros dos años, entre las cuales predominan esas disciplinas [las humanísticas]” (*Sin fines de lucro* 38-39). La forma en que funcionaría este modelo, sin embargo, no se desarrolla con profundidad en el libro de Nussbaum. Además, como plantea Helen Small, llama la atención que la estadounidense escriba un manifiesto en pro de un modelo que ya existe. Según Small, a pesar de ello, lo que distingue el planteamiento de Nussbaum es el plan específico

que traza para el cultivo de las emociones y del pensamiento crítico de los ciudadanos, en el que habría una educación completamente liberal, desde el colegio hasta la universidad, para el bien de la democracia (Small 129). Lo más problemático para Small es que este tipo de educación humanística parece poder adquirirse hasta la secundaria, razón por la que no quedaría claro por qué sería importante en la educación superior. Que Small se pregunte esto sobre el planteamiento de Nussbaum tiene que ver con que la estadounidense no desarrolla el modelo de educación liberal al que se refiere, ni la importancia específica de los departamentos de humanidades para la universidad, y, por el contrario, pareciera que la educación moral de los ciudadanos tiene más posibilidad de tener éxito cuando estos son jóvenes.

En *The Marketplace of Ideas*, Louis Menand explica que la educación general, como la que propone Nussbaum, es un problema de mucha importancia debido a que en ella está reflejada la filosofía de una facultad, de lo que se cree que es el propósito de la universidad (23). Él explica que esta educación general no es siempre igual en todas las universidades, sino que puede darse como un conjunto de materias que ofrece cada departamento, o como un departamento independiente en el que se diseñan cursos sobre humanidades pensados para cualquier estudiante de la universidad (25-32). Por tanto, las capacidades y los conocimientos que se enseñan en estos cursos son aquellos que, según una universidad o una facultad, todo ciudadano debería tener, sea cual sea su carrera específica. La educación general, entonces, como explica Menand, está relacionada con cierta utilidad, debido a que sería una forma de preparar a los estudiantes para la vida (25). Como decía, Nussbaum no especifica cuál sería el sistema adecuado para las universidades. Sin embargo, es relevante que ella aluda a la educación liberal, ya que eso nos permite ver que su defensa de las humanidades no es la del estudio especializado de la literatura, por ejemplo, sino la de ciertos conocimientos y capacidades que todo ciudadano debe tener.

Esto lleva, entonces, a la pregunta por la importancia de los departamentos de humanidades en las universidades, de su estudio especializado, y por la relación entre lo que se entiende por humanidades y la vida política y social. Como decía, la educación liberal a la que se refiere Nussbaum no parece ser una defensa de que estudiemos, por ejemplo, la literatura de una forma especializada, sino que es más bien la defensa de una educación para todos los estudiantes de la universidad, en la cual es importante, entre otras cosas,

la lectura de textos literarios. Este tipo de educación, como nota Menand, está estrechamente ligado a una preparación para la vida y, en el caso de Nussbaum, con la conformación de ciudadanos para la democracia.

Otra defensa de las humanidades a partir de su necesidad para la democracia es la que hace Francis Mulhern en la conferencia "Humanities and University Corporatism". En ella, Mulhern afirma que los departamentos de humanidades "encarnan, en una forma concentrada, ciertos recursos de la razón, ciertas reflexiones de la razón, si se quiere" (min 3:34). Las humanidades concentran este pensamiento crítico que se cuestiona y reflexiona sobre sí mismo,

sin el cual la universidad ya no alcanzaría el estándar histórico que la distingue como un tipo de empresa educativa e intelectual, [...] sin el cual ninguna disciplina podría sostener el propósito de contribuir a un proceso de ilustración, de involucrarse en la búsqueda crítica y autocrítica del conocimiento. (min 3:42)

Además, esta forma de pensamiento, necesaria para la construcción de cualquier disciplina y de la universidad misma, es también la que permite el debate y la deliberación en una democracia (min 27:55). Mulhern, al igual que Nussbaum, habla de las humanidades como ciertas capacidades críticas, y no defiende, en este caso, su estudio especializado. Ambos establecen una relación entre las humanidades y la democracia, en donde esta necesita de aquellas para poder funcionar, debido a que la crítica es lo que posibilita el debate propio de la democracia. Sin embargo, a diferencia de Nussbaum, Mulhern considera que esas capacidades críticas están concentradas en los departamentos de humanidades y, en esa medida, defiende más claramente su existencia, y no solo un tipo de educación liberal dirigida a todos los estudiantes.

Helen Small señala que una de las críticas que se le puede hacer a una defensa de las humanidades basada en que la democracia necesita de ellas (el argumento de "democracy needs us", como lo llama Small) es que parece que se limitara la razón por la que se estudian. Tanto Small como Paul Rusell notan que Nussbaum puede estar restringiendo el valor de las humanidades, en la educación superior, a su impacto político. Aunque la literatura tenga, según Nussbaum, otras funciones y no deba servirle a la economía, como dice en "Being Human", a lo largo de *Sin fines de lucro* esas otras funciones, distintas a la de servir a la democracia, no se hacen explícitas y no queda

claro si, para ella, valdría la pena el estudio de las humanidades por sí mismas e independientemente de su utilidad para la vida práctica y la democracia. El que se limite la razón por la cual las humanidades deben ser estudiadas se puede aclarar un poco si vemos el problema desde otra perspectiva. En *Humanismo y crítica democrática*, Edward Said define el humanismo como la capacidad crítica y autorreflexiva, la capacidad de la mente para pensarse a sí misma (31-32). Aunque Said habla de humanismo en lugar de humanidades, es importante señalar que este no se entiende de un modo general, sino que está ceñido a su lugar dentro de la universidad. Además, el tipo de humanismo que Said defiende es el del regreso a la filología, entendida esta como una forma de lectura detenida, en la que es posible entender —así sea provisionalmente— el funcionamiento de un texto en su relación con el mundo para percibir sus discursos subterráneos (92). Este tipo de lectura, dice Said, no solo se hace con textos literarios, sino que se debe hacer con cualquier texto de la cultura, como las noticias o los discursos políticos (96). En este caso, no es que el valor de las humanidades se limite a su función política, sino que se parte de la idea misma de estas como capacidades críticas y reflexivas. No se le estaría imponiendo a las humanidades un criterio exterior a ellas, sino que se estaría partiendo de ellas, de lo que les es propio, para ir hacia una realidad que también puede ser leída y modificada.

Noción de humanidad: semejanza y diferencia con el otro

Otra de las críticas que se le hacen a la propuesta de Nussbaum es que a pesar de que defiende la capacidad crítica, su libro resulta ser "una defensa notablemente no socrática de una educación socrática" (Small 130). El punto de partida de Nussbaum no es solo que el estudio de las humanidades está siendo olvidado en los colegios y en las universidades, sino la crisis por la que está atravesando la educación y que pone en riesgo la democracia. En el argumento del libro, la democracia se antepone al estudio de las humanidades, en la medida en que este se piensa como la manera de construir ciudadanos. Aunque uno de los principales componentes de la educación humanística es la capacidad de analizar los argumentos, de tomar distintas posturas frente a un problema y de poner en duda los prejuicios y los estereotipos, este procedimiento no se lleva a cabo con la idea misma de democracia. Nussbaum no pone en duda que la democracia es el mejor sistema de

gobierno, ni nos explica por qué lo es, sino que lo da por sentado y esa es la premisa para defender su modelo educativo:

Lo que suscita mayor consenso es que los jóvenes de todo el mundo, de cualquier país que tenga la suerte de vivir en democracia, deben educarse para ser participantes en una forma de gobierno que requiere que las personas se informen sobre las cuestiones esenciales que deberán tratar, ya sea como votantes o como funcionarios electos o designados. (*Sin fines de lucro* 29)

En esto, Small percibe unos imperativos y un lenguaje moralizante (130). Sin embargo, esto se puede entender no solo por el hecho de que el libro sea un manifiesto (razón que da Small para justificar que sea poco socrático), sino también porque, para Nussbaum, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de entender que los demás son distintos y semejantes a nosotros mismos es casi universal:

Y la facultad de imaginar la experiencia del otro (capacidad que casi todos los seres humanos poseemos de alguna manera) debe enriquecerse y pulirse si queremos guardar alguna esperanza de sostener la dignidad de ciertas instituciones a pesar de las abundantes divisiones que contienen todas las sociedades modernas. (*Sin fines de lucro* 29-30)

El modelo educativo para la democracia no sería, entonces, más que el desarrollo y el cultivo de una capacidad que todos los seres humanos tendríamos y, en esa medida, se convertiría en algo casi natural que no requeriría ser justificado. De igual forma, las dificultades que enfrenta este sistema de gobierno para su realización tienen que ver con la tendencia de los seres humanos a querer dominarse los unos a los otros, la cual proviene del narcisismo de la infancia. Estos dos aspectos —la capacidad de imaginar la vida del otro y el narcisismo— no se relativizan, sino que parecen ser tendencias universales de los seres humanos.

El hecho de que no se ponga en duda la existencia de la democracia está relacionado con que Nussbaum tiene una idea general de los seres humanos. Casi todos compartimos la capacidad de ponernos en el lugar del otro y, además, hay algo que nos hace semejantes, en medio de las diferencias. De esta forma, el otro, según Nussbaum, es alguien semejante y distinto al

mismo tiempo, alguien en cuyo lugar es posible ponerse, mientras se sigue respetando su diferencia. Como afirma en *Sin fines de lucro*, las sociedades actuales han resuelto muy bien las necesidades materiales de las personas,

sin embargo, parecemos olvidarnos del alma, de lo que significa que el pensamiento se desprenda del alma y conecte a la persona con el mundo de manera delicada, rica y compleja. Parece que olvidamos lo que significa acercarnos al otro como un alma más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros propios planes. Parece que olvidamos lo que significa conversar como alguien dotado de un alma con otra persona que consideramos igualmente profunda y sofisticada. (24)

El reconocimiento de que el otro es distinto está regulado por una idea de que todos somos semejantes, igual de profundos y de complejos. Por tanto, para ella, la capacidad crítica no pone en duda todo, sino que hay ciertas ideas que se mantienen estables, debido a que hay aspectos que todos los seres humanos compartimos en medio de las diferencias.

Esto es muy distinto a lo que plantea Bill Readings. En los últimos capítulos de *The University in Ruins* aparece la propuesta de la universidad del disenso. Esta parte de la desestabilización de la idea de que la comunicación es un proceso en el que un sujeto le transmite, con éxito, un mensaje a otro sujeto que sería un recipiente vacío que recibe lo que el primero dice (182). La comunicación, según Readings, no se lleva a cabo de esta forma debido a que las personas no son recipientes vacíos, sino que hay en ellas ideas y experiencias anteriores. Lo que conforma la individualidad de una persona, además, no es siempre algo consciente, razón por la que no podemos hablar ni siquiera de sujetos con una naturaleza fija y común, ni podemos subsanar la responsabilidad con el otro, en tanto que no lo podemos comprender completamente ni la deuda que tenemos con él (Readings 187). Por tanto, para Readings no es posible hablar de una naturaleza humana universal que permite que nos comuniquemos dentro de ciertos lineamientos comunes, sino que su propuesta tiene que ver con la existencia de “singularidades” (y no ya de sujetos) que están en constante disenso (185). La universidad, entonces, ya no sería el lugar donde se consolida cierta cultura ni donde se busca la verdad, sino que sería el lugar en el que esas singularidades se encuentran para cuestionarse constantemente por la justicia. Readings

no aclara lo que entiende por justicia debido a que esta no es para él una idea con contenido concreto, sino que es una pregunta vaciada, como la excelencia, de dicho contenido. Para él, no habría una idea integradora del debate, sino que estaría la pregunta de cómo un pensamiento está junto a otros pensamientos (192).

Hay una diferencia fundamental entre los planteamientos de Nussbaum y de Readings con respecto a sus ideas de lo que son los seres humanos y de la verdad. Para ella, las personas sí son sujetos con una naturaleza fija y común (todos somos seres humanos), lo cual garantizaría la comunicación entre los grupos sociales, entre los estudiantes y los profesores. Como señala en el quinto capítulo, “Los ciudadanos del mundo”, los jóvenes deben aprender tanto las diferencias que dificultan el entendimiento entre grupos y países, como las necesidades y los intereses comunes que hacen que ese entendimiento sea fundamental para solucionar problemas (115). Así mismo, todos compartimos una capacidad para pensar críticamente y para ponernos en el lugar del otro, que funciona como idea reguladora del debate, como lengua común que permite que, a través de la discusión, se llegue a acuerdos. Esto, a la luz del planteamiento de Readings, podría pensarse como una homogeneización de los seres humanos en torno a una idea que también podría ser cuestionada; es decir, como la imposición de una idea de la humanidad que, aunque parta de un lugar específico, se universaliza. Sin embargo, podemos entender un poco más este problema si consideramos la cercanía que puede haber entre las propuestas de Nussbaum y de Said. Como señala Small, la propuesta de Nussbaum es más específica que la de Mulhern, debido a que ella no habla solo de la capacidad crítica, sino que hace referencia a la formación moral de los ciudadanos (146). Sin embargo, esta educación moral no es la mera imposición de valores, sino el desarrollo de la empatía y de la facultad de percibir a los otros, a quienes antes no veíamos. De igual forma, la idea de Said del humanismo está asociada con esa capacidad crítica con la que es posible comprender y resistirse a discursos e ideologías que solo podemos percibir al leer (cualquier texto) de forma atenta. Además, esta capacidad crítica no es algo formal y vaciado de contenido, sino que conlleva una idea de la humanidad en términos generales y una defensa de la democracia. Ambos hablan desde su posición en la universidad estadounidense y ambos coinciden en la forma particular en que esa sociedad puede percibir al otro dentro y fuera del propio país. Aunque los dos parecen estar orgullosos de

la oportunidad que da la universidad para pensar las humanidades, hay una conciencia de los estereotipos y las nociones maniqueas de la alteridad que los medios de comunicación y los líderes políticos ofrecen a los ciudadanos. Said, desde el principio de su libro, se ubica espacial y temporalmente en la universidad norteamericana posterior al 11 de septiembre de 2001. A partir de ahí se intensifica una imagen del otro (de las personas en Irak, por ejemplo), con la que un grupo de personas se ve como una totalidad homogénea. De esta forma, la humanidad de aquellos que son atacados por Estados Unidos se hace invisible (105). Esto es similar al planteamiento de Nussbaum, debido a que ella también habla de la imagen que se puede inculcar a los ciudadanos de un país en la que ellos son los buenos que deben luchar contra una masa de personas malvadas (52). Contra esas ideas es que, según Nussbaum y Said, habría que defenderse con la capacidad crítica y con una noción de lo humano que, en lugar de homogeneizar a las personas y de hacerlas invisibles al diluirlas en la totalidad, hace que las veamos, en palabras de Nussbaum, como seres humanos tan profundos y complejos como nosotros mismos.

El hecho de que la propuesta de Nussbaum sea más específica que la de Mulhern tiene que ver con que hay una especificidad en los contenidos que se deben enseñar tanto en los colegios como en las universidades. Como decía, hay una distancia entre los planteamientos de Readings y de Nussbaum no solo en el hecho de que ella tiene una idea de la humanidad en términos generales, sino también en que cree en la existencia de ciertas verdades. En la universidad del disenso de Readings está la pregunta por la justicia y el pensamiento, en lugar de la búsqueda del conocimiento como verdad. Este pensamiento no tiene contenidos concretos, sino que consiste, más bien, en la forma del cuestionamiento y del disenso. Debido a esta postura, algunos críticos han señalado que la negación de que en la universidad es posible transmitir una verdad hace que nos preguntemos si es posible que haya justicia donde no hay verdad (Orwin 692). Para Nussbaum, en cambio, e incluso para Said, sí hay ciertas verdades que se enseñan a través de la educación. Esto, sin embargo, no significa que se deban imponer doctrinas e ideas a los estudiantes, sino que esta tiene que ver con el desarrollo de ciertas capacidades y del conocimiento sobre el otro. Además, esa idea de verdad está relacionada con el hecho de que, aunque Nussbaum es enfática en la necesidad de conocer otras culturas y de ver a los demás como personas y no como totalidades, no por eso aboga por

un relativismo cultural, en el que cualquier posición podría ser válida y verdadera. Para ella, no serían aceptables las ideas y acciones que atentan contra la humanidad que todos compartimos. Por eso, la democracia, al ser un sistema de gobierno en el que se ejerce la crítica y la empatía, no es algo que se deba poner en duda, y una tiranía, por ejemplo, no tendría que ser tolerada solo por ser distinta.

La presencia de verdades y de ideas reguladoras está vinculada a una valoración del conocimiento humanístico. Así como se evita el relativismo cultural, también Said alude a la importancia de un lenguaje claro y del conocimiento para los humanistas:

En el corazón de lo que he venido denominando “movimiento de resistencia del humanismo” —cuya primera fase es la lectura y la recepción— reside la crítica y la crítica siempre se esclarece a sí misma sin descanso en su búsqueda de la libertad, la ilustración y una mayor influencia, y sin duda no de sus opuestos. (97)

Aunque el lenguaje y el conocimiento estén condicionados por supuestos ideológicos, Said cree que es posible y necesario conocer y ejercer la crítica, debido a que, aunque usemos un lenguaje y una forma de conocimiento cargados ideológicamente, la mente tiene la capacidad de pensarse a sí misma, de reflexionar sobre sus formas de conocer, que es la función del humanismo. Esa capacidad autocrítica de la razón que, según Mulhern, se concentra en las humanidades la salvaría de ser desechada por estar configurada por ideologías y discursos dominantes. Esa confianza en la crítica y en el conocimiento hace que, como señala Nussbaum, deban existir lineamientos generales de lo que debe ser la educación de todos los seres humanos, en medio de las particularidades culturales.

Conclusión

Decir que el estudio de las humanidades es necesario para la democracia plantea algunas limitaciones, pero también nos permite ver el problema de la educación como algo más amplio. Como señalé a lo largo de este texto, una defensa de las humanidades como la que hace Nussbaum puede limitar su valor a su función política, es decir, a su relación con la democracia.

Además, es posible debatir la idea de humanidad que la autora presenta y preguntarnos por el peligro de hablar de seres humanos y de democracia en términos universales. Sin embargo, es interesante y valioso que una defensa de este tipo nos hace notar que el problema de la educación (no solo en Estados Unidos, sino también en un país como Colombia) es una cuestión que no es puramente educativa, sino que está estrechamente ligada al contexto político, económico y cultural. La forma de enfrentar el problema, entonces, quizá debería tener en cuenta ese contexto que moldea el sistema educativo y que a su vez puede ser modificado por este. Por supuesto, tendríamos que cuestionar también las nociones de democracia y de humanidad que aparecen en un libro como el de Nussbaum, y verlas no como algo natural y absoluto, sino como algo histórico que surge en lugares y tiempos específicos. Este carácter histórico y contingente, sin embargo, no tendría que ser necesariamente algo que invalida la propuesta. Podríamos entenderla como una defensa que, precisamente por surgir de un lugar específico, plantea una postura que es falible al resistirse al relativismo, pero que también es consecuente consigo misma en la medida en que hay ciertas ideas en las que, para Nussbaum, no se debe ceder en nombre de la diferencia. Esas ideas, esas verdades que se dan por sentadas, además, son las que mantienen la posibilidad de que la universidad y las humanidades puedan generar y transmitir conocimiento sobre los demás seres humanos y sobre el mundo.

Obras citadas

- Menand, Louis. *The Marketplace of Ideas: Reform and Resistance in the American University*. Nueva York: W.W. Norton and Company, 2010. Impreso.
- Mulhern, Francis. "Humanities and University Corporatism". Conferencia "Why Humanities?". Birkbeck College, Londres, 5 de noviembre de 2010. Web. 12 de febrero de 2015.
- Nussbaum, Martha. "Being Human". *New Statesman*. 1 de junio de 2010. Web. 12 de febrero de 2015.
- . *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Trad. Juana Pailaya. Barcelona: Paidós, 2005. Impreso.

- . *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz Editores, 2010. Impreso.
- Orwin, Clifford. "Angst amid the Ruins". *University of Toronto Quarterly* 66.4 (1997): 691-696. Impreso.
- Readings, Bill. *The University in Ruins*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996. Impreso.
- Rudas, Gabriel. "Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades". *Razón Pública*. 24 de octubre de 2011. Web. 5 de diciembre de 2014.
- Russell, Paul. "Education as Liberation". *The Globe and the Mail*. 6 de julio de 2010. Web. 12 de febrero de 2015.
- Said, Edward. *Humanismo y crítica democrática: la responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Trad. Ricardo García Pérez. Barcelona: Debate, 2006. Impreso.
- Small, Hellen. *The Value of the Humanities*. Oxford: Oxford University Press, 2013. Impreso.

Sobre la autora

Liliana Galindo Orrego es literata de la Universidad de los Andes y Magister en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es estudiante de doctorado en el departamento de lenguas y literaturas alemanas y romances de la Universidad de Johns Hopkins. Sus estudios se han centrado en la poesía colombiana del siglo xx y en el teatro hispanoamericano del siglo xvii. Ha publicado ensayos en las revistas *Convergencias* y *Skene* de la Universidad de los Andes. Formó parte del grupo de investigación sobre el debate de las humanidades en la era de la excelencia académica, del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional.

No hay salida fácil: crisis, excelencia, valor y el futuro de las humanidades en la educación universitaria

Joseph Wager

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

jwager@unal.edu.co

Este ensayo hace hincapié en la manera en la que las humanidades han sido cuestionadas y, lo que es más preocupante aun, en la manera en la que han asumido una necesidad de legitimarse mediante la búsqueda de valores íntimos o utilitaristas. Esta búsqueda del valor es, a su vez, la piedra de toque en el mundo actual. Sin embargo, las humanidades no representan la única faceta que ha sido trastocada por el afán de la producción, un afán que resulta de una cosmovisión que algunos tacharían de mercantilista. Aunque con frecuencia los defensores de las humanidades enfatizan la forma en la que ellas abren el camino para tener una vida más plena y una sociedad más democrática (lo cual las justifica), al plantear el asunto así se sucumbe a la lógica productiva de la cosmovisión dominante. Este texto pretende comprender, explicar y ofrecer algunas percepciones en torno a las humanidades de hoy en día y del futuro, a partir de una amplia variedad de referencias culturales, personales y literarias.

Palabras clave: humanidades; crisis; valor; excelencia; ensayo.

Cómo citar este texto (MLA): Wager, Joseph. “No hay salida fácil: crisis, excelencia, valor y el futuro de las humanidades en la educación universitaria”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 17.2 (2015): 129-148.

Artículo de reflexión. Recibido: 19/03/15; aceptado: 22/04/15.



No Easy Way Out: Crisis, Excellence, Value and the Future of the Humanities in University Education

Written in the vein of the literary genre “essay,” this text emphasizes the way in which the humanities have been questioned and, more alarmingly, assumed the need to justify themselves. Often, this justification takes the form of value, a touchstone in today’s world. However, the humanities are not alone in feeling the need to produce, for the dominant cosmovision—i.e. world-view—makes demands that naturally give rise to this anxiety. Though justifying humanistic education via its production of more “fulfilled” is tempting, succumbing to this logic is dangerous insofar as it plays into the existing cosmovision rather than challenging it. The classic binary of content/form is eluded in an attempt to grasp, explain and proffer insight into the present state of the humanities and their future with generous cultural, personal and literary references.

Keywords: Humanities; crisis; value; excellence; essay.

Não há saída: crise, excelência, valor e o futuro das humanidades no ensino superior

Este texto enfatiza-se na maneira em que as humanidades foram questionadas e, mais preocupante ainda, na maneira em que assumiram uma certa necessidade de legitimar-se mediante a busca de valores, sejam intrínsecos ou utilitaristas. Essa busca do valor é, por sua vez, o elemento central no mundo atual. No entanto, as humanidades não representam a única faceta que foi prejudicada pela pressa da produção, uma pressa que resulta de uma cosmovisão que alguns chamariam de mercantilista. Embora se enfatize em que as humanidades abrem o caminho para uma vida mais plena —o que as justifica como algo imprescindível— ao abordar o tema assim, sucumbe-se à lógica da cosmovisão dominante. Neste ensaio (no sentido do gênero literário ensaístico), o binarismo tradicional de conteúdo/forma evita-se de maneira performativa em uma tentativa para compreender, explicar e oferecer umas percepções que giram em torno das humanidades de hoje em dia e do futuro a partir de uma miríade de referências culturais, pessoais e literárias.

Palavras-chave: humanidades; crise; valor; excelência; ensaio.

Si de un vistazo examino mi evolución y lo que fue su objetivo hasta ahora, ni me arrepiento de ella, ni me doy por satisfecho [...] De todos modos, en síntesis, he logrado lo que me había propuesto lograr. Y no se diga que el esfuerzo no valía la pena. Sin embargo, no es la opinión de los hombres lo que me interesa; yo sólo quiero difundir conocimientos, sólo estoy informando. También a vosotros, excelentísimos señores académicos, sólo os he informado.

Franz Kafka, *Informe para una Academia*

COMO PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD Autónoma de México, el escritor guatemalteco Augusto Monterroso dictó cursos sobre Miguel de Cervantes Saavedra y *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Por esta razón, además de su fervor por la lectura, Monterroso tuvo contacto con el estudio de Vladimir Nabokov sobre esta obra maestra. Las palabras de Monterroso no dejan nada a la imaginación: “durante la lectura, que por momentos se me va volviendo repugnante, me propongo rebatirlo, demolerlo, hacerlo confesar su ignorancia y dejarlo vencido por siempre e incapacitado para cometer nuevos entuertos” (120). ¿Qué pudo haber provocado tal reacción? ¿Qué está en juego? Aunque Monterroso nunca explicó el ímpetu con el que lanzó esos dardos, propongo lo siguiente: el autor de *Lolita* insiste en que el “*Quijote* es un cuento de hadas...” (*Lectures on Don Quixote* 1). En otro estudio crítico-literario, Nabokov plantea que “la literatura no es un patrón de *ideas*, sino un patrón de *imágenes*. Las ideas no importan en comparación con las imágenes y la magia del libro”, de modo que se reduce la obra literaria quizá más grandiosa de todos los tiempos a un cuento de hadas hecho de imágenes mágicas (*Lectures on Russian Literature* 10). Lo que está en juego no es solamente la esencia de la literatura en sí misma, sino, en consecuencia, el papel de las humanidades.

“Muerta y enterrada; sin embargo, todas estas cosas parecen reír / al compararlas conmigo, que soy su epitafio”.¹

En una época en la que Taylor Swift, icono del pop, canturrea “puedo leerte como a una revista”, con lo que sustituye la trillada imagen del libro

1 “Dead and interr’d; yet all these seem to laugh / Compar’d with me, who am their epitaph”. John Donne, “A Nocturnal upon St. Lucy’s Day”.

venerable por su ilustrada y sosa contraparte, ¿no sería seguro apostar que el reconocido crítico literario Frank Kermode da justo en el blanco cuando dice que sentarse “alrededor de una mesa a leer y discutir sobre poesía” resulta obsoleto? Sumémosle a esto la caída precipitada en las inscripciones a carreras relacionadas con las humanidades y la elegía está escrita.

El canon occidental, considerado una reliquia del privilegio que propagó la opresión racial y de género, no tiene la misma influencia fuera de la torre de marfil. La jerga académica ha ido muy lejos: ha llegado a difuminar los límites entre la palabra humana y el *jabberwocky* computacional; esta fusión ha sido responsable de la publicación de miles de artículos generados mediante algoritmos en revistas “revisadas por pares”.² En tiempos en los que la economía demanda expertos en artes comerciales, en tiempos en los que, más que nunca, en los Estados Unidos, adultos entre los 24 y los 30 años viven con sus familias —en parte por la abrumante deuda estudiantil y las decepcionantes oportunidades de empleo, así como los matrimonios postergados— seguir una carrera en artes liberales sugiere una total irresponsabilidad.

Esta apatía hacia las humanidades en una era centrada en el trabajo coincide con la corporativización (*corporatization*) de la universidad identificada por Derek Bok, decano emérito de Harvard, en *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. De la misma manera, Rosemary Feal, directora ejecutiva de la Modern Language Association, sostiene que

mientras que los profesores de inglés están trabajando intensamente para ofrecer programas de calidad y atraer estudiantes, es importante preguntarles, ¿cuáles son los intereses de los estudiantes?, ¿qué despierta su curiosidad y qué es lo que quieren estudiar? y ¿cómo están respondiendo los departamentos a las necesidades cambiantes de los estudiantes? (citado en Flaherty s. p.)³

Un *ethos* administrativo se ha impuesto: en una época de productividad la distinción entre “necesidad” y “querer” se funde, por ello no es una coincidencia que estas consignas aparezcan en las dos últimas oraciones de la cita anterior. Los poetas de la burocracia, Franz Kafka o Juan José

2 Tres artículos ilustrativos de este tema son: Schuman; Ferguson, Marcus y Oransky; y “Looks good on paper”.

3 Todas las traducciones son mías.

Arreola, nos pudieron haber advertido qué se nos venía encima, pero, a fin de cuentas, su obra es mera ficción.

En un mundo que se define por los resultados, ¿cómo encajan las humanidades? El cliente, alguna vez llamado estudiante, exige empleabilidad. El decano de Swarthmore, un baluarte de las artes liberales en los Estados Unidos, hace eco de los sentimientos de Feal: los estudiantes son consumidores. Para echarle más leña al fuego, los profesores han perdido contacto con el cliente: ya no enseñan escritura o lenguas extranjeras (clases reservadas para los estudiantes de primer año y dictadas por sus correspondientes docentes ocasionales, los que no tienen *tenure*), sino que huyen de sus labores en el aula de clase para enfocarse en sus investigaciones, en gran parte por la tortuosa estructura de incentivos de la universidad.⁴ Ya en 1923, los académicos vituperaban la actitud distante que caracterizaba a los de su profesión y la exagerada atención al énfasis vocacional (Haskins 25). ¿Y quién nos ilumina en el noticiero de las 7 cuando el público pide explicaciones? Médicos, biólogos, abogados y economistas. Si los humanistas tenemos algún tipo de representación pública, esta recae sobre la esfera de las ciencias políticas. Quizá un escéptico contestaría que la falta de representación pública de los humanistas se debe a la naturaleza variable de las preguntas que el público tiene. Esto implica dos cuestiones: por una parte, las preguntas cambian dado que las preocupaciones sociales cambian; por la otra, los humanistas son los vestigios de una especie que no es relevante en un mundo en el que la evolución económica ha dejado atrás las preocupaciones humanísticas. Al escéptico, yo le respondería que está en lo cierto más de lo que cree, pero por la razón equivocada.

Permítanme parafrasear la fábula de Chicken Little: el cielo se está cayendo para aquellos involucrados o interesados en las humanidades. No obstante, esta parábola también revela nuestra inclinación a la exageración. Quizá perder la fe en el canon sea un paso positivo. El ojo crítico de las humanidades es un signo de su vitalidad, una reflexividad que hemos perdido en otras facetas de nuestra vida, en donde, por ejemplo, la distinción entre la esfera pública y la privada se borra cada vez más, sin que lo notemos. Los pícaros de las artes liberales en los Estados Unidos somos liberales y, en las

4 En el libro ya mencionado, Derek Bok presenta un argumento convincente en contra de la idea del “profesor de *tenure*” o “profesor-investigador” como la perdición de las humanidades.

palabras del gran humorista Ambrose Bierce, los liberales anhelan meramente remplazar los males existentes por otros (48). Naturalmente, el canon no ha sido destruido en virtud de sus deficiencias, sino porque nosotros, los liberales, solo ansiamos el cambio. El eminente filósofo John Searle explica el problema de la siguiente forma: “No puedo recordar algún momento en el que la educación de los Estados Unidos no haya estado en ‘crisis”” (s. p.). Cuando escribe en 1993, el profesor de Stanford W. B. Carnochan etiqueta la crisis de las humanidades como hipérbole y señala cuán erróneo es lamentarse por la degeneración del currículo y sentir la concomitante nostalgia por un tiempo que realmente nunca existió. Él presenta esta supuesta crisis como un pasatiempo nacional en los Estados Unidos (1-21). Pero el fenómeno no se limita a este país: para dar otro ejemplo, en 1928 la Unión de Cambridge estaba debatiendo si las ciencias estaban destruyendo a las artes. En todo caso, la batalla por el currículo (fácilmente podríamos decir “canon” en vez de “currículo”) no puede ser rastreada —en términos de origen— en las guerras culturales de los años sesenta, ni en la profecía de Francis Fukuyama et al. sobre “el final de la historia” después del colapso de la Unión Soviética en 1991. Quizás podría rastrearse en el vestigio, de *fin de siècle*, de la polémica entre el renombrado Charles Eliot, de Harvard, y el ejemplar James McCosh, de Princeton, a partir de 1885.⁵

En cuanto a la mercantilización de la universidad, el estudiante, es decir el cliente, entra en el contrato con una idea dirigida y fundada por el sector privado; las empresas privadas prescriben los proyectos de investigación.⁶ Sin embargo, ¿no somos ingenuos al considerar esto un fenómeno sin precedentes? En su estudio sobre las raíces de las universidades en los siglos XII y XIII, el medievalista Charles Homer Haskins discute la forma en la que los estudiantes se aliaban para formar uniones provisionales creadas para exigir ciertas obligaciones a sus profesores y negociar precios para el alojamiento y la alimentación con los habitantes de los pueblos cercanos (9). Es más, la universidad de tiempos antiguos y la de nuestros días se diferencian no solo por los fondos de investigación, sino también por el campus que compone gran parte de la publicidad universitaria, la imagen que las universidades norteamericanas quieren vender a sus “clientes”. El

5 Estos solo representan los antecedentes modernos de la discusión. Para un resumen de este debate y sus consecuencias para la educación superior, véase Carnochan.

6 Véase a Bok sobre la comercialización de la investigación científica en las universidades.

impacto del campus en la vida estudiantil es mucho más profundo que en el mercado profesoral, en tanto que el campus representa un mecanismo para sostener una clase social, un suelo de cultivo para la reproducción de la élite (los lectores pueden consultar el informe de Helen Lefkowitz en *Campus Life* o al de Mitchell Stevens en *Creating a Class*). Para resumir: ¿hay alguna diferencia cualitativa entre los fondos del gobierno que buscaban obtener resultados militares en la década de los 1940 y la búsqueda de Pfizer del viagra femenino? Al menos estas píldoras no fueron diseñadas para matar.

El cambio más significativo no tiene lugar en la universidad, ya sea en el departamento de historia o en el laboratorio de ingeniería. Más bien, se encuentra en la meticulosa traducción del discurso público intelectual —junto con la noción de las búsquedas humanísticas y universitarias— en una cuestión de excelencia.⁷ Lejos de ser una noción vaciada de contenido, es decir, un significante sin referente, planteo de manera innegablemente pragmática que la excelencia significa algo. Lo que significa depende, no hace falta decirlo, del contexto. Pero afirmar esto es, en términos pragmáticos, tan útil como no decir nada. Para comprender mejor la excelencia, en lo que atañe a nuestro tema, volvamos a lo que escribió el filósofo Friedrich Nietzsche en “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral”:

¿Qué es entonces la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora consideradas como monedas, sino como metal. (s. p.)

La verdad es excelente. La excelencia es verdadera. La tentación aquí es caer en el encomio al estilo *kaddish* de Allen Ginsberg: “Bendito sea aquel que...”. Ambas, reducidas a divisas, dinero, monedas desvalorizadas que no son nada más que metal. Lo que Nietzsche no señala es que el metal es cuantificable, pues ¿en qué se ha basado la divisa mundial por siglos? La

7 Véase el artículo de Jürgen Paul Schwindt sobre la excelencia publicado en esta revista.

respuesta es en reservas de oro. Este dinero, esta promesa de aval, esta verdad, esta excelencia carece de poder sensual, pero la sensualidad es superflua en una era dominada por los resultados del mercado. Nos esforzamos por un número x de *papers* que sean citados un número y de veces en revistas especializadas que hayan sido clasificadas con calidad z de acuerdo al “algoritmo”. Queremos porcentajes de admisión de estudiantes en las universidades cada vez más ínfimos. Queremos diversidad étnica y campeonatos de fútbol universitario. Todo lo anterior es excelente porque puede ser medido en fondos de donación, en nuevos ránquines mundiales, en la publicidad de la televisión nacional. Por ejemplo, mi alma mater, la Universidad de California en Berkeley, es excelente, porque la Escuela de Negocios Haas y la Escuela de Leyes Boalt (no sorprende que ambos, Haas y Boalt, sean apellidos de ricos benefactores) se bañan en prestigio, dinero, ránquines y, por ende, en excelencia. El equipo de fútbol ha producido una miríada de estrellas de la liga nacional de fútbol, sin duda un factor determinante en la capacidad de una universidad para construir instalaciones multimillonarias en la última década. Berkeley es excelente porque Judith Butler ganó una beca *MacArthur*, reservada para genios. Su excelencia no deriva de la fuerte protesta estudiantil en contra de la manufactura de uniformes estudiantiles de Nike en maquilas o del movimiento político e histórico de Mario Savio en los años sesenta, llamado el Free Speech Movement, o de las estimulantes discusiones de Stephanie Bobo sobre lo que significa escribir ficción o el hecho de que Michael Wintroub me abriera la mente tanto a la naturaleza discursiva de la ciencia como al pensamiento político de Richard Hofstadter.

Como el personaje de Jack London, no logramos encender una hoguera; en lugar de ello, nos dejamos llevar por la luz de la excelencia. Lastimosamente, esta luz no da calor. Para ilustrar este punto, cambiemos de metáfora: nos hemos tragado el cuento de que estamos metidos en un juego de suma cero. Jorge Volpi lo ficcionalizó en su embriagante novela *En busca de Klingsor*, en la cual el polímata Von Neumann le explica al ingenuo protagonista la idea de cómo funciona este juego: cada vez que yo tomo un pedazo del pastel, hay invariablemente una tajada menos y lo que tomo está directamente correlacionado con lo que queda para ti (56-58). En parte, esto establece las bases para explicar la selectividad, la excelencia y el hecho de que las universidades estén a merced del mercado laboral. Las repercusiones de esta situación son de gran alcance, y la discusión sobre cómo la educación

universitaria en las artes liberales es determinada e interpretada, es decir valorada, se vuelve sumamente pertinente.

“El propósito es solo el esclavo del...” valor⁸

Indagar el valor que tienen las humanidades implica adentrarse en un terreno espinoso. ¿Cómo se define y se mide el valor? ¿Quién valora? ¿Valor para quién o, más precisamente, para quién se valora? Por ejemplo, ¿debe juzgarse el valor de las humanidades bajo la rúbrica que se le aplica a las ciencias físicas?

Sin embargo, para ahondar en este debate, tenemos que elaborar la pregunta que parece viajar desde la punta de la lengua hasta el paladar antes de tocar los dientes, la pregunta de todos los que promulgan el ocaso de las humanidades. Si por valor entendemos “utilidad social”, entonces su valor es destacado, lo que se opone a las palabras del erudito Stanley Fish, quien sostiene que: “para la pregunta, ¿cuál es la utilidad de las humanidades?, la única respuesta honesta es que no hay ninguna” (“The Last Professor” s. p.). El placer inherente a la lectura representa el meollo de la oferta de las humanidades. Hasta Henry Miller, con lo transgresor que fue, juega con la hipérbole de la banalidad de las humanidades en su novela *Black Spring*. El autor pregunta “¿qué es mejor que leer a Virgilio?” y luego responde “¡Esto!”, y se refiere al hecho de estar afuera, de vivir, de hacer lo que sea menos estudiar (39).

En cambio, el consenso general al que se ha llegado es que las artes liberales ofrecen un entrenamiento incomparable en cómo pensar, leer, comportarse en sociedad, etc.⁹ En lo concerniente a este entrenamiento, Kent Cartwright, profesor y exdirectivo del departamento de la Universidad de Maryland, declara con una inclinación consumista:

Lo que realmente me sorprendió cuando empecé a leer las encuestas de los estudiantes de último año es que los estudios literarios son profundamente transformadores [...] Su valor se demuestra profundamente en los estudiantes, y esa es la base sobre la cual construir, y a la que yo le daría nuestra atención

8 “Purpose is but the slave to...”. William Shakespeare, *Hamlet* (Acto III, Escena II).

9 Sobre este tema recomiendo especialmente a Roth.

para [combatir la caída a pique de las inscripciones a clases de humanidades más allá de las requeridas por la universidad]. (citado en Flaherty s. p.)

Esta línea de pensamiento plantea que la prerrogativa de hombres y mujeres libres es esforzarse por aquello que edifica, alimenta el alma y los sentidos por igual; esta búsqueda coincide con el corazón de la educación en artes liberales.

El valor también puede ser definido en términos del entrenamiento de ciudadanos productivos que están dispuestos a participar en una sociedad democrática, lo cual suscita el binarismo natural de las artes liberales: el de la educación cívica o vocacional. Aquí, a la pregunta sobre si las humanidades poseen algún valor, también podemos responder de manera afirmativa. En términos utilitarios, ¡larga vida a las humanidades!, pues el análisis de un lenguaje políticamente ambiguo, la toma de decisiones racionales, etc. son habilidades que se pueden pulir con las meditaciones sociológicas, históricas, literarias o filosóficas que abarcan las disciplinas humanísticas. Sí, el medico practicante aparece en televisión en aras de patrocinar la necesidad de que nuestros niños sean vacunados; tú, el estudiante humanista, sabrás lo suficiente para confirmar que lo que dice el medico practicante es, de hecho, correcto.

A propósito, los decanos de los parhelios educacionales, Mary Sue Coleman, de Michigan, y John L. Hennessy, de Stanford, sostienen que

estas disciplinas juegan un papel importante en la educación de los estudiantes para un futuro liderazgo y tratan más directamente con la condición humana [...]. Las humanidades —la historia, la literatura, las lenguas, el arte, la filosofía— y las ciencias sociales se concentran en los desafíos más relevantes y duraderos para todos nosotros: la creación de vidas con sentido y propósito, la apreciación de la diversidad y la complejidad, la comunicación efectiva con los otros y la superación de la adversidad. En fin, nuestra habilidad para trabajar significativamente con otros determinará el éxito de nuestras empresas, y esa habilidad se perfecciona mediante las humanidades y las ciencias sociales. (s. p.)

Más allá de la distinción entre lo cívico y lo liberal, Coleman y Hennessy sitúan firmemente el valor de las humanidades dentro de la esfera de un

ciudadano eficaz que opera en un plano lleno de significado.¹⁰ Es más, las investigaciones muestran que las empresas persiguen a los estudiantes de humanidades porque son “miembros de una ‘especie en peligro’ que puede pensar y escribir bien” (Nisen s. p.). ¿Será cierto que las humanidades y las ciencias sociales son la fuente de la arquitectura intelectual que permite alcanzar el éxito y el entendimiento del contexto, en un mundo que se vuelve más complejo cada día? Esto es lo que los autores del boletín de la *American Academy of Arts and Sciences* proclaman, a pesar de que su título sentimental, “El corazón del asunto” (“The Heart of the Matter”), sugiera una falta de seriedad.

Lo que me preocupa a mí, que estoy embriagado por las artes liberales, es que se admita sin condiciones la pregunta por el valor de las humanidades; en efecto, se tolera este cuestionamiento tal cual, sin reservas. Responder esta pregunta fortalece una premisa que no puedo compartir. Por ejemplo, la Escuela de Negocios Wharton de la Universidad de Pensilvania no está sujeta de ninguna manera a este tipo de cuestionamientos. Tal razonamiento explica por qué Stanley Fish y el profesor de filosofía Alex Rosenberg dicen que las deficiencias de las humanidades provienen de nosotros —defensores de las humanidades—, que dependemos de “palabras de moda” y buscamos peleas con las ciencias para ganar popularidad y ahuyentar a nuestros detractores (suma cero). En palabras de Fish, mucha de esta “retórica” está “asombrosamente vacía, justo donde se necesita más especificidad; las abstracciones sonoras le quitan el filo a lo que se afirma, y lo vuelven inobjetable e inofensivo” (“A Case for the Humanities Not Made” s. p.).

En el contexto colombiano, las mismas preocupaciones son válidas: la actual crisis presupuestal y el problema de financiación del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional han dejado a los estudiantes

10 Si con “valor” queremos hablar de “precio”, la respuesta es claramente negativa, a menos de que hablemos de un miembro de la élite. Solo para repasar algunas cifras: 60% de los estudiantes de primer año de Harvard reciben algún tipo de beca. Esto me parece sorprendente, pues estamos hablando de una universidad (privada) reconocida a nivel mundial por ser “excelente”. Harvard fácilmente podría encontrar estudiantes con familias capaces de pagar el monto total (43,938 dólares en el año lectivo 2014-2015), pero la Universidad ha optado por el camino más digno, buscando la diversidad y no únicamente la riqueza. La otra cara de la moneda: 40% de los estudiantes de primer año de Harvard provienen de familias miembros de la capa de los más ricos (en el sexto percentil de las ganancias brutas del país).

sofocados, anhelantes de un aire intelectual. En respuesta, los representantes estudiantiles censuraron el estado de las cosas en una misiva pública:

[La] situación [actual está] enmarcada en una visión científicista del conocimiento, que ha optado por fortalecer la innovación tecnológica, la economía extractivista, la globalización y el tan nombrado desarrollo, desconociendo la diversidad de saberes que funcionan con una dinámica propia, en unas particularidades que merecen y reclaman ser tenidas en cuenta, ser valoradas y apoyadas, en lugar de ser acribilladas y abandonadas, relegadas a la marginalidad en los centros de pensamiento y desarrollo del saber. (s. p.)

Por un lado, somos testigos de la combatividad, de las tendencias anti-científicas; por otro, de los clichés sobre el valor, es decir, el apoyo financiero a múltiples disciplinas *sui generis* que piden ser tenidas en cuenta. Pero esta “retórica” solo emerge cuando se muerde el anzuelo de la pregunta por el valor de las humanidades. No obstante, vuelvo a lo mismo: ¿qué hacer cuando se impone una estructura de financiación para la investigación que quiere hacer pasar el tren de las humanidades por la autopista de las ciencias?

En un tiempo en el que la ansiedad económica está llevando al público a formar un concepto estrecho de la educación, que se enfoca en recompensas a corto plazo, es imperativo que los *colleges*, las universidades y sus defensores dejen en claro y de forma convincente el valor de la educación en artes liberales. (Fish, “A Case” s. p.)

A pesar de que Fish es un académico del derecho, la lógica que emplea transgrede directamente el precedente legal en los Estados Unidos: el defensor (las humanidades) no se siente aludido ante el peso de las pruebas; tal obligación recae más bien en los hombros del demandante (aquí, el problema es quién actúa como demandante). Fish y algunos otros son claramente culpables de sucumbir a este grupo de preguntas falaces. En mi reparo, me inclino a concebir las humanidades como una búsqueda de vida, libertad y transformación de nuestra ya alterada visión del mundo.

“Esa nodriza sucia...” la Cosmovisión¹¹

Durante mi primer año en la Universidad de California en Berkeley, armado con el exceso de confianza típica del novato, me inscribí en algunas materias conocidas como clases de “división superior”, pues cuentan con prerrequisitos, lo cual me obligó a pedir un permiso formal de cada profesor. Una de esas clases, “Historia del Imperio Otomano”, era dictada con maestría por la doctora Leslie Peirce. La profesora compartió la siguiente conclusión con relación a la caída del imperio epónimo: en algún momento hubo un cambio radical en su cosmovisión, en su visión de mundo, en la que el imperio ya no servía como centro. A partir de ese momento, estallaron contiendas internas, los procesos económicos globales erosionaron la base de su poder. De lo anterior, dos aspectos merecen ser resaltados: 1) una situación análoga ha venido sucediendo con respecto a las universidades; 2) esta conclusión sobre el imperio otomano no alcanza su máxima expresión en los datos político-económicos, sino en la lectura del diario personal de un estadista otomano, desde la perspectiva de una anticuada investigación histórica y comparativa, *The Intimate Life of an Ottoman Statesman, Melek Ahmed Pasha, 1588-1662: As Portrayed in Evliya Celeb´ s Book of Travels*.

Por ende, la manera más simple de cerrar este argumento sería afirmar que la sociedad y su contraparte, la universidad, han abandonado las humanidades, que hay una pérdida de fe sobre nuestro lugar en el mundo, y que este le ha concedido la autoridad ejecutiva a la excelencia económica. Sin embargo, el único camino para entender este desplazamiento es a través de un interminable estudio reflexivo en una disciplina como la sociología, la literatura, la historia, etc. Como Sigmund Freud señaló, la tecnología solo resuelve los problemas que crea (61).¹² Sería perjudicial para nosotros olvidar que es excesivamente difícil juzgar algo en medio de su evolución. Una vez más, vuelvo a justificar el valor de las humanidades, ahora invocando lo sagrado: de acuerdo con *All Things Shining: Reading the Western Classics to Find Meaning in a Secular Age*, de Hubert Dreyfus y Sean Dorrance Kelly, el vacío de significado que nos dejó la ausencia de los dioses homéricos

11 “That dirty nurse...”. Alfred Tennyson, *Idylls of the King*.

12 En *El malestar en la cultura*, Freud ilustra este punto con el ejemplo del telégrafo: es cierto que este permitió la comunicación de larga distancia, pero tal problema es producto de una tecnología que posibilitó la migración internacional masiva.

y del Dios medieval europeo nos privó de la capacidad de asombro y de gratitud (190-223); pero no hay que temer, leer a Homero, a Dante, a Kant, a Melville y a Foster Wallace salvará el día. En la superficie, este es un final perfecto, elegante y simple: el rol de las humanidades sería llenar el vacío creado por la vida (pos)moderna, como si el dinero no lo hubiera hecho.¹³ La naturaleza sagrada del texto, del canon en toda su grandeza etimológica, viene al rescate. Aun así, es necesario darle cuerpo a esta idea, además de reconocer sus límites.

Retorno así al veneno vertido por Monterroso sobre el libro de Nabokov. Lo que está en juego es la posibilidad de que una serie de imágenes mágicas puedan salvarnos, en el momento en que la cosmovisión se ha naturalizado tanto que, incluso cuando yo me propongo, expresamente, no encasillar a las humanidades en términos de “valor”, siempre se manifiesta alguna forma de justificación del valor. Alguna vez esto fue llamado *le problème de l'incroyance*, la imposibilidad de no creer: incluso en medio de sus bacanales antireligiosas, Rabelais fue incapaz de imaginar un mundo sin dios de acuerdo con la tesis del historiador Lucien Febvre en su libro *El problema de la incredulidad*. La creencia en Dios estaba tan arraigada en la vida de la época, es decir la creencia le daba tal forma a la cosmovisión, que era imposible concebir algo “por fuera” de él (capítulos 6 y 9). El mismo cambio paradigmático ha ocurrido actualmente, y ahora, el valor es la revista que ha reemplazado al libro en la formulación de Taylor Swift.

Alguna vez una profesora reflexionaba sobre el hecho de que hubo un tiempo en el que los escritores eran asesinados porque su voz importaba en la sociedad, algo casi impensable actualmente. En un mundo tecnoburocrático en donde la ciencia, la economía y la tecnología reemplazan al racionalismo ilustrado (pienso en la ya mencionada influencia que ejercen los doctores, los médicos o los directivos de Silicon Valley, y no los escritores y los clérigos) es factible decir que la cosmovisión se ha transformado. En ese sentido, no se trata de que ahora no maten a los escritores o del anhelo por recuperar la cosmovisión de un tiempo en el que sentarse alrededor de una mesa a discutir sobre Keats era valorado. Pero deberíamos lamentarnos si recordamos lo que dice Charles Homer Haskins: “los factores fundamentales en el desarrollo del hombre permanecen iguales entre una

13 Lenin aludía ya a algo parecido cuando hablaba del imperialismo como manifestación natural del capitalismo.

época y otra, y van a permanecer mientras que la naturaleza humana y el entorno físico continúen siendo lo que han sido” (93). Por el momento parece que la naturaleza humana ha repelido los ataques: sigue intacto el patrón humano de mentir, engañar, robar, etc. En una palabra, como dice Hobbes, la vida humana es solitaria, pobre, repugnante, tosca y larga, y lo peor es que cada vez somos más longevos. Empero, lo anterior no dice mucho de nuestro entorno, es decir, de la economía capitalista siempre cambiante en una era de tecnología digital y quimérica, por no decir omnipresente. Aunque la tecnología no es de por sí una cosmovisión, sí se presta a la incuestionable posición que ocupa la búsqueda de la prosperidad económica en nuestro mundo.¹⁴

En la palabra tecnología, el prefijo “tec” (*téchne*) viene del vocablo griego que se refiere a arte, habilidad u oficio; un sistema o método para hacer o elaborar. El ritmo vertiginoso en nuestro propio quehacer u oficio ha igualmente logrado vertiginosos cambios sociales: se han abierto abismos en la distribución de la riqueza y, por supuesto, se le ha dado la espalda a la lectura de textos innecesarios, es decir, se ha revaluado qué textos han de ser juzgados como innecesarios. Entonces, ¿por qué esta sección lleva como título un verso de Tennyson? Para saber por qué, expandamos la cita “Esa nodriza sucia, la Experiencia, a su / vez me ha ensuciado—y me regodeé, luego me lavé— / He tenido mi día y mis filosofías—” (218).¹⁵ Las cosmovisiones no son estables ni permanentes; son proteicas, pues nuestras experiencias del mundo están sujetas a nuestro entorno. Junto con la decisión activa de no hacernos los tontos, podemos confiar en la experiencia para moldear nuestro propio mundo. Las humanidades son abluciones, una especie de antídoto, un *pharmakon* si se quiere: la universidad puede ser el epítome de subyugación al sistema dominante o puede ofrecer un refugio, un lugar de reflexión donde nos doblamos, nos damos la vuelta, volvemos sobre nosotros mismos para reflexionar sobre los cambios de nuestro entorno, pues, al fin y al cabo, ¿no ha sido la experiencia la que nos ha guiado hacia la sabia consideración antes de actuar? Aquí, es clave concebir la totalidad; en lugar de diseccionar las partes individuales, debemos planear una trayectoria, una perspectiva de nuestra posición en el mundo. Arguyo que para concebir esta perspectiva,

14 Véase Leavis.

15 “The dirty nurse, Experience, in her / kind Hath fouled me—an I wallowed, then I washed— / I have had my day and my philosophies”.

debemos recurrir a las disciplinas humanísticas. Para moldear nuestra futura trayectoria, debemos ensanchar el alcance de las humanidades tanto en términos de las tecnologías que pueblan nuestro entorno actual, como en los tipos de pensamiento que nos mantienen en contacto con nuestra naturaleza humana, los cuales ofrecen tanto luz como calor.

Nuestra sociedad es innegablemente burocrática. Este es un hecho que ignoramos dado que las normas y las prácticas de la burocracia se han vuelto tan omnipresentes que es imposible imaginarse que las cosas puedan ser de otra manera. Los hasídicos enseñan que, al igual que una mano sostenida enfrente del ojo puede ocultar la montaña más alta, la rutina cotidiana puede esconder las maravillas del mundo. Dejemos que las humanidades sean el céfiro que retire la mano de nuestros ojos.

Con respecto a lo anterior, Jorge Volpi nos da una perspectiva desde la teoría literaria. En *Leer la mente* habla de la literatura como si fuera una función evolutiva y expone esta hipótesis, sobre todo, mediante el concepto de las neuronas espejo. Estas neuronas son células cerebrales que nos dotan con la extraordinaria habilidad para comprender intuitivamente lo que a los otros les está pasando. En otras palabras, puesto que las humanidades pueden fomentar y entrenar la empatía, son nuestra salvación, una propuesta que, a pesar de ser más sentimental que el título del reportaje mencionado anteriormente, “El corazón del asunto”, puede realmente abrir el camino para nuestra futura concepción de las relaciones interpersonales.

Cosmovisión, empatía, humanidades, reflexión, valor... En equilibrio, estas cosas nos abren los ojos a una falta de propósito (o, para decirlo con mayor precisión, una combinación de dinero y propósito en la que el dinero es el fin). Además, existe la sensación que tienen algunos de poseer un derecho a ciertos privilegios que los autoriza a decir “¡usted no sabe quién soy yo!”. Es evidente que la universidad (la que forma la élite estadounidense, por lo menos) ha perdido su sentido.¹⁶ Si bien es cierto que la esfera política y la académica son distintas, actualmente no es posible que un político pueda pararse y decir: “No preguntes qué es lo que tu país puede hacer por ti; pregunta qué es lo que tú puedes hacer por tu país”. Prima un egotismo nutrido por el afán de demostrar nuestro valor a través de lo económico, lo cual conduce a un mundo en el que la paciencia y la preocupación por el panorama general se han extinguido.

16 Véase Deresiewicz, quien es sugerente sobre este asunto.

Chateaubriand dijo que el mundo es una comedia para aquellos que piensan y una tragedia para aquellos que sienten; aunque su ocurrencia puede ser verdad, no es una verdad grabada en piedra. Esto nos lleva nuevamente a Henry Miller, ahora en una carta dirigida al crítico literario Wallace Fowlie: “Recientemente observé que soy capaz de manifestar mis creencias [...] creo que la moral y la estética son una misma cosa” (34). ¿Cómo debemos establecer estas creencias? ¿Cómo debemos vivir? Esforzándonos por entender la estética y cómo opera en nosotros, cómo nos afecta, una tarea que se hace a diario en los estudios literarios. Puede sonar un poco cursi, pero no se trata de que las humanidades lo hagan solas. Invito a los lectores a leer detenidamente los esfuerzos colaborativos entre las ciencias y las humanidades del instituto Max Planck (cf. Hanich, Wagner, Shah, Jacobsen y Menninghaus); la investigación sobre la proyección inconsciente y colectiva de los trabajadores como *cyborgs*, que accidentalmente (e igualmente inconscientemente) denuncian decisiones inhumanas en el campo de las políticas públicas (cf. Reas); los estudios sobre los efectos transformativos de las investigaciones en dramaturgia crítica para ayudar a sectores marginales de la sociedad estadounidense, especialmente en el campo de la pedagogía (cf. Wager y Winters). En conjunto, las anteriores son formas de seguir adelante. No obstante, esto evoca la teleología, el avance hacia un fin; en cambio, nosotros predicamos lo que los escritores de ciencia ficción han sabido por décadas: la distancia que se logra por medio de la reflexión puede ser el remedio más efectivo, nuestra piedra filosofal.

La existencia condicionada de la humanidad requiere un juicio, y el juicio “modelo” se percibe como una habilidad política; es decir, como sostiene Hannah Arendt en *Entre el pasado y el futuro*, se trata de “la habilidad para ver las cosas no sólo desde el propio punto de vista, sino también desde la perspectiva de todos aquellos que están presentes” y “una de las habilidades fundamentales del hombre como ser político en tanto que le permite orientarse a sí mismo en la esfera de lo público, del mundo cotidiano” (221). Neuronas espejo o humanidades, ambas nos entrenan en esta habilidad. Entonces, las humanidades son totalmente innecesarias si nos rendimos ante el *statu quo*, pero ¿realmente estamos dispuestos a hacer eso? Ciertamente yo no lo estoy. Una cosmovisión no es estática, y nosotros podemos sacar ventaja de ello.

Obras citadas

- Arendt, Hannah. *Between Past and Future*. Nueva York: Viking Press, 1968. Impreso.
- Bierce, Ambrose. *The Devil's Dictionary*. Londres: Wordsworth Editions, 1996. Impreso.
- Bok, Derek. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press, 2004. Impreso.
- Carnochan, W. B. *The Battleground of the Curriculum: Liberal Education and American Experience*. Stanford: Stanford University Press, 1993. Impreso.
- Coleman, Mary Sue y John L. Hennessy. "Lessons from the Humanities and Social Sciences". *Washington Post*. 14 de noviembre de 2013, sec. Opinions: s. p. Web. 10 de febrero de 2015.
- Consejo Estudiantil de Literatura de la Universidad Nacional. "Comunicado del Consejo Estudiantil del Departamento de Literatura". *Facultad de Ciencias Humanas*. Universidad Nacional de Colombia, 18 de febrero de 2015. Web. 7 de enero de 2015.
- Dreyfus, Huberty y Sean Dorrance Kelly. *All Things Shining: Reading the Western Classics to Find Meaning in a Secular Age*. Nueva York: Free Press, 2011. Impreso.
- Deresiewicz, William. *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*. Nueva York: Simon & Schuster, 2014. Impreso.
- Febvre, Lucien. *The Problem of Unbelief in Sixteenth Century France*. Trad. Beatrice Gottlieb. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982. Impreso.
- Ferguson, Cat, Adam Marcus e Ivan Oransky. "Publishing: The Peer-review Scam". *Nature*. 26 de noviembre de 2014: s. p. Web. 10 de enero de 2015.
- Fish, Stanley. "A Case for the Humanities Not Made". *New York Times*. 24 de junio de 2013, blog Opinionator: s. p. Web. 3 de febrero de 2015.
- . "The Last Professor". *New York Times*. 18 de enero de 2009, sec. Opinionator: s. p. Web. 1 de marzo de 2015.
- Flaherty, Colleen. "Major Exodus: How do Post-recession English Departments Attract Students to a Field Losing Popularity". *Slate*. 30 de enero de 2015: s. p. Web. 17 de febrero de 2015.

- Freud, Sigmund. *Civilization and Its Discontents*. Trad. James Strachey. Nueva York: Norton, 2010.
- Hanich, Julian, Valentin Wagner, Mira Shah, Thomas Jacobsen y Winfried Menninghaus. "Why We Like to Watch Sad Films: The Pleasure of Being Moved in Aesthetic Experiences". *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 8.2 (2014): 130-143. Web. 15 de junio de 2014.
- Haskins, Charles Homer. *The Rise of Universities*. Ithaca: Cornell Paperbacks, 1965. Impreso.
- Kermode, Frank. "The Academy vs. the Humanities". *The Atlantic*. Agosto de 1997: s. p. Web. 7 de enero de 2015.
- Leavis, Frank Raymond. *Two Cultures? The Significance of C. P. Snow*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. Impreso.
- "Looks good on paper". *The Economist*. 28 de septiembre de 2013: s. p. Web. 20 de enero de 2015.
- Miller, Henry. *Black Spring*. Nueva York: Grove Press, 2007. Impreso.
- Miller, Henry y Wallace Fowlie. *Letters of Henry Miller and Wallace Fowlie, 1943-1972*. Nueva York: Grove Press, 1975. Impreso.
- Monterroso, Augusto. *La letra e*. México D. F.: Biblioteca Era, 2003. Impreso.
- Nabokov, Vladimir. *Lectures on Russian Literature*. Ed. Fredson Bowers. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1981. Impreso.
- . *Lectures on Don Quixote*. Ed. Fredson Bowers. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1983. Impreso.
- Nietzsche, Friedrich. "Sobre verdad y mentira en sentido extramoral". *La caverna de Platón*. Trad. Simón Royo Hernández, s. f. Web. 30 de marzo de 2015.
- Nisen, Max. "11 Reasons to Ignore the Haters and Major in the Humanities". *Business Insider*. 27 de junio de 2013: s. p. Web. 10 de marzo de 2015.
- Reas, Elizabeth. "ICE Raids: Compounding Production, Contradiction, and Capitalism". *Berkeley Undergraduate Journal* 22.1 (2009): 1-17. Web. 3 de marzo de 2015.
- Rosenberg, Alex. "Cura te ipsum". *3:AM Magazine*. 2 de enero de 2014: s. p. Web. 7 de enero de 2015.
- Roth, Michael S. *Beyond the University: Why Liberal Education Matters*. New Haven: Yale University Press, 2014. Impreso.
- Schuman, Rebecca. "The Bogus Academic Journal Racket Is Officially Out of Control". *Slate*. 24 de noviembre de 2014: s. p. Web. 17 de marzo de 2015.

Searle, John. “The Storm Over the University”. *The New York Review of Books*. 6 de diciembre de 1990: s. p. Web. 3 de febrero de 2015.

Tennyson, Alfred. *Idylls of the King*. Nueva York: Dover, 2004. Impreso.

Volpi, Jorge. *En busca de Klingsor*. Barcelona: Seix Barral, 2001. Impreso.

———. *Leer la mente*. México D. F.: Alfaguara, 2011. Impreso.

Wager, Amanda y Kari-Lynn Winters. “Expanding Educators’ Awareness of Youth Homelessness through Critical Dramatic Inquiry”. *Teaching and Learning* 7.3 (2012): 24-46. Web. 10 de enero de 2015.

Sobre el autor

Actualmente es estudiante de la Maestría en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Egresado de la Universidad de California (Berkeley) con un título en Retórica. Traductor de artículos de ficción e ingeniería civil. Sus publicaciones recientes incluyen “Un libro es una conversación: Creación y contexto como ética en Augusto Monterroso”, “Twilight of the Mirrors: Reflections of a Digital Man” y la traducción al inglés de la novela *Un regalo inesperado*.

La enseñanza e investigación en humanidades: más allá de una propuesta modesta

María Mercedes Andrade

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia
maandrad@uniandes.edu.co

En "La enseñanza e investigación en humanidades: más allá de una propuesta modesta" María Mercedes Andrade expone cómo en las universidades contemporáneas la docencia e investigación en las humanidades se ven afectadas por la utilización de modelos de valoración que no dan cuenta de la especificidad de las disciplinas humanísticas. Después de exponer cómo se han clasificado las humanidades en las universidades, Andrade discute cómo en la "universidad corporativa", orientada al desarrollo de "competencias", se valora las humanidades solo en tanto contribuyan a desarrollar habilidades prácticas, dejando de lado su valor intrínseco. Con respecto a la investigación, Andrade explica cómo los modelos de medición desconocen las tradiciones de la producción humanística y dan así una visión distorsionada de ella. Finalmente se propone una reflexión sobre el lugar de las humanidades en la universidad y la necesidad de replantear los modelos de la valoración de la enseñanza e investigación.

Palabras clave: humanidades; universidad corporativa; desarrollo de competencias; medición de la investigación.

Cómo citar este texto (MLA): Andrade, María Mercedes. "La enseñanza e investigación en humanidades: más allá de una propuesta modesta". *Literatura: teoría, historia, crítica* 17.2 (2015): 149-164.

Artículo de reflexión. Recibido: 20/04/15; aceptado: 09/05/15.



Teaching and Research in the Humanities: Beyond a Modest Proposal

In “Teaching and Research in the Humanities: Beyond a Modest Proposal,” María Mercedes Andrade reveals the effect wrought on contemporary university teaching and research in the humanities by assessment models that fail to account for the specificity of the humanistic disciplines. After discussing how the humanities have been classified within universities, Andrade argues that the “corporate university,” aimed at developing “abilities,” values the humanities only insofar as they contribute to the development of practical skills, thereby ignoring their intrinsic value. Andrade further explains the way assessment models overlook the traditions of humanistic production, thereby establishing a distorted view of it. Finally, the article presents a reflection on the role of the humanities in the university and the need to re-evaluate the models used for assessing teaching and research.

Keywords: humanities; corporate university; developing abilities; measuring research.

O ensino e a pesquisa em Humanidades: para além de uma proposta modesta

Em “O ensino e a pesquisa em Humanidades: para além de uma proposta modesta”, María Mercedes Andrade expõe como nas universidades contemporâneas a docência e a pesquisa na área de humanidades são afetadas pela utilização de modelos de valorização que não dão conta da especificidade das disciplinas humanísticas. Depois de expor como se classificaram as humanidades nas universidades, Andrade discute como na “universidade corporativa”, que visa ao desenvolvimento de “competências”, as humanidades só são valorizadas enquanto contribuem para o desenvolvimento de habilidades práticas, deixando de lado seu valor intrínseco. A respeito da pesquisa, Andrade explica como os modelos de medição desconhecem as tradições da produção humanística e dão, assim, uma visão distorcida dela. Finalmente, propõe-se uma reflexão sobre o lugar das humanidades na universidade e a necessidade de repensar os modelos de valorização do ensino e da pesquisa.

Palavras-chave: humanidades; universidade corporativa; desenvolvimento de competências; medição da pesquisa.

EN EL AÑO 1729 EL escritor satírico irlandés de origen inglés Jonathan Swift publicó un ensayo titulado “Una propuesta modesta”. Para solucionar la crisis económica de Irlanda, Swift propone que los irlandeses les vendan sus hijos pequeños a los ingleses adinerados para que hagan parte de su menú. El autor enumera los beneficios de esta solución que, según él, serían múltiples: ayudaría a controlar el crecimiento de la población del país, proporcionaría a los padres un medio de sustento para que puedan pagarle el alquiler a sus patrones y les daría a los ricos “algo de placer” (489). El texto de Swift es una respuesta a una crisis, una respuesta exorbitante que, a través del absurdo, busca suscitar una crítica tanto de las políticas inglesas hacia Irlanda como de la actitud de los mismos irlandeses. La estrategia de Swift consiste en aceptar, e incluso exacerbar, la inferioridad irlandesa ante los ingleses hasta el punto de claudicar por completo. Así, su “propuesta modesta” es en realidad un texto escandaloso, en el cual se critica tanto la voracidad de los ingleses como la pasividad de los irlandeses. A partir de la supuesta aceptación y asimilación de una situación absurda abre la posibilidad de discutir algo que está más allá de la supuesta modestia, algo poco modesto y que, en realidad, se revela como lo más sensato. No quiero abusar aquí de la metáfora, ni asignar papeles específicos dentro de la comparación, sino pensar, en cambio, de manera verdaderamente más modesta, en la crisis de la situación de las humanidades en la universidad, identificar el absurdo y contribuir a la discusión de alternativas que lo eviten.

Soy consciente, sin embargo, de que es quizás pueril hablar de una crisis de las humanidades. Para comenzar convendría no perder de vista que el surgimiento de las disciplinas humanísticas, en cuanto hijas de los principios del humanismo renacentista (Cordua 10), se apoya en la noción secular de que, como lo resume Edward Said en *Humanism and Democratic Criticism*, “el mundo histórico ha sido construido por hombres y mujeres y no por Dios” y que “en realidad solo podemos conocer lo que hacemos” (11),¹ es decir, que el significado de la historia y cultura humanas debe ser comprendido a partir de ellas mismas. Esto significa que, si el humanismo parte de la idea de que el ser humano puede conocer su realidad por sus propios medios, es preciso tener conciencia de que se trata de un conocimiento siempre parcial, cuestionable, reformable, renovable, y que nunca se concibe como definitivo.

1 Todas las citas son traducciones mías de los textos originales.

Las humanidades son ante todo disciplinas interpretativas y reflexivas que, a la vez que proponen una lectura del mundo y del ser humano, examinan también su propio acto de interpretación y la forma en que se lleva a cabo la construcción de sentido. Siguiendo a Said, esta situación implica “situar la crítica en el corazón mismo del humanismo” (47) y aceptar que la “crisis” es inherente a una serie de disciplinas que llevan a cabo un constante cuestionamiento sobre sus métodos y objetos de estudio. De esta manera podría decirse que humanidades y crisis van juntas.

Como señala Walter Mignolo, si bien las humanidades ocuparon un papel decisivo en la universidad renacentista e ilustrada o “kantiana”, fueron perdiendo su lugar en el siglo xx, en un momento que él sitúa (al menos para las universidades del primer mundo) antes de la Segunda Guerra Mundial, hasta llegar a la marginalización que viven en la “universidad corporativa” actual (1238). Para entender este declive, y para pensar en el lugar de las humanidades en la universidad hoy en día, conviene tener en cuenta de qué manera los humanistas han entendido su trabajo en relación con el modelo de conocimiento científico, pues indudablemente las humanidades se han visto obligadas a plantear y aclarar cuál es su relación con los paradigmas de conocimiento imperantes, y a decidir si pretenden alinearse o no con ellos a cambio de una legitimación que estos le proporcionarían. Ejemplos de esta primera actitud podrían ser no solamente el enfoque positivista de las ciencias humanas en el siglo xix, sino también las propuestas formalistas en el campo de los estudios literarios y lingüísticos, y las estructuralistas en el campo de las humanidades y ciencias sociales en general. Otro camino posible que han tomado los humanistas es el de analizar y cuestionar el discurso científico y señalar los lugares donde se resquebraja su pretensión de objetividad, mostrando, por un lado, el funcionamiento real de las prácticas científicas supuestamente objetivas, tarea que se ha llevado a cabo desde la historia, la filosofía y la sociología de la ciencia; y, por otro, examinar las nociones de objetividad y científicidad, tarea que con frecuencia han asumido la filosofía, la teoría literaria, la historia y la antropología.

Se podría afirmar que esta última tendencia es la que impera, pues, aunque algunos humanistas hayan intentado en ocasiones legitimar su discurso apelando a su científicidad, en última instancia no es una exageración afirmar que en el mundo académico coexisten dos tipos de discursos, el científico y el humanista, que se comunican, por decir lo menos, con

dificultad y que, en el peor de los casos, se miran con mutua desconfianza.² Resulta preocupante que el análisis que hizo Charles Percy Snow en los años cincuenta siga siendo en alguna medida pertinente hoy y que la situación que él describe quizás se haya agudizado. Para él, la separación entre el discurso humanístico y el científico ha llevado a lo que él llama las “dos culturas”, dos modelos de saber que no dialogan entre sí, separados por “una brecha de mutua incompreensión, a veces [de] hostilidad y disgusto, pero sobre todo de falta de comprensión” (4). Semejante caracterización resulta un poco caricaturesca, pero cabe preguntarse si no hay algo de cierto en lo que respecta a la situación actual, y conviene examinar qué efectos tiene a la hora de pensar tanto la docencia como la investigación en humanidades.

Las discusiones sobre la relación entre las humanidades y las ciencias, tanto exactas como sociales, derivan en una pregunta concreta para las universidades, a saber, dónde ubicar cada una de estas disciplinas dentro de las instituciones y si es posible (y deseable) establecer los límites entre unas y otras. Naturalmente no existe un consenso en esta discusión y, si bien es difícil imaginar que alguien cuestione la pertenencia de los estudios literarios, la filosofía, los estudios de medios, la musicología y la historia del arte dentro del campo de las humanidades, disciplinas como la lingüística, los estudios culturales o la historia se reconocen a sí mismas a veces como humanidades, a veces como ciencias sociales. Otras disciplinas, tradicionalmente ubicadas dentro de las ciencias sociales, plantean nuevos retos, pues, para citar solo un caso, se podría pensar que una disciplina como la etnografía, especialmente desde el estructuralismo y posestructuralismo, tiene una gran afinidad con la investigación humanística en lo que se refiere a sus modelos autorreflexivos de escritura.

Una mirada a la manera como se han clasificado las disciplinas en universidades actuales sirve para mostrar la complejidad de esta situación. En Colombia, la Universidad Nacional reúne en la Facultad de Ciencias Humanas los departamentos de Antropología, Filosofía, Geografía, Historia, Lenguas Extranjeras, Lingüística, Psicología, Sociología, Literatura y Trabajo Social, de manera que se hace posible no insistir en una distinción entre humanidades y ciencias sociales. La Universidad Javeriana, por su parte, incluye en la Facultad de Ciencias Sociales los departamentos de Antropología,

2 Basta recordar, por ejemplo, la mutua animadversión que suscitó entre los humanistas y los científicos el llamado “*affair Sokal*” en los Estados Unidos en los años 90.

Historia, Estudios Literarios y Sociología, mientras que Filosofía tiene su propia facultad. En la Universidad de los Andes, la Facultad de Artes y Humanidades reúne dos departamentos de creación, a saber, Arte y Música (en los cuales, sin embargo, también se hace trabajo en historia del arte y musicología), con Literatura, mientras que Filosofía, Estudios Culturales e Historia se encuentran en la Facultad de Ciencias Sociales. Por su parte, la Universidad Jorge Tadeo Lozano incluye al departamento de Humanidades dentro de la Facultad de Ciencias Sociales. La Universidad del Valle incluye en su Facultad de Humanidades a disciplinas tales como Ciencias del Lenguaje, Trabajo Social, Estudios Literarios, Filosofía, Geografía e Historia. La Universidad de Antioquia, de manera similar a la Universidad Nacional, reúne las ciencias sociales y humanidades en una Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.³

En las universidades norteamericanas existen o bien facultades de Artes y Ciencias, que reúnen ciencias exactas, ciencias sociales y humanidades, o bien facultades de Artes y Humanidades. Para citar algunos casos concretos, en la Universidad de Stanford la Facultad de Artes y Humanidades incluye Arte, Historia del Arte, Clásicos, Teatro y Artes Dramáticas, Lenguas, Historia, Lingüística, Música, Filosofía, Religión y Literatura(s). De manera similar, en la Universidad de Harvard la Facultad de Artes y Humanidades incluye todos los departamentos de lenguas y literaturas nacionales, Historia del Arte, Lingüística, Música, Clásicos, Filosofía y Estudios Visuales. En las universidades alemanas las Ciencias del Espíritu incluyen las lenguas nacionales, Literatura y Filosofía, y disciplinas como Historia e Historia del Arte; los estudios clásicos y la religión se encuentran algunas veces en facultades de Ciencias Humanas, y las artes se encuentran en escuelas separadas.⁴

Todo lo anterior, sin ánimo de ser exhaustivo, sirve para mostrar la diversidad de maneras en las que se pueden comprender las relaciones entre las distintas disciplinas académicas. Es evidente que no existe una clasificación objetiva y neutral, que las fronteras entre disciplinas se hacen porosas en

3 <<http://www.humanas.unal.edu.co/nuevo/index.php>>, <<http://www.javeriana.edu.co/programas>>, <<http://facartes.uniandes.edu.co/>>, <<http://www.utadeo.edu.co/es/facultad/ciencias-sociales>>, <<http://www.univalle.edu.co/la-universidad/dependencias/2014-01-31-13-46-50>>, <<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/a.InformacionInstitucional/g.UnidadesAcademicas>>.

4 <<http://humsci.stanford.edu/>>, <<http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/>>, <<http://www.fu-berlin.de/einrichtungen/fachbereiche/fb/phil-geist/index.html>>.

ocasiones y que la forma como se trazan las divisiones tiene que ver tanto con el enfoque específico de algunas disciplinas en una institución dada, como con las historias y tradiciones institucionales. Sin embargo, a pesar de que el grupo de las disciplinas que se identifican como “humanidades” sea fluctuante, y más allá de discusiones disciplinares de corte más bien filosófico, la pregunta acerca del lugar de las humanidades en la universidad persiste como un problema concreto. De hecho, es incluso comprensible que por razones estratégicas, para intentar eludir la marginalización, algunas disciplinas prefieran no hacerse llamar “humanidades”. Dada la situación de las disciplinas humanísticas en la actualidad, y en particular en nuestro país, los humanistas no podemos mantener una actitud de desinterés con respecto a los debates sobre la pertinencia de nuestra actividad docente y nuestros productos de investigación, pues lo que está en juego es el lugar de las humanidades en el modelo de universidad actual. Por esta razón, nos compete directamente el ser capaces de justificar nuestra función social (entendida en un sentido amplio y no meramente utilitarista), así como nuestras prácticas y procedimientos, y las tradiciones de nuestras disciplinas y de nuestras comunidades discursivas. Debemos poder explicar qué enseñamos y por qué, y cómo funciona la transmisión del saber en nuestros campos de estudio.

En la práctica pedagógica, la pregunta acerca de qué se enseña en humanidades y para qué ha tenido diversas respuestas en años recientes. Desde mediados del siglo xx se comenzó a difundir el uso de taxonomías como las de Benjamin Bloom, las cuales proponen que la enseñanza debe estar orientada a la obtención de ciertos objetivos cognitivos concretos y demostrables. Según la taxonomía de Bloom, el fin de la enseñanza es permitir que los estudiantes adquieran ciertas habilidades tales como el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación (citado en Huitt s. p.). Si bien estos modelos se usan de manera relativamente reciente en Colombia, hoy deben ser tenidos en cuenta para todo proceso de acreditación institucional. Es indudable que estos esquemas han llevado a que los profesores en el campo de las humanidades formulemos la descripción de nuestras prácticas docentes de manera que demos cuenta de cómo la forma y el contenido de lo que enseñamos están orientados a la obtención de este tipo de metas; así, hemos argumentado, por ejemplo, que las humanidades fortalecen el “pensamiento crítico” y que fomentan

la capacidad de argumentación. Por otro lado, desde la popularización de los Centros de Escritura en las universidades estadounidenses en los años setenta, se ha difundido la idea de que otra justificación posible para la existencia de las humanidades en la universidad es presentarlas como disciplinas que enseñan a escribir, de manera que este se ha convertido, también con frecuencia, en uno de los objetivos explícitos de nuestros programas de curso.⁵

A pesar de que los modelos de enseñanza dirigidos a la obtención de habilidades o “competencias” prácticas se hayan impuesto, autores como Howard Brody señalan que existe una cierta tensión entre la aplicación de estos modelos y la manera como los humanistas entendemos nuestra práctica pedagógica. En tiempos recientes, por ejemplo, han surgido argumentos un poco más amplios en defensa de las humanidades y se ha propuesto que estas fortalecen el desarrollo ético, promueven la formación de ciudadanos y fomentan el pluralismo, y que por estas razones son valiosas en sociedades que quieran ser democráticas. Dentro de este campo se pueden incluir no solo los argumentos de Edward Said y Martha Nussbaum, sino algunas discusiones recientes en el campo de la ciencia cognitiva.⁶ Sabemos que ha sido mucho más difícil explicar la importancia de la educación estética, pues este ha sido un argumento que no resulta fácil de “vender” (utilizo el término intencionalmente) en la nueva universidad “corporativa”, donde la noción de la educación como un bien de consumo se ha ido imponiendo. Para Brody, si bien es indudable que la enseñanza de las humanidades tiene un valor instrumental, los humanistas consideran que “estos usos instrumentales no agotan el valor de sus disciplinas” y, por ello, que “las herramientas de evaluación equivocadas se centran únicamente en el valor instrumental e ignoran el valor intrínseco, amenazando el futuro de las humanidades en la educación superior” (s. p.). Convendría examinar de manera crítica de qué forma el énfasis en la obtención de competencias puede llegar a

5 Como señala Stephen M. North en “The Idea of the Writing Center”, los centros de escritura surgieron en las universidades estadounidenses a partir de los años 30 y se volvieron extremadamente populares desde los años 70 (436).

6 Según un artículo publicado recientemente en *Science*, la lectura de textos literarios (y únicamente estos) aumenta la capacidad de comprensión de los estados mentales de los otros y por ello ayuda al desarrollo de habilidades sociales fundamentales. Véase David Comer Kidd y Emanuele Castano, “Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind”.

relacionarse, en el peor de los casos, con una visión mercantilizada del proceso de aprendizaje y de la función de la universidad.

De otra parte, el tipo de evaluación de la docencia que se promueve en la actualidad presupone, con frecuencia, la objetividad y neutralidad de dicho proceso:

El llamado a una evaluación objetiva, estandarizada, de la enseñanza de las humanidades (o de cualquier otro campo) se basa en el mito del sistema de información perfecto, la idea de que hay algo allí afuera que les permite a unos calculadores racionales, por interés propio, comprar exactamente lo que quieren, a un precio que les indica de manera exacta qué valor tiene para ellos. (Brody s. p.)

Dado que las humanidades proporcionan herramientas para reflexionar sobre la objetividad de este tipo de modelos, así como sobre sus implicaciones ideológicas, es nuestra tarea discutirlos y criticarlos. Más allá de la crítica, la situación actual nos plantea el reto de diseñar otro tipo de modelos de evaluación que, si bien deben responder a las preguntas sobre la relevancia de nuestras disciplinas, no circunscriban nuestra tarea docente a un conjunto limitado de habilidades prácticas. En mi opinión, sería para nosotros un error ignorar modelos de evaluación que, con un deseo de objetividad y científicidad, pueden propagar supuestos sobre la finalidad de la educación universitaria y dejar por fuera, justamente, el tipo de reflexión que nosotros queremos promover en el salón de clases, así como la discusión acerca de qué han sido las universidades en el pasado y qué queremos que sean.

En nuestro país, la separación entre “dos culturas” académicas no se manifiesta tan solo en nuestra participación desigual en las decisiones sobre qué se evalúa en nuestra práctica docente, sino que se presenta de forma más dramática si se consideran los modelos de medición de nuestra producción de conocimiento. El problema que resulta inmediatamente evidente, desde este punto de vista, es la manera como en Colombia ciertos modelos de medición del conocimiento científico han terminado por imponerse para todas las áreas del saber, con modificaciones mínimas. Cabría ya preguntarse sobre la supuesta objetividad de estos modelos para cualquier campo, incluso para el área de las ciencias. El “Documento de medición de grupos e investigadores”,

de la convocatoria de Colciencias de 2014 para la medición de investigadores y de grupos de investigación, se apoya en una serie de supuestos que deben ser examinados en este sentido, ya que se trata del modelo de medición al cual están sujetos todos los investigadores del país. Dentro de este modelo, Colciencias se propone medir tanto la calidad como el impacto de los productos académicos y según esto asignarles un puntaje determinado. Es importante aclarar que los criterios para determinar la “calidad” de un artículo o libro dentro del modelo se definen según la aparición de las revistas en determinadas bases de datos, pero los criterios que estas bases de datos utilizan no llevan realmente a una evaluación de la calidad de su contenido, sino que miden más bien de qué manera el producto académico se ajusta a unos criterios formales: para la inclusión en estas bases de datos se considera si una revista cumple con ciertos criterios de periodicidad, si su comité editorial tiene determinadas características, si la evaluación por parte de pares se lleva a cabo dentro de un plazo determinado, etc. Según estos criterios que determinan la inclusión en las bases de datos aceptadas, Colciencias les asigna a los artículos un determinado puntaje de “calidad”. Sin embargo, esto significa en última instancia que el puntaje se asigna teniendo en cuenta el lugar donde se publica el texto, con lo cual se confunde la calidad con factores externos, como el lugar de publicación. Quizás sea imposible llevar a cabo una verdadera medición de la calidad de la producción académica y sea necesario hacer concesiones pragmáticas de este tipo, pero la confusión entre la calidad y las circunstancias de publicación de un texto ciertamente requiere más reflexión.

Resulta absurdo que un artículo de investigación no sea considerado como tal dentro del modelo actual de Colciencias, incluso cuando la comunidad sí lo reconoce y cuando se publica en una revista académica que cumple con los criterios que la acreditan (exogamia y evaluación de pares). Así, si un artículo no aparece en los índices que Colciencias utiliza para nuestro campo, es decir, *Publindex* (la base de datos de revistas colombianas), el *Arts and Humanities Citation Index-A&HCI* (que hace parte del *Web of Science*) y *Scopus*, o si no aparece en dos de las bases bibliográficas que Colciencias acepta, ni siquiera se clasifica como un artículo de investigación sino como “apropiación social del conocimiento” y recibe un puntaje inferior. Más aún, si bien la publicación en el *Science Citation Index* y el *Social Science Citation Index* (los otros dos componentes del *Web of Science*) le garantizan a un

artículo una categoría de “A”, no ocurre así con la publicación en el *Arts and Humanities Citation Index*, puesto que, por no tratarse de un índice de citas como los otros dos, tan solo garantizaría un puntaje de “C”. El problema radica en no reconocer la limitación de estos índices y en aceptarlos como único criterio para decidir qué publicaciones son académicas y cuáles no. En el caso de los dos últimos, se trata de bases de datos comerciales, producidas respectivamente por Thomson Reuters y Elsevier, que las universidades deben comprar y que Colciencias utiliza para asignar un puntaje a la producción académica dependiendo del lugar donde haya sido publicada. Convendría preguntarse si se quiere delegar la valoración de los productos de investigación a compañías privadas que diseñan sus criterios de medición sin que exista ninguna obligación de consultar a los académicos de diferentes disciplinas, y si no sería más conveniente diseñar un sistema abierto, no sujeto a intereses comerciales, y utilizar la información proveniente de una combinación de bases de datos gratuitas como podrían serlo *Google Scholar* y *Publish or Perish*. No sobra señalar que aunque el *Arts and Humanities Citation Index* y *Scopus* publican la información acerca de sus criterios de selección, no discuten casos concretos.⁷

De otra parte, se ha señalado que este tipo de mediciones o puntuaciones de revistas, si bien son frecuentes en las ciencias o en disciplinas como la administración de empresas, no han sido utilizadas tradicionalmente en las humanidades porque no corresponden a la práctica real de la investigación en nuestras disciplinas (Di Leo s. p.). Existen numerosas revistas académicas en las áreas de humanidades y la decisión de publicar en una revista de gran difusión o en otra más pequeña no tiene necesariamente implicaciones negativas. De hecho, tal y como señala Di Leo, el grado de subespecialización en distintas áreas de las humanidades hace que sea difícil escoger una única lista de revistas que se consideren excelentes. Adicionalmente, esta subespecialización hace que la revista más importante para un investigador pueda no ser considerada como tal por uno de sus pares. Dependiendo del área de especialización de un profesor puede ser pertinente, incluso necesario, publicar en una revista pequeña, altamente especializada. Di Leo proporciona el siguiente ejemplo, que ayuda a ilustrar la situación: un filósofo especialista en la obra de Charles Peirce probablemente aspirará

7 *Google Scholar* podría resultar problemático en este sentido también, pues el conteo de citas que hace no siempre es completo y no hay manera de pedir una rectificación.

a publicar en la revista *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, una publicación que, si bien es relativamente pequeña, es la más importante en su campo. Sin embargo, un compañero que se especialice en la obra de Gilles Deleuze no le asignará la misma importancia a esta revista y puede incluso no conocerla. A esta situación hay que sumarle el que las bases de datos de Elsevier y Thomson Reuters hayan sido diseñadas inicialmente pensando en un público académico anglosajón, y que se ha señalado la manera como estos índices discriminan las publicaciones en otros idiomas y privilegian las revistas estadounidenses e inglesas (Larivière 998, Santa y Herrero-Solana 15).⁸

Como ha argumentado José Santos Herceg, los modelos de medición actuales en América Latina han privilegiado un tipo de texto escrito, el artículo académico o *paper*, a expensas de los modelos de escritura que son propios de nuestras tradiciones académicas. Para el caso de las humanidades es indudable que el libro sigue siendo el producto de investigación que se considera más prestigioso y de mayor valor, lo cual hace patente la falta de correspondencia entre los métodos de medición importados de las ciencias exactas con nuestras tradiciones discursivas. El estudio de Larivière en Canadá confirma la importancia de los libros en las humanidades y señala que, en las áreas de historia y literatura, menos de un 50% de las citas provienen de artículos en revistas. Esto es consistente con el artículo de Hicks según el cual, en Estados Unidos, entre el 40 y el 60% de la producción en ciencias sociales y humanidades corresponde a libros (citado en Larivière 998).

En lo que respecta a la medición de citas, uno de los problemas principales que plantea para los humanistas el modelo actual de Colciencias es el que se tengan en cuenta únicamente las citas que aparecen en el *Journal Citation Reports* (el cual no reporta citas en humanidades) y en *Scopus*, plataformas que únicamente miden las citas dentro de sus propias revistas. Queda excluido otro tipo de citas, como las que se hacen en libros y tesis, y que son posibles de encontrar si se usan, de manera combinada, bases de datos como *Google Scholar*, *Google Books* y

8 “Dentro de un contexto de análisis restringido a los artículos en revistas, el *ssci* y *AHCI* no incluyen gran parte de la bibliografía publicada fuera de los Estados Unidos y el Reino Unido, esté o no escrita en inglés. De hecho, muchos autores consideran que estas bases de datos discriminan a favor de estos dos países” (Larivière 998).

Publish or Perish. Adicionalmente, no tenemos suficientes datos sobre cómo funcionan las citaciones en humanidades, cuál es la vigencia verdadera de la investigación en el campo y cuál es la velocidad de las citaciones. La utilización de mediciones de citaciones para todas las disciplinas no reconoce adecuadamente la manera como circula el saber en nuestras áreas y se corre el riesgo de imponer una medición que no dé cuenta de la práctica en nuestros campos de estudio.

Todo lo expuesto anteriormente lleva a pensar que, en lo relativo a los modelos de medición de la producción académica, continuamos inmersos en el dilema de las “dos culturas”. Si el modelo de medición de nuestra plataforma nacional continúa tomando como paradigma las prácticas de las ciencias exactas, seguirá siendo imposible dar cuenta, de manera adecuada, de la producción de investigación en humanidades y de la manera como socializamos nuestro conocimiento. De manera análoga, la evaluación de nuestras prácticas docentes continuará siendo problemática mientras los humanistas no tomemos un papel más activo en la explicación de lo que enseñamos en el salón de clases. Podemos entonces claudicar y resignarnos a ocupar un lugar marginal dentro de la docencia universitaria y la producción académica, o podemos llevar a cabo una labor crítica y apuntar a una posición que nos permita ir más allá del absurdo de los modelos de valoración de nuestro trabajo que no tienen en cuenta la especificidad de las disciplinas humanísticas. ¿Qué aspectos harían parte de la propuesta “poco modesta” que podríamos plantear? Sugiero, a continuación, algunos:

1. Nos compete propiciar una discusión sobre el lugar de las humanidades en la universidad y argumentar la importancia de las humanidades para la formación integral de nuestros estudiantes, más allá de una visión puramente utilitarista de los resultados de nuestra actividad docente.

2. Es necesario fomentar la comunicación entre las diferentes disciplinas humanísticas. ¿Quiénes somos los humanistas? ¿Qué es lo que tienen en común las humanidades, por ejemplo, con las ciencias sociales y qué es lo que tienen de específico?

3. Debemos explicar y defender la especificidad de nuestras prácticas de investigación. Podemos argumentar, por ejemplo, que, si bien siempre han existido grupos de trabajo y de lectura en nuestras áreas, la publicación conjunta no es parte de nuestra tradición, debido a que nuestros resultados

de investigación tienen un carácter diferente del de las ciencias exactas. Los modelos de medición que se utilizan en el país en la actualidad no tienen en cuenta esta particularidad. Debemos argumentar la importancia del libro y explicar que muchas de las citaciones de nuestro trabajo aparecen en otro tipo de textos, tales como las tesis de estudiantes.

4. Es necesario proponer modelos de medición que respondan a nuestra especificidad y pensar en la posibilidad de que existan modelos de medición diferenciados que den cuenta de las particularidades de la investigación en las ciencias, humanidades, ciencias sociales, así como la creación artística. Deben ser los miembros de las disciplinas, en conjunto con editores académicos y bibliotecólogos, quienes definan sus métodos de medición, teniendo en cuenta tanto las tradiciones particulares como los estándares internacionales

5. Las mediciones de citaciones que se utilizan en Colombia hoy provienen de bases de datos norteamericanas, lo cual resulta problemático dada la participación relativamente baja de revistas latinoamericanas en estos índices y dada la falta de información sobre cómo funcionan las citaciones en nuestras disciplinas. Si la meta de las políticas de investigación de Colciencias es fomentar la investigación en el país, es absolutamente necesario tener primero una idea más completa de cómo circula nuestra producción a nivel nacional. No tenemos datos sobre cómo se citan nuestros libros y artículos, cuál es la velocidad de las citaciones en Colombia para nuestra área, en qué otros medios circula nuestro conocimiento, ni cómo se compara con la situación en otros países.

Se trata, pues, de una serie de propuestas que pretenden invitar a una discusión más amplia sobre el papel de la docencia y la investigación en humanidades en la universidad colombiana contemporánea. Probablemente se trata de propuestas ambiciosas, que nos obliguen a ocuparnos de una discusión que excede los límites de nuestra área de especialización específica como investigadores. Como humanistas tenemos la alternativa de participar en esta discusión y contribuir a ella; o, por el contrario, podemos simplemente aceptar el absurdo.

Obras citadas

- Brody, Howard. "Evaluating the Humanities". *Academe* 99.1 (2013): s. p. Web. 20 de marzo de 2015.
- Colciencias. "Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2014". *Colciencias*. Colciencias, 15 de octubre de 2014. Web. 20 de marzo de 2015.
- Comer Kidd, David y Emanuele Castano. "Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind". *Science* 342.6156 (2013): 377-380. Web. 20 de marzo de 2015.
- Cordua, Carla. "El humanismo". *Revista Chilena de Literatura* 84 (2013): 9-17. Impreso.
- Di Leo, Geoffrey. "Against Rank". *Inside Higher Ed*. Inside Higher Ed Inc., 21 de junio de 2010. Web. 20 de marzo de 2015.
- Huitt, William. "Bloom et al.'s Taxonomy of the Cognitive Domain". *Educational Psychology Interactive*. Valdosta State University, 2011. Web. 20 de marzo de 2015.
- Larivière, Vincent, et. al. "The Place of Serials in Referencing Practices: Comparing Natural Sciences and Engineering with Social Sciences and Humanities". *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 57.8 (2006): 997-1004. Impreso.
- Mignolo, Walter. "The Role of the Humanities in the Corporate University". *PMLA* 115.5 (2000): 1238-1245. Impreso.
- North, Stephen M. "The Idea of the Writing Center". *College English* 46.5 (1984): 433-446. Impreso.
- Nussbaum, Martha. *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010. Impreso.
- Santa, Samaly y Víctor Herrero-Solana. "Cobertura de la ciencia de América Latina y el Caribe en *Scopus* vs. *Web of Science*". *Bibliotecológica* 24.52 (2010): 13-27. Impreso.
- Said, Edward. *Humanism and Democratic Criticism*. Nueva York: Columbia University Press, 2004. Impreso.
- Santos Herceg, José. "La tiranía del *paper*. Imposición institucional de un tipo discursivo". *Revista Chilena de Literatura* 82 (2012): 197- 217. Impreso.
- Snow, C. P. *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. Nueva York: Cambridge University Press, 1961. Impreso.

Swift, Jonathan. "A Modest Proposal for Preventing the Children of Poor People From Being a Burthen to Their Parents or Country, and for Making Them Beneficial to the Publick". 1729. *The Norton Anthology of World Literature*. Eds. Sarah Lawall et al. Vol. D. Nueva York: Norton, 2002. 483-489. Impreso.

Sobre la autora

María Mercedes Andrade es Profesora Asociada de Humanidades y Literatura en la Universidad de los Andes, y ha sido profesora en Baruch College y Lehigh University. Sus libros incluyen *La ciudad fragmentada: una lectura de las novelas del Bogotazo* (2002), *Ambivalent Desires: Representations of Modernity and Private Life* (2013), *Collecting from the Margins: Material Culture in a Latin American Context* (en prensa) y la novela *Elegía para una insomne* (2007). Sus áreas de investigación incluyen los estudios latinoamericanos, las teorías del arte y del lenguaje de los siglos XIX y XX, y Walter Benjamin.

“Se me acabaron los créditos”. Trayectorias académicas de estudiantes de antropología en la Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012

Margarita María Durán Urrea

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

mmduranu@unal.edu.co

Este artículo aborda las trayectorias académicas y las expectativas de las y los estudiantes de antropología de la Universidad Nacional en los decenios de 1990 y 2000, desde una perspectiva cualitativa y etnográfica a partir de entrevistas con perspectiva biográfica. Reflexiona sobre la relación entre las reformas académicas implementadas y los conceptos de calidad, eficiencia y equidad aplicados al ámbito educativo, y examina la manera en que estas reformas transforman los itinerarios estudiantiles y las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus experiencias académicas y personales. El artículo afirma que estas se configuraron en relación con el contexto histórico y político nacional y universitario, fueron modeladas por las reformas académicas implementadas en la institución educativa (2004, 2005, 2007 y 2008) y asimismo por las opciones sociales y personales de cada estudiante.

Palabras clave: trayectorias académicas; expectativas estudiantiles; estudiantes de antropología; eficiencia; equidad; calidad.

Cómo citar este texto (MLA): Durán Urrea, Margarita María. “Se me acabaron los créditos”. Trayectorias académicas de estudiantes de antropología en la Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 17.2 (2015): 165-193.

Artículo de reflexión. Recibido: 17/04/15; aceptado: 01/06/15.



“I’m out of units”: Academic Trajectories of Anthropology Students at the Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012

This article addresses the academic trajectories and expectations of anthropology students at the Universidad Nacional de Colombia [National University of Colombia] in the 1990s and 2000s from a qualitative and ethnographic perspective. Relying on interviews with a biographical emphasis, this paper considers the connection between academic reforms and the concepts of quality, efficiency and equity as applied to the educational sphere. Furthermore, transformations brought about by these reforms are examined in terms of student itineraries and perceptions of their own experiences. This article shows such perceptions to have been formed in relation to the historical context as well as university and national politics. In addition, these opinions have been shaped by the academic reforms implemented in educational institutions (2004, 2005, 2007 and 2008) and the social and personal choices of each student.

Keywords: Academic trajectories; anthropology; student expectations; efficiency; equity; quality.

“Os créditos acabaram”. Trajetórias acadêmicas de estudantes de antropologia na Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012

Este artigo aborda as trajetórias acadêmicas e expectativas dos e das estudantes de antropologia da Universidad Nacional de Colombia nas décadas de 1990 e 2000, a partir uma perspectiva quantitativa e etnográfica com base em entrevistas com perspectiva biográfica. Reflete sobre a relação entre as reformas acadêmicas implementadas e os conceitos de qualidade, eficiência e equidade aplicados ao âmbito educativo, além de examinar a maneira em que essas reformas transformam os itinerários estudantis e as percepções que os estudantes têm sobre sua experiência. Afirma que estas se configuram com relação ao contexto histórico e político nacional e universitário, e foram modeladas pelas reformas acadêmicas implementadas na instituição educativa (2004, 2005, 2007 e 2008) e também pelas opções sociais e pessoais de cada estudante.

Palavras-chave: trajetórias acadêmicas; expectativas estudantis; estudantes de antropologia; eficiência; equidade; qualidade.

Introducción

EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN superior contemporánea, uno de los ámbitos menos trabajados es el de la percepción que tienen quienes estudian, ahora reconocidos como “usuarios” del servicio educativo, frente a sus experiencias académicas. Esto sucede porque dichas investigaciones buscan generar criterios y estándares globalizables de medición y satisfacción. La presente investigación discute estos asuntos, con especial atención sobre cómo las percepciones acerca de la propia formación tienen marcas generacionales asociadas a la implementación de las reformas académicas.

Este trabajo tuvo un corte cualitativo, pues se basa en entrevistas a estudiantes, graduadas y retirados del programa de antropología de la Universidad Nacional de Colombia entre 1990 y 2012. En ellas se indaga por sus recorridos académicos y por sus expectativas frente al programa. Las personas entrevistadas integran una muestra conceptual que da cuenta de las diferentes posiciones, experiencias y resultados de las trayectorias académicas y profesionales. La investigación analiza estas narraciones desde una perspectiva crítica, a la luz de los conceptos de itinerario y trayectoria, entendiendo su carácter situado y las implicaciones que en ellas tienen los procesos de construcción de significados y elaboración de la memoria individual y colectiva (Arango y Viveros; Arfuch; Godard; Jelin; Jimeno; Portelli; Guber).

Las investigaciones sobre trayectorias y expectativas estudiantiles en las últimas dos décadas tienen en común, por lo general, una perspectiva economicista que se preocupa por variables como la calidad y eficiencia del sistema educativo y por la satisfacción de estudiantes —concebidos como clientes y consumidores— y docentes —entendidos como productores—. Así, la trayectoria académica se ha medido por criterios externos a la misma, tales como el éxito o la pronta graduación, el rezago y la deserción, que no incluyen el análisis de factores subjetivos y sociales como las expectativas estudiantiles o las ventajas u obstáculos estructurales, económicos y culturales para permanecer y terminar sus estudios (Sánchez; Díaz y Arias; Pichardo et al.).

También la Universidad Nacional de Colombia evalúa las trayectorias académicas en función del tiempo que le toma a cada estudiante obtener el título de pregrado o posgrado, para luego clasificarlo como desertor, rezagada o graduado (Pinto). Esta propuesta obedece a criterios de racionalidad que buscan la eficiencia de la institución educativa en la producción de egresados graduados. Para promover la graduación ágil de quienes estudian en ella, la normatividad vigente de pregrado establece topes sobre los créditos académicos que pueden cursar y los reingresos posibles.

Frente a dicho panorama, esta investigación se preocupa por entender las trayectorias académicas, no desde criterios fijados externamente, sino desde la perspectiva del itinerario personal —una perspectiva biográfica e histórica—, y presta especial atención a los hechos relevantes en cada experiencia individual, y a las circunstancias sociales, políticas e institucionales. Así, busca situar y comprender la experiencia subjetiva de cada estudiante y sus interrelaciones y conexiones con las trayectorias de sus pares en el mismo programa. Al tomar como clave de análisis las expectativas estudiantiles y sus fluctuaciones, esta investigación se aproxima a los procesos de construcción de sentidos y significados de los sujetos sobre la actividad académica. Esta mirada permite entender, de manera diferente y cercana, cómo está funcionando el modelo educativo vigente, cuáles son los impactos de las reformas, y cómo se experimentan estas de manera vivencial. La perspectiva cualitativa de este trabajo nutre e incluso excede algunos de los alcances de las informaciones que proporcionan las cifras sobre educación superior.

La concepción neoliberal de la educación y la reforma académica de la Universidad Nacional de Colombia

La concepción neoliberal de la educación, cuyas teorías básicas fueron formulados por Friedrich von Hayek en 1960, define esta como un servicio o mercancía que resulta de una actividad económica. Por tanto, ella debe someterse a las reglas del mercado. Corresponde a los Estados asegurar las condiciones institucionales y normativas para que sea el libre juego de la oferta y la demanda el que defina la prestación del servicio educativo y sus características en un mercado educativo globalizado, asegurando la calidad para la competitividad entre instituciones y la cobertura como estrategia para

el incremento de los clientes potenciales y efectivos del servicio educativo. El subsidio de acceso a este corresponde únicamente a los menos favorecidos, y tiene como propósito habilitarlos como consumidores del mismo en un futuro. En esta concepción se fundamenta el principio de equidad en la educación desde una perspectiva neoliberal (Miñana y Rodríguez; Miñana).

Lejos de quedarse en el papel, la adopción de medidas de liberalización de la economía en los países del Tercer Mundo ha sido promovida activamente por organismos internacionales, como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio y el Banco Mundial, y estas han sido implementadas en la educación pública en los diferentes niveles. En Colombia, la Constitución de 1991 concibió la educación como un servicio, lo cual ha permitido descargar al Estado de su responsabilidad como proveedor y crear las condiciones institucionales necesarias para la adopción de medidas posteriores dirigidas a someter a la educación a las condiciones del mercado (Miñana y Rodríguez; Miñana; Cruz; Mejía).

En las dos últimas décadas, la Universidad Nacional de Colombia transitó de un clima institucional relativamente estable y de consenso a uno en el que se reformularon las reglas del juego para adecuarlas a parámetros externos, impuestos desde arriba y sin eco en la comunidad académica. La última reforma académica, desarrollada mediante sucesivos acuerdos del Consejo Superior Universitario de 2004, 2005, 2007 y 2008, tuvo como objetivo asegurar el funcionamiento de la institución educativa bajo los principios de calidad —medida por indicadores externos como exámenes nacionales, estándares de acreditación y ránquines de universidades—, eficiencia —en términos del tiempo empleado por quienes se matriculan en graduarse— y cobertura real —dada por el aumento del índice de matriculados efectivamente graduados—, en consonancia con una concepción de la educación ligada a la economía neoliberal. A lo largo de su desarrollo, este artículo presentará la manera gradual en que fue adoptada la reforma, así como algunos de sus elementos más impactantes para las trayectorias estudiantiles.

En el análisis de sus trayectorias académicas y personales, los itinerarios de las personas entrevistadas pueden dividirse en tres períodos, cada uno marcado por las condiciones históricas y políticas de su momento, y simultáneamente por las condiciones institucionales y normativas de la Universidad Nacional y su Departamento de Antropología. En cada período

es posible identificar experiencias estudiantiles comunes que se evidencian en los itinerarios y las expectativas personales de quienes entrevisté. En ellas se reflejan los impactos de la aplicación de reformas académicas orientadas a maximizar la eficiencia y asegurar la calidad en el proceso educativo, en la manera en que la institución ha entendido y aplicado estos conceptos.

Algunas imágenes de Indiana Jones (1990-1999)

El movimiento de la Séptima Papeleta y las circunstancias históricas ligadas a él, que concluyeron en la promulgación de una nueva Constitución en 1991, generaron un clima político de debate público ligado a la búsqueda de nuevos escenarios para construir una nación pluralista, democrática y multicultural. En ese marco, la universidad se perfilaba como escenario de acción privilegiado para la búsqueda de respuestas a preguntas disciplinares, sociales y políticas dentro del ejercicio académico. En palabras de Manuela,¹ quien vivió de lleno todo el proceso al matricularse en la carrera en 1992, y con una fuerte preocupación por la participación juvenil desde antes de empezar la carrera:

En los tiempos en los que yo estudié había un movimiento estudiantil muy fuerte en todo Colombia, ligado profundamente al movimiento constituyente, [...] muy centrado en pensar el país, no solamente los intereses como estudiantes. [...] Había una preocupación muy alta por el país, por la época, porque eso era lo que se estaba debatiendo ahí, ¿no? Entonces, como antropólogo, específicamente, se esperaba como que comprendieras eso y aportaras a la comprensión de un país que se declaraba en ese momento laico, diverso, diferente, civil, multicultural, etcétera. Que aportaras conocimientos para que efectivamente la nación se entendiera de esa manera. (s. p.)

Esta coyuntura se combinó con un panorama institucional consolidado y estable durante la mayor parte de la década, después de la adopción de la reforma Mockus-Páramo al inicio de los noventa. Tras un diagnóstico de

1 Este y otros nombres citados son seudónimo, usados para proteger la confidencialidad y la identidad de las personas entrevistadas.

las deficiencias institucionales, esta redujo los currículos que, se pensaba, estaban sobrecargados de materias. Al hacer énfasis en las necesidades pedagógicas, la formación de profesionales integrales para el país y el desarrollo científico de los educandos, la reforma también buscaba asegurar la coherencia conceptual interna de los programas y los estructuraba a partir de un núcleo básico y un componente flexible expresado en cursos interdisciplinarios; igualmente, posibilitaba la selección libre de asignaturas y el desarrollo de competencias comunicativas de argumentación racional oral y escrita (ensayos y sustentaciones). Así mismo, el trabajo de grado se concibió como escenario para desarrollar y fortalecer competencias investigativas y como punto final de la trayectoria académica (Niño).

La reforma Mockus-Páramo se propuso actualizar la universidad a las demandas del momento, pues su estructura había tenido pocos ajustes desde la década de 1970, y responder a un panorama mundial que fijaba parámetros de calidad y acreditación para las universidades, así como al panorama nacional que empezaba a ligar la asignación de recursos a la productividad de las instituciones (Ley 29 de 1990 s. p.). Para esto adoptó criterios de flexibilidad académica, excelencia, eficiencia y calidad, acercando el modelo institucional de la universidad pública —que históricamente estaba ligada en el país al desarrollo nacional, la dirección de políticas públicas y la conciencia crítica— al de la universidad privada, guiada por principios de eficiencia y eficacia, autofinanciación y gestión empresarial (Celis et al.).

La reducción de currículos tuvo como propósito fortalecer la eficiencia de la institución. El estilo autoritario adoptado por las directivas no favoreció el debate y el diálogo con los docentes, y las resistencias no resueltas frente a la reforma propuesta resultaron en una implementación incompleta de la misma, especialmente en términos pedagógicos, y en la renuncia del rector Antanas Mockus en 1993. La creación y promoción de los posgrados bajo criterios de pertinencia, eficacia y competitividad, y con costos de matrícula significativamente superiores a los del pregrado, también suscitó fuertes discusiones. Finalmente, fue bajo la rectoría Mockus-Páramo que la Universidad adoptó un nuevo sistema de costos de matrícula que implicaba el cobro diferencial según algunos atributos económicos del estudiante y su familia, cuyo objeto fue apropiar mayor cantidad de recursos y contribuir a la autofinanciación institucional, lo que se convirtió en dificultades

económicas para quienes fueron gravados con los costos más altos (Celis et al.; Orozco; Misas 157, 188-189). La reforma académica se dirigió a todos los programas curriculares de la Universidad, pero no tuvo un impacto tan fuerte en el Departamento de Antropología, pues el plan de estudios ya combinaba ejes de formación fijos con asignaturas de contenido variable y un ciclo formativo de investigación para la elaboración de un trabajo de grado (Correa).

La coyuntura política nacional y las condiciones institucionales permitieron que algunos pudieran elegir una carrera poco convencional, pues la antropología no era la opción preferida de la mayor parte de los padres a inicios de la década de 1990 y el referente más conocido de esta profesión era, para muchos, el popular personaje de Indiana Jones. Al apostar por esta carrera con algo de desconocimiento, valentía e incluso rebeldía, varios entrevistados hablaron de haberse “enamorado” de la antropología durante sus primeros semestres, de una carrera en que “cada cosa era mejor que la anterior”. Este sentimiento estuvo ligado a experiencias particulares que no habrían imaginado en sus sueños más remotos y a las figuras de ciertos docentes. Vivencias como las salidas de campo de antropología social, que suponían pernoctar en medio de comunidades indígenas, campesinas o afro, o las salidas de arqueología, que podían implicar temporadas de exploración y excavación de semanas o incluso meses, fueron absolutamente impactantes. Por ejemplo, Lucía, bogotana de una familia con una posición económica favorable, matriculada entre 1997 y 2003, comentó:

En los primeros semestres tuvimos a Myriam Jimeno (me marcó esa mujer), a Luis Guillermo Vasco que nos llevó a Guambía ¡en primer semestre! Era la locura... Urbina un día nos dio yopo en clase... Tuve unos profesores voladísimos y yo creo que eso influyó. Por ejemplo, Virgilio nos llevó al FELAA² de México en el segundo semestre y conocimos más indígenas, y debatimos lo que estaba sucediendo. Entonces, yo estaba enganchada con la carrera, y [...] sentía [que] “esto es lo mío”. (s. p.)

El clima de la institución educativa resultaba favorable como escenario para la producción y el debate, pues el plan de estudios contaba con estabilidad

2 Foro Estudiantil Latinoamericano de Antropología y Arqueología.

en términos de contenidos y con un cuerpo profesoral experimentado y consolidado. Estos elementos y el ambiente de pluralismo de la década se conjugaron en una formación que los egresados de esa época califican como emocionante. La solidez y la solvencia teórica de la carrera, el espacio para el desarrollo de inquietudes propias, un perfil profesional y académico ligado a los intereses personales, la confluencia de inquietudes éticas y políticas y las nuevas condiciones jurídicas posibilitaron que, en sus trayectorias académicas, quienes estudiaban antropología apoyaran comunidades y trabajaran en la reivindicación de formas culturales y derechos políticos.

Un buen ejemplo de ello es la valoración que tiene Lucía de su trayectoria estudiantil y profesional. Luego de realizar su trabajo de grado sobre prácticas de santería de poblaciones afrocolombianas desplazadas en Bogotá, trabajó como antropóloga en un amplio rango de ocupaciones, entre ellas la investigación, la docencia universitaria, la Organización Zonal Indígena del Putumayo y la conflictiva elaboración de algunos conceptos para empresas extractivas en procesos de consulta previa. Finalmente, como becaria de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en una maestría en Sociología, trabajó sobre el tema campesino durante el conflicto en el Catatumbo. Para ella, lo primero es el compromiso, que define como innato:

Yo empecé con una mirada muy romántica, [...] romantizaba mucho al nativo, ahora no. Me acompaña ahora un gran compromiso social y político, porque además he estado metida acompañando el movimiento social y político, tanto de afros, cuando estuve trabajando [en] la tesis con los afros, como ahora que estoy trabajando con los campesinos, como también en los trabajos que hice ya después de graduada con indígenas. Ha sido un compromiso de lucha política, siempre. Siempre ha sido como una cuestión de apoyar —era una cosa como innata—, de apoyar a la gente. (Lucía s. p.)

Estudiantes de esta generación dan cuenta de una amplia diversidad de orígenes sociales y geográficos en sus compañeros, de prolongadas trayectorias de estudios —siete u ocho años para alcanzar el grado—, y de ejercicio profesional antes de la graduación, dentro o fuera de la Universidad. Además, sus vidas personales, familiares y laborales se imbricaron con la trayectoria académica, y las condiciones socioeconómicas influyeron en el tiempo empleado para terminar el plan de estudios. También comentaron la

relativamente poca urgencia para graduarse, pues para ejercer la profesión el título no era indispensable; y el “gusto” por estar en la universidad, así como la libertad para cursar asignaturas que permitieran profundizar en la propia disciplina o explorar otros campos del conocimiento, eran otros factores importantes que incidían en la larga permanencia en la carrera.

Por otro lado, los trabajos de grado demandaban procesos de investigación más o menos prolongados. En las entrevistas, las personas egresadas destacan su valor emotivo, de modo que estos trabajos tenían un sentido ritual. Lucas, bogotano de una familia de clase media y que empezó el plan con 18 años en 1997 y se especializó en la línea de antropología biológica, habla por ejemplo del “reto” que significaba hacer el trabajo, “sustentarlo, escribirlo y aspirar a que sea laureado”, pues “allá, en las sustentaciones, era donde se encontraban las escuelas enfrentadas” (s. p.). El desarrollo de las tesis podía tomar hasta dos o tres años, e incluso más tiempo cuando el proceso tenía que ser interrumpido. Pero, de acuerdo con las entrevistas, la extensión y duración de la tesis puede ser en motivo de orgullo: “lo que yo hice verdaderamente era una tesis”. Estos trabajos trascendieron en la trayectoria académica y laboral, pues vinculaciones posteriores están relacionadas con la experiencia adquirida en ciertos temas gracias al desarrollo de la investigación.

En resumen, las y los estudiantes de la década de 1990 destacan en sus relatos las impactantes personalidades de algunos docentes, la amplia participación en salidas de campo como una experiencia formativa que posibilitaba el conocimiento de primera mano de diferentes comunidades y lugares, y una manera diferente de aprehender y reflexionar sobre el conocimiento adquirido en las aulas. También se refieren a los vínculos con investigadores y grupos de trabajo, a la investigación y publicación con mayor o menor grado de formalidad, e incluso a la apropiación de los espacios institucionales mediante actividades extracadémicas, las cuales consideraron claves para su formación y su vida estudiantil. Al hablar de esta, desde las diferentes condiciones de origen y recorridos personales y académicos durante y después del pregrado, coinciden en otorgar atributos positivos a un período que configuró una experiencia académica singular, vibrante y llena de inquietudes, sin excluir, de ninguna manera, las dificultades.

Las primeras reformas y el fracaso del debate

El nuevo milenio en Colombia estuvo acompañado de la adopción de un proyecto político de derecha, que fue consecuencia del fracaso de los diálogos de paz con la guerrilla y la animadversión de la opinión pública hacia los grupos en conflicto. Este proyecto estuvo marcado por la adopción de prácticas antidemocráticas que cuestionaban fuertemente el sentido de la Constitución firmada apenas nueve años atrás, así como por la hegemonía política del proyecto presidencial de Álvaro Uribe Vélez y por el uso de la violencia de Estado contra detractores y opositores del gobierno (Mejía; Hernández). Para la Universidad, el milenio también marcó una transformación en el clima institucional. En 2004, el rector de la Universidad Nacional, Marco Palacios, formuló su plan de desarrollo para el período 2004-2006, en el que propuso una reforma integral en el marco de la urgente necesidad de acogerse a las políticas de acreditación que el gobierno (siguiendo las políticas del Banco Mundial y del BID³) había establecido para las universidades públicas del país.⁴ La acreditación implicaba procesos de autodiagnóstico y planes de mejoramiento en los diferentes niveles institucionales, y la adopción de un sistema de créditos académicos basado en el cálculo ponderado de la intensidad horaria y la dedicación requerida por cada asignatura y por el plan de estudios en su totalidad (Unimedios).

Partiendo de la crítica a la rigidez, el enciclopedismo y la falta de eficiencia de la Universidad, e inspirada en la idea de que el pregrado es simplemente la primera etapa de la formación, la rectoría aprobó una primera reforma académica que implicaba una drástica modificación de los planes de estudio. Esta buscaba reducir la duración y la carga académica, y aumentar la especificidad de los pregrados, que tendrían que complementarse con la formación de posgrado, nivel en el cual se realizaría la investigación (Acuerdo 001 de 2004 s. p.; Acuerdo 001 de 2005 s. p.; Acuerdo 037 de 2005 s. p.). Estas reformas incrementarían la cobertura real al simplificar los estudios y, por lo tanto, maximizar la tasa de graduación de los pregrados. La resistencia de la comunidad académica a la reforma propuesta se materializó en las Colegiaturas Extraordinarias de 2006, cuyas conclusiones resultaron en la reformulación

3 Banco Interamericano de Desarrollo.

4 Véase Universidad Nacional de Colombia. *Plan Global de Desarrollo 2004-2006* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004).

de la propuesta inicial. El Acuerdo 033 de 2007 definió los componentes de formación del pregrado, las formas de articulación entre pregrado y posgrado y las estrategias de flexibilización del currículo, pero numerosos elementos de la reforma inicial permanecieron en la normatividad adoptada.

La edad de ingreso de las personas entrevistadas para este período fue, en términos generales, menor que la del período anterior, muchos recién egresados del bachillerato e incluso menores de edad. En la mayoría de los casos, dependían económicamente de sus padres, y sus itinerarios dieron cuenta de menos experiencias de vinculación laboral o que permitieran el ejercicio profesional durante el tiempo de estudios. En cambio, su trayectoria académica se relacionó más con los cursos de la carrera y las relaciones entre pares, grupos de amigos y compañeros de estudio. Igualmente, quienes entrevisté reportan una diversidad menor en términos de procedencia y clase social. En esta época entraron en boga los intercambios académicos, lo que permitió la prolongación del tiempo de estudios con el fin de cursar uno o dos semestres en una universidad extranjera.

La introducción de algunas teorías posmodernas y posestructuralistas en la formación en antropología suscitó fuertes debates entre el estudiantado, que las cuestionaban por su poca aplicabilidad práctica y por su pretendido carácter no científico. Para algunos como Daniela, hija de profesores de la Universidad Nacional vinculados con la Sede Caribe y que empezó la carrera en el segundo semestre de 2001 con dieciséis años, estas críticas se fundamentaban en la necesidad de aplicar los conocimientos de su carrera para incidir en aspectos específicos de la realidad:

En tercer semestre estaba aburridísima, tenía choques con la teorización de la carrera, que no veía cómo podía utilizar, era el “trauma de querer salvar el mundo y no poder”. Me volví muy crítica con la obsesión disciplinar por la teoría y el lenguaje especializado, y tuve un fuerte choque con la antropología posmoderna, pues me parecía que era algo como el arte por el arte. [...] La antropología posmoderna se me hacía poco útil para resolver problemas o para ayudar. (s. p.)

De la mano de las críticas a las teorías posmodernas y a la teorización vienen ciertas críticas al Departamento de Antropología, que señalan que su compromiso social no iba más allá de la producción académica y que

no incidía en problemas concretos del país en ese momento. Esta tensión, más fuerte en unas de las personas entrevistadas que en otras, se configura como un rechazo de las estructuras académicas y de las carreras dedicadas a la producción académica. Efraín, quien actualmente trabaja recopilando en campo y suministrando información para un Sistema de Información Geográfica de cultivos ilícitos que hace parte del desarrollo de programas del PNUD,⁵ afirma, por ejemplo, que “lo académico es un esnobismo, pues no se enfrenta con la realidad. Aunque la academia permite un espacio más maleable, no tiene el valor de resolver retos en situaciones concretas, de formular propuestas” (s. p.).

Para el estudiantado, el ejercicio académico y la formación pasaban por una crisis de legitimidad. Paralelas a esta crisis se introducían las reformas académicas en la institución, concebidas e implementadas con un carácter vertical en medio de una intensa oposición y debate. Pese a los amplios cuestionamientos de la comunidad académica, las reformas fueron puestas en práctica de manera gradual hasta lograr su máxima expresión en 2008 con la renovación de todos los programas curriculares y su conversión a créditos académicos. En ese momento se adoptó la nueva normatividad académica que rige las condiciones de permanencia de los estudiantes de pregrado.

La imposición autoritaria de reformas en la Universidad y el nuevo contexto político del país estuvieron relacionados con una menor participación en los movimientos políticos, sociales y estudiantiles, cuyo valor y legitimidad, así como sus posibilidades de acción, fueron menos estimados por los estudiantes. En la década de 2000, la participación de la mayor parte de las personas entrevistadas en actividades estudiantiles y de corte político se reducía a salir a marchar cuando era necesario. Víctor, oriundo de Anolaima y graduado a finales de 2006 después de siete años en la institución, afirma:

Los paros [de 2005] no me afectaron porque no estaba en un período muy académico. Yo apoyé el movimiento estudiantil de manera normal, saliendo a marchar y esas cosas, pero sin involucrarme más. Veo la protesta como una forma de expresión cultural en la que dices que no estás de acuerdo. Ese año, el 2006, se graduaron muchos antropólogos porque se implementó la reforma. (s. p.)

5 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Colombia.

Quienes tenían intereses y preocupaciones políticas rehusaban vincularse con los colectivos estudiantiles tradicionales, a los que consideraban corruptos, manipuladores, o carentes de argumentos. Algunos desarrollaron agendas propias de participación, sobre todo ligadas al campo académico, y concretamente al lugar de la antropología en la sociedad. Así lo narra Felipe, quien creció en Nariño y que estuvo en la universidad como estudiante entre 2002 y 2008:

Mi compromiso se expresó como participante activo de la organización estudiantil. Mi aprendizaje fue que las organizaciones tenían una manera de trabajar que cooptaba estudiantes desde los primeros semestres sin darles información, solo asignándoles tareas. Eso es una forma de operar oportunista. En quinto semestre generamos, con compañeros, procesos autónomos, como retomar el control de la oficina de estudiantes y crear el grupo estudiantil *Reexistiendo*, que todavía existe, y en donde realizan discusiones y jornadas críticas —similares a [las de] lo que hoy es la *Red Antropológica*— sobre para qué estudiamos esto, para qué sirve. (s. p.)

Finalmente, la urgencia en la implementación de la reforma académica catalizó escenarios de debate que encontraron cierto eco en la comunidad, pero muy poca respuesta por parte de las directivas. Luisa, quien estaba terminando su plan de estudios y comenzando su trabajo de grado entre 2005 y 2006, dice que, a pesar de recibir “el apoyo de los profesores” en sus debates sobre la reforma, había un sentimiento de impotencia frente a “eso que no se sabe qué es pero que está ahí: el sistema” (s. p.). Este sentimiento puede interpretarse en el marco de las teorías sobre despolitización. En el contexto económico y político neoliberal, las y los ciudadanos pierden progresivamente su calidad de tales, pues dejan de lado la preocupación por los asuntos del Estado para concentrarse en los propios, por cuanto se perciben a sí mismos como impotentes para transformar la realidad (Yarza; Fair). Esta impotencia queda plasmada en un comentario de Efraín, cuyo padre fue sindicalista y perteneció al partido comunista:

No formé parte del movimiento estudiantil, más allá de lo que hicieran los demás de mi generación: marchar. Pues a partir de la experiencia de mi

padre con sindicatos, considero que estos movimientos manipulan grupos sociales. Además, estoy en contra del deterioro de los bienes públicos hechos por bloqueos o tropeles. Siento que en esos movimientos hay falta de sentido. Creo, como dice Foucault, que los cambios se hacen desde las cosas pequeñas, las micropolíticas. (s. p.)

Los sentimientos de frustración expresados frente a la trayectoria académica —manifestados en críticas al plan de estudios, al Departamento de Antropología de la Universidad y a la antropología misma como profesión o disciplina— también dan cuenta de la impotencia que experimentaron quienes entrevisté frente a los cambios estructurales de la institución. Estos sentimientos responden, a la vez, al nuevo panorama social y político estatal, ajeno al debate, y al que se veía venir en la institución educativa, vertical y autoritario frente al estudiantado.

Precisamente, uno de los ajustes más sentidos por quienes cursaban la carrera en ese momento fue la eliminación de la tesis como requisito de grado. En el régimen anterior, este trabajo contaba con un director o directora, era evaluado por dos jurados y calificado como aprobado o reprobado, con posibles distinciones, meritorio y laureado. Con el Acuerdo 001 de 2005, la monografía se transformó en una asignatura de calificación numérica, con un(a) docente tutor(a) responsable de evaluar el resultado final; del mismo modo, se crearon otras modalidades que se consideraron equivalentes a este trabajo, como las pasantías o tomar asignaturas de posgrado. Las personas entrevistadas que iniciaron estudios de pregrado en antropología durante este período narraron una fuerte resistencia frente a este cambio, que se hace evidente en ciertas figuras recurrentes: “yo sí hice una tesis”, o incluso, “la mía fue la última tesis”. El orgullo con el que hablan de esto se manifiesta en su insistencia en que la elaboración de la tesis implicó largas temporadas de trabajo de campo y de escritura, y un tiempo de desarrollo de uno o dos años mayor del estipulado para completar el plan de estudios. Para algunos, la tesis respondía a búsquedas personales, y para otros tenía conexión explícita con el momento que la institución educativa estaba pasando. Sobre su trabajo y el de compañeros de su generación, Felipe se expresa del siguiente modo:

Yo había realizado una pasantía con el CINEP⁶ para grado, pero cancelé el semestre para no graduarme porque mi interés académico estaba en Nariño. Además, durante la reforma hubo una reducción del trabajo de campo en antropología que afectaba la investigación, el acercamiento a las problemáticas de las regiones, y para cuestionar la reforma hice trabajo de grado. Esta fue una iniciativa compartida con varios compañeros, [la] de hacer trabajos de grado muy buenos como respuesta a la reforma. (s. p.)

Aunque esta afirmación no es válida para todos los entrevistados, en varios relatos es evidente la satisfacción, e incluso el orgullo, de haberse tomado el tiempo necesario para desarrollar una tesis, aun en contra de un sistema académico naciente que se perfilaba como adverso a este tipo de procesos en el pregrado.

Por una universidad de excelencia: calidad, eficiencia y equidad

Las trayectorias estudiantiles de quienes se matricularon a partir de 2006 están marcadas por la reforma institucional del 2007, que produjo la reformulación del plan de estudios de antropología en el año 2008 y su adopción en 2009. Algunos elementos problemáticos de esta reforma estuvieron relacionados, precisamente, con la intención de promover la eficiencia, la calidad y la excelencia en el servicio educativo. La búsqueda de eficiencia en la reforma académica se expresó en dos políticas. En primer lugar, la norma que definió la conversión y rediseño de los planes de estudio no tuvo en cuenta el trabajo y la formación individual desarrollados en antropología, y resultó en una formación más compacta al reducir el número de asignaturas de los programas y quitarle importancia al trabajo de campo y al trabajo de grado (Acuerdo 033 de 2007 s. p.).⁷ En segundo lugar, se impuso un tope máximo de créditos académicos que se pueden cursar durante los estudios, con el fin de limitar el tiempo de duración de cada estudiante en la institución.

Esta última estrategia se cristalizó en la inédita figura de la “bolsa de créditos”: al ingresar a un programa académico, cada estudiante recibe un

6 Centro de Investigación y Educación Popular.

7 Artículos 6 y 7.

cupo de créditos igual al número correspondiente del plan de estudios, que se van gastando a medida que el estudiante va viendo las asignaturas del plan —cada crédito inscrito se resta de la bolsa, tanto si la materia es aprobada como si se pierde o se cancela—. Para poder contar con créditos suficientes, el estudiante recibe dos adicionales por cada uno de las asignaturas aprobadas; sin embargo, solo puede acumular un número de créditos adicionales igual a la mitad de los créditos totales de la carrera. Los adicionales sirven para ver más asignaturas o para cursar asignaturas de postgrado. Esta norma busca que el estudiante administre su bolsa de créditos para asegurarse de tener siempre suficientes para cumplir con los requisitos académicos pendientes de su carrera. La mayor consecuencia de esta figura es la limitación práctica de la cantidad de materias adicionales que se pueden matricular y aprobar, perder o cancelar durante los estudios, pues el estudiante no puede excederse de lo que le permite su bolsa. Cuando los créditos que restan no son suficientes para culminar el plan de estudios, el estudiante queda por fuera de la universidad. Esta amenaza forma parte de la inducción a la vida universitaria y de la información disponible en línea en la plataforma institucional sobre la bolsa de créditos y su relación con la permanencia en la Universidad. Es claro que un estudiante puede dejar de serlo porque “se le acabaron los créditos”.

Así mismo, para promover la excelencia y la calidad académicas, la Universidad Nacional implementó un nuevo sistema de medición del desempeño a través del PAPA (Promedio Académico Ponderado Acumulado), que resulta de promediar la nota obtenida en todas las asignaturas cursadas, aprobadas y no aprobadas, de acuerdo al número de créditos asignado a cada una. Los estudiantes con el PAPA más alto tienen prelación en la inscripción de asignaturas, así como derecho a inscribir más créditos académicos. Antes de la imposición de estas medidas, quienes perdían una asignatura tenían prioridad para tomarla en el siguiente semestre; ahora, quienes tienen el PAPA más bajo se quedan con los últimos turnos de inscripción, y dadas las limitaciones en la oferta curricular, pueden tardar varios semestres para lograr cupo en una asignatura obligatoria. Bajo la misma premisa de la calidad académica, los nuevos estatutos establecieron un régimen más severo sobre las causales de pérdida de la calidad de estudiante por motivos académicos, cuyo fin es reducir el tiempo de permanencia de quienes estudian y la cantidad de reingresos posibles. Hasta 2007, las y los estudiantes tenían la posibilidad

de habilitar, repetir y validar asignaturas, y se perdía la calidad de estudiante al perder una asignatura varias veces —en las distintas modalidades— o al no superar mínimo un tercio de las asignaturas inscritas en un período determinado (Acuerdo 101 del Consejo Superior Universitario).⁸ A partir del 2008, un estudiante es expulsado de la universidad por motivos académicos cuando tiene un PAPA inferior a 3 en cualquier momento de la carrera, o cuando “se le acaban los créditos”. Esto implica que el estudiante ahora es concebido como un administrador de créditos, sin consideraciones sobre la relevancia de su aprendizaje personal que superen la importancia concedida a su promedio académico por la normatividad.

En lo que atiene a la población estudiantil del pregrado en antropología, para este período de tiempo se hace evidente una tendencia que venía esbozándose desde años atrás en la universidad: una gradual homogeneización del estudiantado, en su mayoría adolescentes egresadas y egresados de colegios privados de Bogotá y de algunas cabeceras departamentales, dependientes de sus padres y con condiciones económicas favorables, como lo muestran las entrevistas entre compañeros por parte de once estudiantes matriculados en el programa.⁹ Su elección de carrera y universidad está marcada en algunos casos por destinos sociales, como tener padres o parientes que estudiaron ciencias sociales o humanidades, o que pasaron por la Universidad Nacional u otras universidades públicas. En otros casos, la elección de una carrera considerada poco rentable estaba ligada a la elección de una universidad pública por ser más barata.

Llama la atención la coincidencia, en sus narraciones, de los motivos de elección de carrera y las transformaciones de su percepción a medida que la iban cursando. El gusto por las ciencias humanas se combina con un afán altruista o de transformación de la sociedad, que atribuyen a cierta ignorancia o ilusión dada por el poco conocimiento de la antropología. Aunque la experiencia universitaria es referida como grata por el ingreso al campo social nuevo de la Universidad, donde es posible “hacer lo que uno quiere”, llama la atención el hecho de que varios estudiantes expresaron haberse vuelto pesimistas o escépticos, haber dejado de ser altruistas, querer

8 Según el citado acuerdo y sus posteriores modificaciones.

9 Realizadas como un ejercicio de clase en la asignatura “Diseño de proyecto en antropología histórica” en 2013-II. Accedí a las transcripciones gracias a Marta Zambrano, profesora de la asignatura, previo acuerdo de los estudiantes participantes.

hacer algo por alguien o hacer el mundo mejor después de la formación. Las personas entrevistadas de la generación precedente también narraron momentos de crisis, desconexión o fuertes cuestionamientos en torno a la disciplina y a su propio aprendizaje; sin embargo, el sentimiento general entre ellos no era el de escepticismo o renuncia, sino la sensación de impotencia por “querer y no poder”.

La gradual homogeneización de la población estudiantil se relaciona directamente con el hecho de que la universidad tiene cada vez menos posibilidades de ser equitativa. Las políticas actuales de bienestar estudiantil se orientan hacia el aseguramiento de las condiciones de acceso y permanencia para la población estudiantil en condición diferencial y ostensible desventaja socioeconómica; sin embargo, esas políticas distan de lograr su objetivo. Las trayectorias de José, de 27 años, proveniente del departamento del Vaupés y miembro de la etnia siriano, y Jairo, de 32, raizal de San Andrés, matriculados respectivamente a inicios de 2008 y de 2011, ilustran esta situación. Ambos llegaron por programas especiales de admisión de la Universidad. José ingresó por el programa de admisión para mejores bachilleres de municipios pobres, y Jairo por el programa de movilidad académica de la Sede Caribe de la Universidad Nacional. Jairo tiene experiencia laboral cualificada de trabajo en archivo y manejo de software, mientras que José ha trabajado como coterero, jornalero, “garimbero” o minero artesanal, y en “la rusa” (como obrero de construcción). Ambos llegaron a Bogotá con ahorros propios suficientes para vivir durante dos años. Jairo fue admitido en las residencias universitarias y en un comedor distrital, lo cual aligeró sus gastos. En cambio, José no fue seleccionado para ellos, por no llevar los papeles a tiempo; además, por no cumplir con los requisitos necesarios —como un deudor solidario para respaldar el apoyo del préstamo beca—, nunca ha podido acceder a apoyos de los programas de bienestar. En su caso, el peso de los mecanismos institucionales y las estructuras burocráticas, y posiblemente la diferencia cultural, han funcionado como factores que lo hacen objeto de discriminación al negársele apoyos a los que por su condición socioeconómica tiene derecho.¹⁰ Cuando se acabaron los ahorros, ambos

10 De acuerdo con la Resolución 001 de 2011 del Consejo de Bienestar Universitario, que reglamenta la asignación de auxilios socioeconómicos, los estudiantes en una condición de vulnerabilidad socioeconómica que ponga en riesgo su permanencia en la institución son los destinatarios de los auxilios de bienestar estudiantil (s. p.).

empezaron a trabajar para conseguir recursos que financiaran su estadía en la ciudad. Dados sus capitales culturales y su experiencia laboral, Jairo pudo compaginar esta situación con sus estudios; José, en cambio, ha tenido que abandonar la universidad durante tres semestres para trabajar. No obstante, en ambos casos las presiones económicas han sido fuertes. Jairo tuvo que matricular todas las materias que pudo durante los primeros semestres, mientras aún contaba con ahorros y además con apoyos de la Universidad, para graduarse más pronto. José ha terminado por atrasarse en el plan de estudios por la falta de continuidad.

A las dificultades económicas se suman las diferencias culturales con respecto a sus compañeros y profesores. En general, los factores que marcan la trayectoria de quienes vienen de provincia son la soledad y la dificultad para entablar amistades, así como la empatía con otros que vienen de fuera; también son importantes la poca cabida de sus perspectivas personales dentro de los escenarios de conversación con sus compañeros y la discusión en las clases, situación que expresaron con frustración. Su origen social también da lugar a cuestionamientos sobre el papel y la efectividad de la Universidad en la construcción de nación. Así, José critica que en la universidad no hay espacios de participación para construir país o nación.

Uno va y habla en el León de Greiff y le dicen ‘tiempo’, entonces es el mismo sistema colombiano. Al que quiere hablar le decimos ‘tiempo’, y si sigue hablando le damos bolillo, y si no hace caso le damos plomo. Si en esta misma universidad no hay una forma de hacer academia y de construir país y de expresar lo que uno piensa, ¿entonces a qué jugamos? Estamos perdiendo. (s. p.)

Esta sutil segregación que sienten quienes son diferentes, y que se refuerza con una población estudiantil cada vez más homogeneizada, también afecta a quienes estudian siendo de mayor edad, casados o padres y madres de familia. Tal es el caso de Pablo, quien empezó a estudiar antropología en 2010, a los 43 años, tras haber trabajado toda su vida. Originario de Codazzi, Cesar, tenía, en el momento del ingreso, una familia formada por su esposa y tres hijos, ante la que debía asumir responsabilidades económicas. Tomó la decisión de estudiar a esa edad porque a lo largo de su vida había sentido una fuerte inquietud por la cultura, pero no podía hablar de sus intereses

con las personas de su entorno laboral y familiar. También tenía la intención de “ayudar” a la gente. Sin embargo, las diferencias culturales y de edad implicaron para él hacer una trayectoria académica solitaria, con unos pocos amigos:

Al llegar a la universidad tuve un choque, pues venía buscando con quien conversar, y me encontré con un montón de pelaos, con gente con la que no podía conversar. No era muy aceptado en los círculos por mi edad, y con el tiempo entendí que tenía que poner los límites yo mismo, entender que estamos en lo que estamos y no en nada más. [...] La gente, al verme mayor, pensaba que era un izquierdoso de esos que se pasan de carrera en carrera, o que ya tenía una carrera y que pertenecía tal vez a algún grupo de esos. (s. p.)

Así como Pablo, Carmen llegó al pregrado de antropología en el segundo semestre de 2009, a los 22 años, y con una hija. Proveniente de una familia con condiciones económicas precarias, y habiendo conformado una familia propia que dependía de su trabajo, entró, como Pablo, con la intención “de ayudar a personas vulnerables, como yo” (Carmen s. p.). Estas intenciones se vieron modificadas para ambos a lo largo de la carrera, y en el momento en que realicé las entrevistas, en semestres cercanos a la graduación, su posición sobre sus posibilidades de acción y de algún eventual compromiso social eran mucho menos optimistas que al inicio. Como lo expresa Carmen: “Al comienzo uno se imagina metido investigando cosas bonitas y románticas, pero luego se da cuenta de que no hay plata para eso si uno no tiene contactos” (s. p.). Por su parte, Pablo tiene ahora una posición cuando menos escéptica de sus posibilidades para incidir en la realidad a partir de su ejercicio profesional:

Yo estudié antropología para estudiar muchos pueblos, pero al estudiar antropología cambié de opinión. Pensé: ¿quién soy yo para ayudar a otros? ¿Quién dice que otros necesitan mi ayuda? Uno como antropólogo no tiene que cambiar nada, sino impedir que algo perjudique al otro. Las comunidades ya tienen sus formas de vida y se van a unir a la corriente desarrollística tarde o temprano, el desarrollo sucede. (s. p.)

En un sistema educativo orientado hacia la calidad y la excelencia, entendidas estas como conceptos vacíos que se nutren de indicadores de gestión y que se expresan en disposiciones que promueven el logro de altas calificaciones en los sistemas externos de medición, cabe preguntarse si estos propósitos siguen siendo legítimos, dadas las voces de un estudiantado cada vez más escéptico frente a las apuestas éticas, sociales, políticas o vocacionales en su ejercicio profesional y en su actividad actual.

Finalmente, vale la pena considerar el efecto, en los itinerarios estudiantiles, de las reformas académicas que buscan la eficiencia en el uso de los recursos. Quienes han perdido la calidad de estudiantes por cuenta de una normatividad más severa, que busca limitar su tiempo de permanencia en la Universidad, manifestaron los mayores desencuentros con la nueva estructura institucional. Esta experiencia les ha conducido a cuestionar el valor y el papel de la Universidad en relación con la producción y difusión del conocimiento, su autoridad para impartirlo y validarlo, y su derecho —o no— de excluirlos de la comunidad académica por cuenta de disposiciones administrativas. Javier es miembro por parentesco del cabildo indígena muisca de Suba, ingresó a la carrera en 2007 y perdió la calidad de estudiante en el segundo semestre de 2011 porque, después de perder algunas materias, en su bolsa le faltaban dos créditos para terminar el plan de estudios. Aunque la Universidad resolvió favorablemente su solicitud de readmisión y la única asignatura pendiente por cursar es trabajo de grado, Javier no ha retornado a la universidad. Él argumenta su decisión de la siguiente manera:

No volví porque ya estaba en otro cuento. Por otro lado, tengo que presentar trabajo de grado, y no tengo a nadie, nunca le dije a un profesor que fuera director para el trabajo de grado. Además, no quería hacer trabajo de grado. Estoy en contra de que me califiquen de nuevo. Probablemente idealicé demasiado lo que era esa parte toda lírica de la antropología, y me rompió el corazón su formalidad. (s. p.)

Aun así, Javier todavía reivindica el valor medular de la acción antropológica. Pero, para él, este valor ya no se encuentra en la institución educativa como garante o agente capaz de brindar un reconocimiento formal y académico, sino en el ejercicio mismo de la antropología. Una

posición parecida sostiene Luisa, egresada de antropología en 2008, quien interrumpió sus estudios en la Maestría de Escrituras Creativas, y a la que le fue negado el reingreso por haber transcurrido más de tres años desde la fecha del retiro.¹¹ Ella sabe que es posible interponer un recurso legal para revertir esta decisión administrativa; sin embargo, ha decidido no hacerlo y continuar su proceso como escritora de manera independiente. Además, conoce de primera mano los trámites académicos por los que tiene que pasar, pues trabajó un tiempo atendiendo dichas solicitudes en la secretaría de la Facultad de Ciencias Humanas, y no quiere someterse a ellos. “No quería verme así”, dice ella. “Uno no tiene por qué estar rogando que lo dejen estudiar” (Luisa s. p.).

Estos casos muestran la arbitrariedad de las normas recientes. No hay espacio para la revisión de los casos individuales, sino que la pérdida de la calidad de estudiante se decide, a rajatabla, por la aplicación de normas generales por parte de las instancias superiores de la universidad, cuyos miembros desconocen las condiciones particulares de cada caso. Estas normas tampoco plantean alternativas frente a cada situación. Luisa y Javier han dejado de ser estudiantes de la Universidad Nacional frente a diferentes entidades y sujetos: sus historias académicas han sido bloqueadas en el sistema informático de la universidad, ya no tienen la calidad de estudiantes frente a los docentes y administrativos, frente a sus compañeros, frente a la estructura burocrática de la universidad y sobre todo frente a sí mismos. Sus trayectorias en la universidad han quedado truncadas y mientras que las posibilidades de regresar a la institución para terminarlas son reducidas, sus deseos son mínimos. Así, las disposiciones normativas de la universidad revelan una poderosa fuerza para crear, no solo realidades jurídicas, sino también representaciones sobre los sujetos en el escenario social. Parte del poder de tales representaciones es la integración de las mismas por parte de sus destinatarios; esto se relaciona con la incapacidad de resistirse a ellas, pues no son cuestionadas, sino que son compartidas, e incluso naturalizadas, por quienes están en su entorno (Hall).

11 Según el Acuerdo 008 de 2008 (Artículo 46, Parágrafo 3), un estudiante no puede volver a la universidad después de haber transcurridos tres años desde la pérdida de la calidad de estudiante (s. p.).

Conclusiones

La mirada cualitativa y la perspectiva histórica permiten poner en cuestión los criterios imperantes para gestionar y evaluar la educación superior, tales como eficiencia, calidad, cobertura, equidad y satisfacción en el servicio educativo. Al contrastar estos criterios con las experiencias, los significados y las valoraciones producidos por las y los estudiantes frente a sus trayectorias, se hace evidente la distancia entre estos criterios teóricos y gerenciales, y las prácticas y expectativas subjetivas y sociales que confluyen en el ámbito de la educación superior.

La universidad considera que una pronta graduación es un indicador de eficiencia en la gestión académica y de éxito en las trayectorias estudiantiles. No obstante, este artículo muestra cómo, en un período caracterizado por trayectorias académicas prolongadas —la década de 1990— también confluyen en las trayectorias estudiantiles condiciones para el debate político y el compromiso social, para las oportunidades de desarrollo personal y profesional, para la adopción de posiciones políticas y para la participación en espacios deliberativos institucionales y extra institucionales. En este periodo, la experiencia educativa aparece como una vivencia intensa, apasionante y satisfactoria, y el desarrollo de iniciativas de investigación y proyectos responden a búsquedas personales de las y los estudiantes. Todos estos elementos se aúnan y resultan en la satisfacción subjetiva. De un modo semejante, la institución universitaria comprende la calidad como el mero cumplimiento de estándares externos —como procesos de acreditación y buenos resultados en exámenes nacionales—. Sin embargo, para quienes son estudiantes, este concepto se relaciona mucho más con su valoración de los procesos y oportunidades de formación, con su trascendencia y el impacto en su trayectoria profesional, y con el impacto de dicha trayectoria en el entorno social.

Finalmente, los principios de cobertura y equidad buscan garantizar el acceso del mayor número de personas al sistema educativo, pero las políticas que se implementan se quedan cortas frente a las demandas reales de quienes están en desventaja. De hecho, en algunos casos la materialización de estos principios en ciertas normas puede derivar en la exclusión, e incluso en la autoexclusión, de los estudiantes, lo cual favorece la homogeneización de la población estudiantil. Además, las buenas intenciones de la inclusión

son a menudo arrasadas por el principio de eficiencia, pues las normas que restringen el cupo de créditos y ponen trabas a los reingresos, sumadas a las dificultades socioeconómicas y personales y a los capitales culturales diferenciales, conducen a que quienes estudian con desventajas estén en un riesgo mayor de quedar por fuera de la universidad.

Hay otros impactos de las reformas que no salen a la luz en los estudios estadísticos. Me refiero a los efectos perversos de las políticas de eficiencia y calidad sobre el desarrollo de la vocación profesional de las y los estudiantes. El autoritarismo de las reformas que buscaban promover la eficiencia y la calidad conllevó la progresiva jerarquización de la institución, la reducción de los escenarios de participación y el endurecimiento de las normas, y condujo a la despolitización del estudiantado en los ámbitos académicos y sociales en general, y a la construcción de representaciones que subordinan y excluyen en la institución educativa a quienes no cumplen con los estándares de calificaciones y rendimiento académico requeridos para su permanencia.

Esta despolitización también se relaciona con el desarrollo del contexto político y social de la nación, que surge de la perspectiva histórica de este trabajo. En el caso colombiano, el ambiente pluralista en que se promulgó la Constitución de 1991 dio paso, en la década siguiente, a un proyecto político neoliberal y de derecha, transformaciones que también incidieron en la despolitización de algunos estudiantes y que se expresaron primero en demandas a la carrera de antropología por una formación “más útil”, para alcanzar después niveles significativos de escepticismo en la población estudiantil. Aunadas, estas transformaciones han resquebrajado la concepción de la universidad pública como escenario de discusión y debate, aspectos que sin duda son fundamentales para el ejercicio académico y para la formación profesional.

Obras citadas

- Acuerdo 001 de 2004 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia. 11 de febrero de 2004. Web. 30 de marzo de 2015.
- Acuerdo 001 de 2005 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. 15 de febrero de 2005 Web. 30 de marzo de 2015.
- Acuerdo 008 de 2008 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. 15 de abril de 2008. Web. 30 de marzo de 2015.

- Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. 26 de noviembre de 2007. Web. 30 de marzo de 2015.
- Acuerdo 037 de 2005 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. 13 de septiembre de 2005. Web. 30 de marzo de 2015.
- Acuerdo 101 de 1997 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia, 7 de octubre de 1977. Web. 30 de marzo de 2015.
- Arango, Luz Gabriela y Mara Viveros. “Itinerarios profesionales y calendarios familiares: Mujeres y hombres en la Gerencia Pública en Colombia”. *Revista Colombiana de Sociología – Nueva Serie* 3.1 (1996): 26-51. Impreso.
- Arfuch, Leonor. *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002. Impreso.
- Carmen. Mujer que estudió entre 2009-I y el momento de escritura de este trabajo (enero de 2014). 16 de enero de 2014. Margarita Durán. El Socorro, Santander (Vía Skype). Grabación y notas de campo. Duración: 1:39:53.
- Celis, Camilo et al. “Entre la ciencia y la política: la reforma académica de los noventa en la Universidad Nacional de Colombia”. *Investigaciones en Construcción* 25 (2012): 10-40. Web. 6 de marzo de 2015.
- Correa, François. “Transformaciones académicas en la antropología social de la Universidad Nacional de Colombia”. *Colantropos*. Facultad de Ciencias Humanas, 2005. Web. 15 de diciembre de 2013.
- Cruz, Luis Edgar. “La Constitución Política de 1991 y la apertura económica”. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión* 8.1 (2010): 269-280. Impreso.
- Daniela. Mujer que estudió entre 2001-II y 2006-I. 29 de septiembre de 2013. Margarita Durán. San Andrés. Notas de campo.
- Díaz, Mario de Miguel y José Miguel Arias. “La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria”. *Revista de Educación* 320 (1999): 353-377. Web. 5 de marzo de 2013.
- Efraín. Hombre que estudió entre 2001-I y 2007-II. 9 de septiembre de 2013. Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 1:26:14.
- Fair, Hernán. “El sistema global neoliberal”. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* 21 (2008): s. p. Web. 16 de enero de 2015.
- Felipe. Hombre que estudió entre 2002-II y 2008-II. 31 de mayo de 2013. Margarita Durán, Iván Camilo Rodríguez y miembros del grupo Trayectorias Académicas Estudiantiles en el departamento de Antropología. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 1:08:13.

- Godard, Francis. “El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales”. *Uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Eds. Robert Cabanés y Francis Godard. Bogotá: Universidad de Externado de Colombia, 1996. 5-56. Impreso. Cuadernos del CIDS, no. 1, serie 2.
- Guber, Rosana. “Las manos de la memoria”. *Desarrollo económico* 36.141 (1996): 423-432. Web. 22 de septiembre de 2013.
- Hall, Stuart. “The Spectacle of the ‘Other’”. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Ed. Stuart Hall. Londres: Sage Publications, 1997. 223-290. Impreso.
- Hernández, Jorge Andrés. “La Constitución de Colombia de 1991 y sus enemigos. El fracaso del consenso constitucional”. *Colombia Internacional* 79 (2013): 49-76. Impreso
- Javier. Hombre que estudió entre 2007-I y 2011-II. 22 de octubre de 2013. Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 1:05:17 y 28:45.
- Jelin, Elizabeth. “El género en las memorias”. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2001. Web. 6 de marzo de 2015.
- Jimeno, Myriam. “Cuerpo personal y cuerpo político. Violencia, cultura y ciudadanía neoliberal”. *Cultura y Neoliberalismo*. Comp. Alejandro Grimson. Buenos Aires: CLACSO, 2007. 195-211. Impreso.
- José. Hombre que estudió entre 2008-I y el momento de escritura de este trabajo (enero de 2014). 6 de septiembre de 2013. Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 1:44:26.
- Ley 29 de 1990 del Congreso de la República de Colombia. 29 de febrero de 1990. Web. 30 de marzo de 2015.
- Lucas. Hombre que estudió entre 1997-I y 2002-II. 17 de octubre de 2013. Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 2:01:43.
- Lucía. Mujer que estudió entre 1997-II y 2003-II. 11 de octubre de 2013. Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 2:01:04.
- Luisa. Mujer que estudió entre 2002-II y 2008-II. 23 y 24 de octubre de 2013. Margarita Durán. Bogotá. Notas de campo.
- Mejía Quintana, Oscar. “A dos décadas de la Constitución Política de 1991”. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* 29 (2013): 99-116. Impreso.
- Manuela. Mujer que estudió entre 1992-II y 2001. 7 de julio de 2013. Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 1:48:22.

- Miñana, Carlos. *Sobre la misión de la UN: un esfuerzo por entender el punto de vista de los reformadores*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006. Web. 16 de enero de 2014.
- Miñana, Carlos y José Gregorio Rodríguez. “La educación en el contexto neoliberal”. *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003. Impreso.
- Misas, Gabriel. *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004. Web. 6 de marzo de 2015.
- Niño Cruz, Jesús, et al. *Universidad Nacional de Colombia. La institución: información general*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002. Impreso.
- Orozco, Martha et al. “Reflexiones en torno a las reformas académicas en la Universidad Nacional de Colombia (1965-2004)”. *Ensayos críticos 2* (2006): 87-112. Web. 6 de marzo de 2015.
- Pablo. Hombre que estudió entre 2010-1 y el momento de escritura de este trabajo (enero de 2014). 12 de diciembre de 2013. Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 28:45 y 1:05:17.
- Pichardo, María del Carmen, et al. “El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 9.1 (2007): s. p. Web. 5 de marzo de 2013.
- Pinto Segura, Martha. *Cuestión de supervivencia: graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007. Impreso.
- Portelli, Alessandro. “Historia y memoria: la muerte de Luigi Trastulli”. *¿Historia Oral? Número especial de Historia y Fuente Oral* 1 (1989): 5-32. Impreso.
- Resolución 001 de 2011 del Consejo de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. 1 de junio de 2011. Web. 30 de marzo de 2015.
- Sánchez Dromundo, Rosalba. “La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 9.1 (2007): s. p. Web. 5 de marzo de 2013.
- Unimedios. *La acreditación en Colombia: Una mirada desde la Universidad Nacional*. Número especial de *Claves para el debate público* 5 (2007): 2-16. Impreso.

Universidad Nacional de Colombia. *Plan Global de Desarrollo 2004-2006*.

Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004 Impreso.

Víctor. Hombre que estudió entre 2000-I y 2006-II. 10 de septiembre de 2013.

Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 1:02:19.

Yarza, Claudia. “¿Ciudadanía postpolítica?: El legado liberal y la despolitización”.

Revista de Ciencias Humanas y Sociales 21.47 (2005): 138-157. Web. 16 de enero de 2014.

Sobre la autora

Margarita Durán es antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Se vinculó durante el pregrado al Observatorio del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes OSRPA de la Universidad Nacional de Colombia, y es miembro del grupo de trabajo Trayectorias Académicas Estudiantiles del Departamento de Antropología de la misma institución. Ha trabajado en proyectos de investigación en arqueología, antropología jurídica, antropología social, antropología histórica y educación superior. Fue miembro del comité editorial y coautora del capítulo “Circuito Judicial de Leticia. Encuentro de dos jurisdicciones” de la Serie 3 OSRPA, *La Medida Pedagógica como sanción en el Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes (Ley 1098 de 2006 y 1453 de 2011)*. Actualmente es coinvestigadora en el proyecto “Trabajo es lo que hay”. *Trayectorias laborales y campos de acción de egresados y egresadas del departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia, 1985-2010* de la Facultad de Ciencias Humanas – UNAL y asistente de investigación en la Vicedecanatura de Investigación y Extensión de la misma facultad. También apoya la construcción de un modelo de gestión de la proyección social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de Colombia, sede Socorro.

Sobre el artículo

Agradezco a Marta Zambrano, directora del trabajo de grado que presenta este artículo, y a la Convocatoria Programa Nacional de Semilleros de Investigación, Creación e Innovación de la Universidad Nacional de Colombia 2013-2015 que financió la investigación. Este texto se basa en los resultados de la investigación homónima del año 2013, “Se me acabaron los créditos. Trayectorias académicas de los estudiantes de antropología en la Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012”, que ganó el reconocimiento al mejor trabajo de grado en Antropología en la Universidad Nacional de Colombia (versión XXIII), y obtuvo el tercer lugar en Ciencias Sociales en el Concurso Nacional de Mejores Trabajos de Grado “Otto de Greiff” (Versión 18).



Notas

Citas, notas y comentarios

David Jiménez

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

1

“**C**OMO UN FIRME CREYENTE EN la educación liberal, me entristece la eliminación de los departamentos de humanidades y bellas artes”, escribe Richard Vedder, director del Center for College Affordability and Productivity. “Además de la importancia de estas disciplinas en el desarrollo de individuos pensantes, que puedan crear una mejor comprensión de la condición humana, una gran cantidad de graduados en humanidades terminan haciendo cosas altamente útiles, incluso evaluadas con estrechos cálculos financieros por parte de aquellos que ven la universidad como una *inversión en capital humano*”. El texto forma parte de un debate sobre las humanidades y sus posibilidades de sobrevivencia en la universidad de hoy, aparecido en las páginas de *The New York Times* en octubre de 2010. En él participaron, además, personajes destacados de la academia estadounidense como Louis Menand y Martha Nussbaum, entre otros.

Al párrafo transcrito, con sus tristezas y sus declaraciones de fe en las humanidades, sigue otro que contiene las obvias salvedades: los problemas de *affordability* y *productivity*, precisamente, en los que es experto el autor. Comienza, cómo no, con la inevitable muletilla: “That said, however”. “Esto dicho, sin embargo, si los estudiantes no escogen estos estudios como carrera y la proporción entre el número de estudiantes y la planta docente cae a niveles no razonables, las universidades se verían en la necesidad de redistribuir los recursos entre las áreas de mayor demanda”.

No parece que el doliente enamorado de las bellas letras y las bellas artes esté en buena comunicación con el especialista en presupuestos, viabilidad económica y productividad. Tiene que partirse en dos y asignar su papel a cada parte. El lenguaje que alude al objetivo de formar “individuos pensantes que puedan desarrollar una mejor comprensión de la naturaleza humana” entra en conflicto con el lenguaje de la “redistribución de recursos entre

las áreas de mayor demanda”. No coexisten bien, pero hay que intentar, por lo menos, yuxtaponerlos, para que simulen convivir en una misma declaración. “Nosotros no olvidamos que la universidad es una empresa de pensamiento”, parece decir, “pero ustedes no olviden que es también una empresa económica, un negocio que debe administrarse con criterios de rentabilidad”.

2

Louis Menand, profesor de literatura en la Universidad de Harvard, autor de *The Marketplace of Ideas* y colaborador de la revista *The New Yorker*, sostiene en el mismo debate, sin lamento pero con cierto énfasis de furia contenida: “Habría que tener una visión muy primitiva sobre la finalidad de la educación para creer que en esta no haya lugar para la herencia cultural de la humanidad”. Esa “visión muy primitiva” de la educación no es tan rara hoy, ni en Estados Unidos ni en Colombia ni en ninguna parte: es más bien el enfoque dominante desde cuando la educación superior se convirtió en asunto de inversionistas privados con poder para hacer y deshacer, como parece el caso del director del Centro ya mencionado. “¿Qué padre de familia no querría que su hijo o su hija tuviera acceso a la literatura, la filosofía y las artes?”, se pregunta Menand. “¿Quién piensa que esos son lujos prescindibles para profesionales educados, en una sociedad avanzada?”

Uno de los colaboradores espontáneos del foro de lectores del debate dio una respuesta indirecta a esas preguntas del profesor Menand con estas fórmulas ya bastante trajinadas pero aún esgrimidas en controversias universitarias: “El argumento clásico de los estudios humanísticos, incluyendo la literatura en lenguas europeas, ha sido que los grandes hombres y mujeres del pasado y las obras literarias que los describieron y las filosofías que propugnaron nos enseñarían cómo vivir hoy una vida socrática autoconsciente. El problema es que ya no creemos en gran parte de lo que nuestros ancestros sostuvieron como lo máspreciado. Nuestro pasado es monárquico, racista, expansionista y colonialista”. Tales serían las razones para que los padres de hoy, supuestamente, no quisieran que sus hijos estudiaran humanidades. Contra ellas existe todo un pliego de cargos: racismo, colonialismo, sexismo. Otro, más común pero de menos correcta presentación, sería su precaria utilidad en términos económicos. Vedder lo

dice sin darle muchas vueltas al asunto: “Las universidades tienen que hacer lo que hacen los negocios exitosos: reinventarse a sí mismas para adecuarse a la demanda”. Y Menand no se hace muchas ilusiones: “La razón para cerrar los departamentos de humanidades es, todo el mundo lo sabe, que esa es la única manera de despedir la planta permanente de profesores de tiempo completo” (*tenured faculty*), demasiado onerosa para la universidad que se mira al espejo de la racionalidad empresarial.

3

Es difícil sostener un diálogo entre posiciones tan lejanas y hostiles. Los mismos títulos de los trabajos universitarios al respecto comienzan ya a reflejar un estado de guerra académica declarada. Por ejemplo, el libro del profesor Toby Miller, *Blow Up the Humanities*, publicado en 2012 por la Temple University Press, o la obra de autoría colectiva, *Faut-il brûler les Humanités et les Sciences humaines et sociales ?*, aparecida en 2013 bajo el patrocinio de la Université Paul Valéry Montpellier III. Miller comienza su libro, cuyo título suena a incitación al terrorismo académico contra las humanidades, con esta declaración: “Hay dos clases de humanidades en los Estados Unidos: una es la de las universidades privadas más selectas, donde la burguesía y sus subalternos favorecidos son tutelados. Las llamo *humanidades uno* porque son venerables y poderosas y tienden a determinar cómo se discute en público el sector. La otra es la de las escuelas públicas que se enfocan más en los prospectos de empleo. Las llamo *humanidades dos*. Las humanidades uno dominan retóricamente. Las humanidades dos dominan numéricamente”. Según el autor, esta división es tanto de clases sociales como de intereses en cuanto a los temas de estudio e investigación: mientras las humanidades uno siguen ocupándose de las disciplinas tradicionales (literatura, historia, filosofía), las humanidades dos se ocupan de la comunicación y los estudios de medios.

Más que una disertación sobre la crisis de las humanidades en los últimos decenios, el libro de Miller parece, sobre todo, un alegato rencoroso contra la civilización occidental, desde la antigüedad griega y romana, por el cúmulo de males que, según él, le ha causado a la humanidad a lo largo de la historia. La tradición cultural de Occidente no ha sido “una buena guía en la búsqueda de vida, libertad y amigos en Facebook”, sostiene el autor. Y ahora,

cuando las naciones que se enriquecieron con la esclavitud, el imperialismo, la guerra, el colonialismo y el capitalismo se enfrentan al desastre, ¿están respondiendo efectivamente las humanidades por su papel en esta historia de dominación internacional y sus resultados? Miller responde que no. Y culmina ese cuadro de desolación apocalíptica en formato ampliado, con una inesperada reducción cómica: “Nos aislamos al retirarnos a claustros/enclaves de hombres blancos muertos y gente viva de color, mientras el gobierno nos recompensa con recortes de presupuesto”.

Una síntesis apretada de las ideas de Miller sobre las humanidades bien podría ser esta: “Esencialmente, las humanidades son instrumentos baratos de enseñanza masiva, que otorgan elevación a la clase dirigente (humanidades uno) y control a las clases media y trabajadora (humanidades dos), a bajo costo”. Su prehistoria, también apretada, cabe en dos páginas que se nutren en la *Historia de la sexualidad*, de Michel Foucault, bajo el imperio de la palabra “masculinidad”. Lo que en Foucault es historia de la sexualidad, en Miller se transforma en historia de las humanidades, mediante una sencilla maniobra de sustitución. Esta “genealogía” comienza con la “formación de la masculinidad de élite en las antiguas Grecia y Roma, cuando el deseo cuidadosamente modulado podía ser signo de aptitud para gobernar a otros a través de una juiciosa pero placentera mezcla de austeridad y hedonismo”. Rápidas menciones de nombres, seleccionados entre los venerables para los humanistas clásicos, le dan un toque de amena ligereza anecdótica a este pasaje del libro: Aristóteles y Platón favorecían los “flirteos regulares con el exceso”, y de Platón hasta su nombre es ya una referencia a “la amplitud de sus hombros marciales” que todavía hoy siguen inspirando a algunos filósofos pop el gusto por el combate. Nuestro autor da, en seguida, un salto brusco, para no alargarse demasiado: “Esta tradición de liderazgo a través del autocontrol continuó con otros pensadores que llegaron a ser sabios del *curriculum* en Estados Unidos, especialmente de las humanidades uno”. Es el mismo autocontrol de los antiguos clásicos, traducido a la cultura angloamericana de hoy como hipermasculinidad, el que se canaliza y convierte en control social y expansión imperialista, previa la inculcación de antivalores elitistas, marciales y etnocéntricos a través de las humanidades. Y ahí se origina la culpa que purgan: su castigo merecido son los recortes de presupuesto y los estudios culturales.

“El viejo mundo, creador de hombres belicosos, no puede reclamar que ha comprendido la quintaesencia de la humanidad a través de una antropología incorrecta, marcada por sus orígenes en la esclavitud, la hipermasculinidad y la filosofía romántica”, escribe Miller. Cicatrices históricas semejantes desfiguran también la legitimidad de los grandes libros del canon, “sin importar la raza, el género o la política de sus autores”. Una dialéctica defectuosa legitima una y otra vez la autoridad del profesor, asentada en el prestigio de las obras canónicas, con el pretexto de que los alumnos son sujetos éticamente incompletos.

Sin duda, el recurso a los inicios y a las culpas originales es el procedimiento favorito del autor de *Blow Up the Humanities*. No es historia antigua lo que narra sino mitos de fundación: en esas manchas de los orígenes míticos se basa el juicio sumario contra las así denominadas por él humanidades uno.

No menor es su seguridad cuando anticipa el futuro. Comienza sin ambages: “He aquí el futuro de las humanidades”. Su descripción, más deseo que predicción, incluye un conjunto de asignaturas cuyo material proviene de los medios de comunicación: “cómo se hace, circula y se recibe el significado en todos los medios”. Los temas de estudio enumerados son: la ciencia, el capital, la ficción, el deporte, las noticias, la historia y la política, “con necesarios enfoques en los negocios, el gobierno, el trabajo y la demografía”, con lo cual se rompería el predominio de los “cursos sobre grandes libros” en favor de los “cursos sobre grandes asuntos”. Miller pretende contraponer la interdisciplinariedad de su propuesta a un presunto “modelo monástico de conocimiento monográfico de un solo autor” y a la carencia de “trabajo interdisciplinario” de las humanidades uno. Lo que en realidad hace es contrastar un esquema idealizado de su proyecto con una versión caricaturizada de las humanidades, desconociendo lo que éstas significan como disciplinas cuya existencia histórica ha sido larga y meritoria, aunque no indiscutible y unívoca.

4

“Obama dijo una vez que él quería que todos en los Estados Unidos fueran a la universidad. Qué snob”. Este comentario fue públicamente expresado, durante la campaña presidencial de 2012, por el precandidato republicano Rick Santorum. Lo que dijo en seguida resulta del mayor interés para

entender por qué la educación superior o, al menos, las humanidades y las ciencias sociales se han convertido en una especie de enemigo público para un sector significativo del mundo político y de los medios de comunicación: “Hay hombres y mujeres decentes que trabajan duro cada día y ponen a prueba sus destrezas no aprendidas en la universidad ni enseñadas por algún profesor liberal en plan de adoctrinar a sus alumnos. Oh, yo entiendo por qué quiere él que ustedes vayan a la universidad. Lo que quiere es rehacerlos a su imagen. En cambio, lo que yo quiero es crear empleos para que la gente pueda rehacer a sus hijos a su propia imagen, no a la de él”.

La polémica no se hizo esperar, y Santorum tuvo que multiplicar las explicaciones sobre lo que quiso decir y sobre lo que parecía esconderse detrás de lo que dijo. En *The Huffington Post* apareció una réplica del presidente del Macalester College, Brian Rosenberg, con dos cuestionamientos directos: uno, si de verdad el candidato republicano disponía de argumentos válidos para considerar dañino que cada vez más estudiantes alcanzaran el nivel universitario; y dos, si la opinión del candidato sobre las universidades como centros de adoctrinamiento político de izquierda equivalía a considerarlas una amenaza para la seguridad nacional o si la amenaza era más bien el candidato mismo que manifestaba tal desaprobación contra las universidades como centros de pensamiento en los que todos los puntos de vista civiles y razonables sobre temas importantes podían libremente expresarse y debatirse.

Según el columnista republicano de *The New York Times*, David Brooks, Santorum ve los problemas de los Estados Unidos como resultado de una guerra cultural entre los conservadores temerosos de Dios y los liberales narcisistas. Su proyecto político sería lograr una nueva síntesis que permita al conservatismo mantener un equilibrio entre el capitalismo como “destrucción creativa” y el sistema de “valores intemporales, morales y religiosos, de la fe judeo-cristiana”. Esto explica la aversión de Santorum por los programas de humanidades y de ciencias sociales en las universidades de su país, antros del pensamiento secularizado y encarnaciones del orgullo satánico de los intelectuales. En 2008, Santorum se dirigió a los estudiantes y profesores de Ave Maria University, en Florida, con estas palabras: “Satanás nos ataca a todos y ataca todas nuestras instituciones, pero, en mi opinión, el lugar donde más éxito ha tenido es la academia. Allí, Satanás supo corromperlos por su lado más débil, puesto que son, o se creen, más inteligentes que todos los demás y pueden salir con algo nuevo

y diferente cada vez. Persiguen nuevas verdades, niegan la existencia de la Verdad y hacen juegos de ingenio con ella”.

Familia, comunidad, religión, moral tradicional han sido ya barridas en casi todos los rincones de la vida contemporánea de los Estados Unidos. Pero la educación superior secularizada no ha sido el factor fundamental en ese proceso: es más un efecto que una causa. El capitalismo creador de abundancia, responsable de convertir al ciudadano medio en un obseso perseguidor de riqueza a cualquier costo, máquina de producir desigualdad y corrupción, con su hipertrofia financiera, sus más recientes desarrollos tecnológicos y su globalización, es también el culpable de la destrucción de la familia tradicional, su religiosidad y su moralidad. Santorum ha sido el representante de esos sectores que quedaron atrás. Él los idealiza y se identifica con ellos. Son los trabajadores manufactureros, gentes de la parte de abajo en la escala social, que aprenden su oficio en la práctica y ocupan en el mercado de trabajo un lugar cada vez más insignificante y cercano al desempleo. Ellos son, para Santorum, los depositarios de las virtudes tradicionales del norteamericano promedio. Con ellos termina esa tradición que él dice echar de menos. Sin embargo, lo que el político les contrapone como la cara opuesta y enemiga no es la élite financiera, por ejemplo, sino la élite intelectual.

5

El odio por la intelectualidad académica no es exclusivo de esa secta política. Hay otro segmento de la franja conservadora que odia con igual furor las humanidades y las ciencias sociales, pero no esgrime contra ellas argumentos religiosos o morales sino económicos. En una entrevista publicada en *The Herald Tribune*, el gobernador de la Florida, Rick Scott, anunció: “Si voy a exigir al ciudadano común más dinero en impuestos para la educación, voy a utilizarlo para crear empleos. Por lo tanto, quiero que ese dinero vaya destinado a títulos profesionales con los que la gente pueda conseguir trabajo en este estado. ¿Es de vital interés para el estado tener más antropólogos? Yo no lo creo”.

El mismo gobernador Scott encargó a un grupo de consulta privado la tarea de evaluar el sistema público de educación superior en cuanto a calidad y eficiencia. El presidente de la comisión, profesor de marketing en Florida

State University, manifestó que su trabajo era pura economía y negocios aplicados a la educación superior y que el debate se había centrado en el valor relativo de varios programas. El informe sugiere que si la Florida no puede costear con suficiencia su sistema de universidad pública, entonces debería priorizar los programas y títulos que, con base en estadísticas de demanda de mercado, ofrecerían el mayor rendimiento al estado. La firma evaluadora, The Blue Ribbon, da al modelo el nombre de “matrícula diferenciada”. La recomendación consiste en mantener congelados los costos de las matrículas para los programas identificados por la legislatura del estado como de “alta-destreza, alto-salario, alta-demanda”, mientras se recomienda elevarlas en otros programas como historia, antropología, filosofía.

“La matrícula diferencial surgió de la cuestión real acerca de qué podemos hacer si no hay dinero suficiente para invertir en educación”, declaró el presidente de la comisión, Dale Brill, quien se desempeña también como presidente de la Florida Chamber Foundation en la Cámara de Comercio. “Hemos comenzado por preguntarnos con base en qué toman sus decisiones las oficinas de nivel medio de cualquier compañía con respecto a los productos que ofrecen. Y la respuesta no puede ser otra: rendimiento de la inversión”.

El senador Don Gaetz, republicano de Florida, advirtió a las universidades que deben reconsiderar sus gastos y orientar el dinero de su presupuesto hacia la ciencia y la tecnología, desviándolo de programas como filosofía o lenguas eslavas. “Cuando el programa número uno en subvenciones y becas es psicología y el número dos es ciencia política, tal vez deberíamos, antes de exigir \$100 millones más a los contribuyentes, reorganizar lo que tenemos. De esa manera nos aseguraremos de no estar sacando al mercado egresados con títulos que no significan mucho”, opina Gaetz.

Algunos congresistas han propuesto medidas como prohibir a la National Science Foundation financiar investigaciones en ciencias humanas que no sean certificadas como de alta prioridad, esto es, “esenciales para la seguridad o los intereses económicos de los Estados Unidos”. El senador republicano de Oklahoma, Tom Coburn, se refirió concretamente a las investigaciones en ciencia política. Una vez aprobada la medida en el senado, Coburn dijo estar “muy complacido por la restricción impuesta a la financiación de proyectos de baja prioridad en ciencia política”. Según él, “no hay razón para gastar \$251.000 dólares en un estudio sobre las actitudes de los estadounidenses con

respecto al senado de los Estados Unidos, cuando los ciudadanos mismos se lo pueden imaginar gratuitamente”.

La reacción de la American Political Science Association habla en su comunicado de una “grave intrusión” en la autonomía académica y de una “peligrosa pendiente resbaladiza”: “Mientras la investigación en ciencia política es la más inmediatamente afectada, quedan en riesgo las investigaciones en todas las disciplinas financiadas por la NSF. La medida vuelve cualquier investigación científica vulnerable a los caprichos de la presión política”.

6

Si los criterios para juzgar el valor de las humanidades en la educación superior se reducen a productividad, eficiencia y satisfacción del consumidor, como ocurre con cualquier producto que se ofrece al mercado, es difícil encontrar una objeción contra los que sostienen que es urgente retirarles el apoyo financiero y utilizarlo en campos de estudio más lucrativos o, como se dice con insistencia obsesiva, más directamente ligados al empleo productivo.

La verdad es que la preocupación manifiesta por las humanidades en los niveles directivos tanto del Estado como de la misma universidad pública puede calificarse de nula, sostiene Stanley Fish en su blog de *The New York Times*. Al menos los rectores y vicerrectores académicos deberían dar siquiera una señal de que entienden la complejidad del problema y asumir una posición pública de defensa, así sea convencional, proclamando su importancia ante los institutos oficiales encargados de la política de educación superior cuando estos desconocen no ya el valor sino la existencia misma de este campo de estudios.

Hubo mejores tiempos en los que la justificación de las humanidades era innecesaria porque se consideraba evidente. “Una universidad era ante todo un lugar para la educación del carácter, para la formación de los hábitos morales e intelectuales que juntos forman la base para vivir la mejor vida posible”, escribe Anthony Kronman en un libro reciente, titulado *Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*. Se suponía que la realización de esta meta requería una inmersión en los grandes textos de la literatura, la filosofía y la historia, incluyendo su memorización, pues “aprender de memoria un texto es fijar en la mente

la imagen y ejemplo del autor y su argumento”. Kronman es profesor de derecho y fue decano de la School of Law de Yale. Su defensa de las humanidades, como se evidencia en las citas, puede sonar bastante anacrónica. Para él, solo las humanidades pueden enfrentar la “crisis del espíritu” que hoy sufrimos y “restaurar el asombro que siempre experimentan aquellos que han vislumbrado la condición humana”. Kronman insiste en que el método propio de las humanidades para lograr tal “vislumbre” es exponer a los estudiantes a un conjunto de textos que expresen con inigualable poder “una cantidad de respuestas en contienda” a esta cuestión. Un “humanismo secular”, no dogmático, en el que los estudiantes se sientan alentados a “considerar, de diferentes alternativas, las que más se acerquen a su propio desarrollo del sentido del yo”. Pero no se trata solo del crecimiento del yo y de los diferentes modos de vida, experiencias, valores e ideas propuestos por los autores estudiados, sino también de “poner en cuestión las creencias y prejuicios de la vida moral y política” y “traer lo oculto a la luz pública”.

Stanley Fish, quien reseñó el libro en enero de 2008, comenta que la de Kronman es una justificación de las humanidades que no recurre ni al idealismo forzado ni al determinismo del empleo. Es una “estimulante visión” que ofrece “la más elevada recompensa” a sus lectores. Sin embargo, la promesa de experimentar “una forma de inmortalidad” y alcanzar “una posición inmune a los poderes corruptores del tiempo” para aquellos que entran en conversación con los grandes autores de la tradición occidental se tropieza con el escepticismo de Fish, profesor de literatura y de derecho en la School of Law de Yale, ya retirado (y a tiempo, agrega él). A las dos preguntas: “¿Nos ennoblecen las humanidades?”, “¿Tienen por misión salvarnos?”, su respuesta es no. “Los profesores de literatura y filosofía son competentes en un tema, no en un sacerdocio”. Salvar no está dentro de sus objetivos pedagógicos, así como tampoco está el de conseguir fondos para la universidad o empleo para los egresados. “¿Qué hacen los profesores de humanidades?” Fish responde: “nada”, si por “hacer” se entiende producir efectos prácticos sobre el mundo. Y si no provocan efectos prácticos sobre el mundo, entonces tampoco pueden justificarse, excepto en relación con el placer que proporcionan a aquellos que las disfrutan. En esta respuesta, con todos sus recortes y limitaciones, consiste el honor de las humanidades, según Fish. Cualquier otra justificación, por la vía de los efectos que produce, equivaldría a conferirles un valor desde fuera, desde una perspectiva

ajena a su propio desempeño. “Una actividad que no puede justificarse es una actividad que rehúsa considerarse a sí misma como instrumental con respecto a otro bien mayor. Las humanidades son su propio bien”.

7

“Lo que resulta tan difícil en estos días es encontrarnos bajo presión para describir y defender una serie de proposiciones y creencias que durante tanto tiempo hemos tomado por evidentemente verdaderas y cuyo valor informa nuestras prácticas diarias y el más amplio sentido de vocación”, escribe Judith Butler, reconocida pensadora feminista y profesora de literatura en Berkeley y en Columbia University, en su ensayo “Ordinary, Incredulous”. “Lo agobiante”, agrega, “es tratar de mostrar que el compromiso en la vida pública está estrechamente ligado desde el principio con los fundamentos de una educación humanística que se plantea cómo aprendemos a pensar, a trabajar con el lenguaje y las imágenes, y a leer, a dar sentido, a intervenir, a separar, a formular juicios evaluativos e, incluso, a rehacer el mundo”. Según Butler, se ha vuelto muy complicado hablar y ser escuchado, pues lo antes obvio es ahora cuestionado bajo nuevos parámetros de valor: “A veces me cuesta creer cómo estaba de equivocada cuando pensaba que el valor público de estas actividades era tan obvio que difícilmente necesitaba defensa”.

El daño que se ha hecho a las humanidades y las artes en la universidad es de tal magnitud que obliga a preguntarse: ¿Qué clase de valores son los que guían y autorizan a los administradores para atreverse a decidir no solo los recortes de presupuesto sino las nuevas medidas de evaluación y, por lo tanto, el contenido mismo de los programas? La respuesta lleva a humanistas como Butler a hacer pública declaración de incredulidad: no es posible que se esté dando un proceso de destrucción tan profundo en nombre de valores supuestamente indiscutibles, y en el fondo tan cuestionables, como demanda y rentabilidad de las disciplinas, adiestramiento en habilidades comercializables, eficiencia administrativa, capital humano, empleabilidad, competitividad, productividad. Todo un nuevo régimen de valores, una ortodoxia tan rígida como la de los Santorum y que profesa el mismo anti-intelectualismo cerrado, con la diferencia de que su iglesia ya no es la del Tea Party sino la sagrada congregación de las finanzas.

Butler hace un listado de los distintos tipos de argumentos con los que hoy se sale en defensa de las humanidades. El primero es el del valor intrínseco, defendido por Fish. El problema con este argumento es que vale para los que ya creen, pero tiene que ser demostrado para los que no lo reconocen. Y más problemático aun: el argumento tiene que ser formulado en el lenguaje de los que no lo aceptan y deben ser persuadidos. Pero ese lenguaje ha sido configurado precisamente para no reconocer el tipo de valores del humanismo, un lenguaje en el que no existe el léxico para hablar de humanidades, omisión que las condena al olvido. Una segunda posición, muy cercana a la del valor intrínseco, es la que sostiene que las humanidades son inútiles y deben defenderse como tales. Las humanidades son en sí mismas una crítica a la instrumentalidad.

Opuesta a las dos anteriores es la que arguye que las humanidades deben adaptarse a formas contemporáneas de instrumentalidad y encontrar maneras de traducir lo que se hace en este campo a las medidas particulares del valor instrumental. Geoffrey Harpham, adelantado de este tipo de defensa por la vía de la adaptación, asegura que ya no es posible simplemente “insistir en que el conocimiento solo es digno de su nombre si se persigue como un fin en sí mismo y que la educación en humanidades se contamina cuando se subordina a justificaciones utilitarias”. Es necesario, según él, demostrar que las humanidades pueden desarrollar en los estudiantes habilidades útiles para la vida económica o indispensables para la vida pública y la formación del ciudadano. “En todo caso, no podemos darnos el lujo de seguir entendiendo nuestra vocación como una forma de pureza”.

8

Butler cuenta una anécdota tan divertida como aleccionadora con respecto a la consigna de adaptarse y tratar de traducir, o reducir, la lengua de las humanidades a la lengua de los fines útiles. Una colega del Reino Unido propuso al Arts and Humanities Research Council, para su financiación, una conferencia que se enfocaría en los varios significados del término monarquía para los países europeos en los tiempos actuales. La propuesta fue rechazada y la razón esgrimida fue que no lograba demostrar “impacto”. Cuando preguntó qué quería decir “impacto” para el caso de su conferencia, los administradores de las becas le dijeron que ella tendría

que haber mostrado que los resultados de tal conferencia serían aplicables a la política contemporánea. En efecto, la página web de la institución dice explícitamente que “impacto” se refiere a la “demostrable contribución que la investigación de excelencia hace a la sociedad y a la economía”, y añade que esa “contribución” puede medirse demostrando cómo el conocimiento generado puede “transferirse” a individuos y comunidades fuera de la academia. En su respuesta, la investigadora sugirió que la conferencia podría contribuir a la caída de las monarquías sobrevivientes en Europa. Pero sus potenciales financiadores no quedaron encantados con la respuesta y hasta ahí llegó el proyecto.

9

“Podemos muy bien pensar que debemos conformarnos a los estándares implícitos en la demanda misma con el fin de ofrecer una respuesta satisfactoria y recibir la financiación que necesitamos, ya sean asignaciones locales, becas del gobierno o fondos privados. Sin embargo, si nos ajustamos demasiado bien, demasiado perfectamente, corremos el riesgo de renunciar a una de las más importantes tareas de las humanidades, esto es, pensar críticamente acerca de los modos de medir y los esquemas de evaluación, para descifrar cuáles se justifican, cuáles se adaptan realmente a sus objetos”, escribe Butler. Obligadas a demostrar su validez actual en un momento histórico en el que concurren diferentes y rivales esquemas de valoración, entre los cuales algunos profesan que el valor no es susceptible de medida y otros sostienen que todo lo real es medible, la salida fácil puede ser el conformismo: la pugna por la financiación más lucrativa hasta descubrir que a medida que la bolsa ha crecido, el supuesto objeto de la financiación se ha esfumado. Sin embargo, queda la disculpa: “no había otra manera”. Butler responde: “Si decidimos que no había otro camino y forzamos las humanidades para que se adapten a modelos que desconocen o extirpan su valor, en ese punto tenemos que detenernos y preguntar qué es lo que realmente estamos financiando, y a qué costo, y cómo se relaciona esto con el ideal que queremos preservar y animar”.

Los conservadores culpan a cierta presunta izquierda de haber ideologizado las humanidades y las ciencias sociales, y de haber convertido el campo académico en un espacio para hacer proselitismo político. Roger

Kimball, director de la muy afamada revista cultural *The New Criterion*, dijo en una entrevista: “A la universidad como institución se le confió la tarea de preservar y transmitir ‘lo mejor que ha sido pensado y conocido’, pero desde los sesentas, se ha convertido en un refugio para el activismo político radical. Con pocas excepciones, nuestras más prestigiosas universidades han instalado entero el menú radical en el centro del *curriculum* de las humanidades. Cada interés especial (*women’s studies*, *black studies*, *gay studies*) y cada nueva moda interpretativa (deconstrucción, post-estructuralismo) ha encontrado su bienvenida en la academia, mientras el *curriculum* tradicional de las humanidades y sus maneras propias de exploración intelectual son injuriadas como racistas, sexistas o simplemente reaccionarias”. Kimball asegura que el problema, para él, no es la orientación política de izquierda o derecha sino la politización de la vida intelectual en la academia y el adoctrinamiento en las aulas. Su propuesta no es reemplazar una orientación por otra o balancearlas, sino despolitizar las humanidades y favorecer los estándares intelectuales, no los políticos.

Podría discutirse hasta dónde la despolitización sea la fórmula. Ya es bastante claro, por ejemplo, que la guerra ideológica contra lo que llama Kimball “el menú radical” es política, y se vale de las finanzas y la administración, no del debate intelectual, para destruir al enemigo. Sin embargo, es la misma Judith Butler quien propone distinguir esos ataques de los propiamente intelectuales, provenientes de una derecha pensante como la que representa la revista *The New Criterion*. “Lo que se ha vuelto bastante confuso”, escribe Butler, “es que aquellos que desestiman el valor de las humanidades con frecuencia se presentan a sí mismos como innovadores que pelean contra fuerzas recalcitrantes y herméticas dentro de la universidad. Es un momento extraño en que los conservadores de viejo cuño se unen con sus enemigos de otra época en la izquierda crítica”. La escritora, reconocidamente de izquierda, se pregunta qué pasó para que llegara ese momento en que habría de sentirse conservadora dentro de ciertos marcos culturales de referencia. Sin embargo, se trata de una experiencia no tan rara hoy en día, y sucede con frecuencia en el marco de referencia académico de las humanidades. Las amenazas que se ciernen sobre ellas vienen no solo de burócratas neoliberales y de una derecha extrema con poder político, sino de una academia presuntamente de izquierda, dogmática y sectaria a rabiar, que prohíbe autoritariamente los

temas literarios en los cursos mismos de literatura, con argumentos tan razonables como que “Proust ya pasó de moda”, o de profesores que no permiten a los estudiantes hacer trabajos sobre los clásicos porque eso, según dicen, “no está dentro de mis intereses”.

“Vacilando entre sentirme como una loca izquierdista y una conservadora, me veo a mí misma en resistencia contra esa versión de ‘lo nuevo’, advirtiendo que tales propuestas están llegando lentamente a monopolizar ciertos términos: ‘creativo’, por ejemplo, en expresiones como ‘soluciones creativas’ e, incluso, ‘el futuro’. Quisiera prevenir una pérdida que para mí es demasiado grande para soportarla. Y a veces pienso que sería muy afortunada si pudiera dejar este mundo antes de tener que presenciar la destrucción total de las humanidades”, concluye Butler, con una nota de melancolía que le sienta muy bien a su texto teórico.

10

The New Criterion, según su director, Roger Kimball, es una publicación modernista en su posición cultural y conservadora en política. Su modelo viene de la revista *The Criterion*, publicada por T. S. Eliot en Inglaterra, entre 1922 y 1939. Por modernista entiende Kimball no una particular afiliación a una escuela o a un partido sino más bien la seriedad para asumir las responsabilidades estéticas y morales de la crítica. Según él, se trata de una revista excepcional en este aspecto: es, al mismo tiempo, una seria reflexión sobre los monumentos del pasado cultural y una divertida y perceptiva mirada crítica sobre la cultura contemporánea.

“Creo que las artes funcionan como un buen barómetro para medir la salud de una cultura”, afirma. “Elas reflejan los miedos, las obsesiones, las aspiraciones y las ambiciones de un momento cultural”. Un par de palabras, “transgresor” y “desafiante”, por ejemplo, permitirían un diagnóstico sobre el arte y las actitudes de los artistas de hoy con respecto a la tradición. Ellas pertenecen al vocabulario de la crítica moderna y se usan para distinguir, con el más alto elogio, las obras de arte que no se atienen a las normas del pasado. Kimball, como crítico cultural conservador, anota que el arte contemporáneo es casi siempre “más corrosivo que afirmativo” y se pone en “actitud de antagonista” con respecto a las ambiciones estéticas, morales y culturales de nuestra tradición.

Las fórmulas preferidas de un conservador como él, las que repite sin cesar y constituyen el fundamento de toda su concepción estética y filosófica son: “nuestro compromiso no es con lo nuevo sino con lo verdadero”, “la tradición es una fuente de posibilidades, no una parálisis”, “la belleza y el placer son partes esenciales de la vida del arte”, “lo que importa no es lo último sino lo permanente”. La actitud contemplativa frente al arte, en contraposición a la actitud distraída del que participa en el espectáculo postmoderno, es otra insistencia: el arte verdadero es silencioso. “Las cosas permanentes pueden ser nuevas o pueden ser viejas, pero su relevancia no se mide por el ruido que producen sino por los silencios que inspiran”. En últimas, su posición frente a la cultura es religiosa. Para él, en la verdad y la tradición está el secreto del arte y del pensamiento. De ahí proviene también su autenticidad: de la religión, dice Kimball, o al menos del reconocimiento de alguna fuente de trascendencia. Y, en su caso, de una ortodoxia: el catolicismo tradicional tomista. “Si tuviese que describir mi orientación filosófica general, supongo que diría que soy un tomista aristotélico” y que “mis convicciones han sido esenciales en la formación de mi visión acerca de la cultura”.

11

Kimball comienza su ensayo “Experiments Against Reality” con un epígrafe tomado de Richard Rorty: “No encuentro mucha utilidad a nociones como ‘valor objetivo’ y ‘verdad objetiva’”. E inicia el primer párrafo de su texto con una cita de Ernst Robert Curtius, del prólogo a la traducción inglesa de *Literatura europea y Edad Media latina*, con obvia intención de contraste: “Mi libro”, dice Curtius, “no es el producto de puros intereses académicos. Surgió de la inquietud por la preservación de la cultura occidental. Busca servir a la comprensión de la tradición cultural de Occidente tal como se manifiesta en la literatura. Intenta iluminar la unidad de esa tradición”. Según Kimball, no sería fácil encontrar un pasaje más en desacuerdo, en tono y sustancia, con las sensibilidades que dominan el paisaje cultural de hoy. La sola idea de preservar el legado occidental es atacada desde casi todos los flancos y exaspera a una parte considerable de la academia todavía conocida bajo el nombre de “humanidades”. En cuanto a Rorty, la acusación de Kimball se basa en el entusiasmo con que el filósofo acoge la consigna de Nietzsche de

renunciar al conocimiento de la verdad, fundamento de la tradición y del arte tanto como de la filosofía.

Con frecuencia se ha insistido en que el canon de las grandes obras requiere, para su justificación, un fundamento metafísico en valores eternos, como lo reclaman Kimball y, en general, la ortodoxia conservadora tradicional. Rorty lo llama “platonismo” y lo define, en “The Inspirational Value”, como “la idea de que todas las grandes obras de la literatura, en últimas, dicen lo mismo. Son grandes precisamente porque inculcan siempre los mismos eternos valores humanísticos y nos recuerdan los mismos rasgos inmutables de la experiencia humana”. Para Rorty, lo mejor es descargar al canon de su peso metafísico y deshacerse de los presupuestos trascendentes, sin por eso descartar la esperanza. El filósofo juega con la fantasía de una “religión de la literatura, en la que las obras de la imaginación secular reemplazarían la Escritura como fuente principal de inspiración y esperanza para cada nueva generación”. En su concepto, es necesario admitir de buen grado que los cánones son temporales. Pero esto no tiene por qué llevarnos a descartar la idea de grandeza. La fórmula que propone es: “Las grandes obras de la literatura son grandes porque han inspirado a muchos lectores, no han inspirado a muchos lectores porque sean grandes”. Es la salida del “funcionalismo pragmatista”, la mejor respuesta posible, según Rorty, al esencialismo platónico: “Mientras los esencialistas toman el estatus canónico como indicador de la presencia de un vínculo con la verdad eterna, los funcionalistas aceptan que el estatus canónico es tan mutable como las condiciones históricas y personales de los lectores”.

Rorty cuenta a Harold Bloom entre los funcionalistas, esto es, entre aquellos que piensan que la literatura y el canon nada tienen que ver con la eternidad y la estabilidad, y todo que ver con el futuro y la esperanza. Inspirado por Bloom, Rorty se pone de parte de los inspirados. Para él, son “Marx, Whitman y Dewey los utópicos románticos que profetizaron un futuro humano no pensado según los moldes del pasado ni de la eternidad”. Atribuir a algunas obras literarias cierto poder de inspirar, eso que el título del texto llama “inspirational value”, significa que “esas obras hacen pensar a sus lectores que hay en esta vida mucho más de lo que ellos han alcanzado a imaginar”. Es un valor que no se produce por las operaciones de un método, una ciencia, una disciplina o una profesión. Cuando se considera que la obra literaria es efecto de un mecanismo cultural que

puede desmontarse por análisis, el valor inspiracional desaparece. Se puede obtener así conocimiento pero no esperanza y transformación del yo. El conocimiento pone la obra en un contexto familiar y la relaciona con cosas ya sabidas. Aunque en todas las disciplinas son necesarias las dos tendencias, según Rorty, la profesionalización y la academización favorecen los talentos para el análisis y descalifican la imaginación. Poner los textos literarios en contextos o acomodarlos en marcos teóricos son habilidades que se prefieren a la celebración de la originalidad. El entusiasmo queda aplastado por la pedantería seca y sardónica.

12

En *Ruido de fondo*, novela del gran escritor norteamericano Don DeLillo, hay un diálogo entre dos profesores de la facultad de humanidades en alguna universidad de provincia de Estados Unidos: uno es el director del departamento de estudios sobre Hitler, el otro se ocupa en un proyecto para crear el departamento de estudios sobre Elvis Presley. El segundo, recién llegado a la universidad, dice, un poco alarmado: “Comprendo la música, comprendo las películas, comprendo incluso hasta qué punto las tiras cómicas pueden revelarnos cosas, pero aquí hay profesores hechos y derechos que no leen otra cosa que los envases de cereales para el desayuno”. La respuesta de su colega más experimentado es brillante: “Ellos son nuestra vanguardia, la única con que contamos”. Nuestra vanguardia, los que van adelante y marcan el sendero hacia el futuro. Los estudios sobre Hitler, por supuesto, no se ocupan de la ideología nacional socialista o de temas históricos o políticos relacionados con el nazismo: se enfocan en Hitler como icono de la cultura de medios masivos, par de Elvis.

Setenta páginas más adelante se transcribe una charla académica entre los dos mismos profesores, ante un auditorio de estudiantes. La conversación transcurre en estos términos: —“¿Sabía su madre que Elvis moriría joven?”. —“Hitler adoraba a su madre”. —“A Elvis y a Gladys les gustaba besarse y acariciarse. Durmieron en la misma cama hasta que él comenzó a ser físicamente maduro. Constantemente hablaban entre sí con lenguaje de bebé”. —“Hitler era un chiquillo perezoso. Sus notas estaban llenas de suspensos. Pero Klara lo quería, lo mimaba, le proporcionaba la atención que su padre no le dio. Era una mujer callada, modesta y religiosa, a la vez que

una buena cocinera y ama de casa”. —“Gladys acompañaba a Elvis al colegio todos los días y luego iba a recogerlo. Lo defendía en las peleas callejeras, y le soltaba un sopapo a cualquier chiquillo que intentara pegarle”, etc. Son nuestra vanguardia, sin duda. Sin embargo, la novela de DeLillo apareció en 1985. La vanguardia debe haber avanzado mucho desde entonces.

13

Otro libro, esta vez un ensayo sobre la universidad actual, *El saldo del espíritu*, del escritor y docente español Antonio Valdecantos, contiene al final una serie de cartas de un profesor de humanidades a un destinatario ficticio, “Diez cartas sobre valores, cultura y capitalismo”, donde se encuentra la siguiente anotación: “Aprovechando la intimidad de esta correspondencia nuestra, le participaré mi convencimiento de que no pocos de mis colegas se encontrarían mucho más a gusto en cualquier otro oficio (se aburren como ostras —no hay más que verlos— y hace mucho que perdieron todo interés en lo que enseñan), de modo que estas modernizaciones les vienen muy bien para disfrutar de algo que tiene todas las ventajas de un cambio de profesión sin ninguno de sus inconvenientes”. Las modernizaciones aludidas tienen relación con las que satiriza DeLillo y con otras similares, que pretenden ocupar los espacios que dejarían vacíos las disciplinas humanísticas tras su derrota en la universidad. No obstante, Valdecantos aclara que su posición nada tiene que ver con nostalgias del pasado y tradiciones perdidas. Según él, los efectos propios de un serio estudio de la literatura o la filosofía serían más bien de indisciplina y desorden que de intentar restaurar un orden perdido.

14

¿Cuál es la relación entre la universidad de hoy y la cultura? Bill Readings, en su famosa obra *The University in Ruins*, responde: “ninguna”. Desde las primeras páginas, el autor formula como objetivo de su trabajo “argumentar cómo puede replantearse la universidad en un momento en que la educación liberal ha perdido su centro de organización, esto es, la idea de cultura como el objeto, el origen al mismo tiempo que la meta, de las ciencias humanas”.

Readings recuerda su experiencia como joven profesor en la Syracuse University, una institución cuya ambición explícita era orientarse por

entero hacia el mercado, noción que las directivas llamaron “La Búsqueda de la Excelencia”. El entonces rector caracterizaba su universidad como “un establecimiento agresivo que se configura a sí mismo sobre el modelo de la corporación, en lugar de adherir al modelo de los muros cubiertos de hiedra” (en alusión a las tradicionales universidades de élite conocidas como *Ivy League*). Fue también por esos años cuando la administración ordenó suprimir en documentos y correspondencia oficiales el sello académico tradicional con su lema latino y adoptar un logo de empresa.

Un caso curioso, no tan tristemente célebre como el de Syracuse, fue el de la rectora del University College de Cape Breton en Nueva Escocia, quien se refirió a la universidad como una “industria integrada”, dentro de un ingenioso marco de explicación que refraseaba (o parodiaba) a Humboldt en su concepción de la universidad alemana como articulación de enseñanza e investigación. Según Readings, Humboldt concebía la universidad como una fusión de proceso y producto: producía el conocimiento de la cultura (en la investigación) e inculcaba la cultura como un proceso de aprendizaje (en la enseñanza). La versión de la rectora retoma esta doble articulación y la pone al día. Según ella, la universidad como espacio para el “desarrollo del recurso humano” produce empleos (a través de la investigación) y provee adiestramiento para el empleo (en la enseñanza). Con sorprendente audacia, preserva la articulación estructural de enseñanza e investigación de Humboldt mientras la transfiere a un nuevo campo: el “desarrollo de recursos humanos para el mercado” como sustituto de la cultura nacional.

La tesis principal que se sustenta en *The University in Ruins*, según su autor, es la siguiente: “Puesto que el Estado-nación ya no es la instancia primaria de la reproducción de los capitales globales, la ‘cultura’, como la contraparte simbólica y política del proyecto de integración perseguido por el Estado-nación, ha perdido su valor. El Estado-nación y la noción moderna de cultura surgieron juntos y están dejando de ser al mismo tiempo esenciales para una economía global crecientemente transnacional. Este cambio tiene graves implicaciones para la universidad, que ha sido históricamente la institución primaria de la cultura nacional en el moderno Estado-nación”. Entre las más sustanciales está el surgimiento de la retórica de la “excelencia” que viene a desplazar los anteriores atractivos de la idea

de cultura como el lenguaje en el cual había buscado hasta ahora explicarse a sí misma y a los otros.

En el mismo contexto se ocupa Readings de los estudios culturales: “Más que significar una amenaza, los análisis ejecutados por los estudios culturales corren el riesgo de convertirse en nuevas oportunidades de *marketing* para el sistema”. Aparecen como ensayos académicos, pero la dignidad que adquieren no es la de una auténtica alternativa al sistema de mercado sino una forma de acceso al estatus de mercancía. La crítica cultural depende de un supuesto: que la cultura objeto de análisis esté organizada en términos de verdad o falsedad y no en términos de actuación exitosa o fracasada. Adorno, citado por Readings, ya había escrito en “Crítica cultural y sociedad” que el problema de la crítica frente a la cultura contemporánea consiste en que esta ya ha abandonado por completo toda pretensión ideológica y por ello mismo la crítica de la cultura como ideología se ha vuelto obsoleta. “La cultura ya no esconde nada”, dice Adorno, no tiene ningún trasfondo, “no hay ya nada que la crítica cultural pueda encontrar en ella”. Esa “transparencia”, sin embargo, no la ha hecho “más honesta sino más vulgar”.

15

La gran mayoría de los que hoy hablan acerca de la universidad adoptan, según Readings, una de estas dos posiciones: o bien la de los lamentos nostálgicos por la desaparecida universidad de la cultura, instituida por Humboldt, que aspiraba a la síntesis de enseñanza e investigación, historia y razón, filología y crítica, erudición histórica y experiencia estética, institución e individuo, y cuya legitimidad arraigaba en la cultura; o bien las demandas tecnocráticas que exigen a la universidad abrazar de una vez por todas su identidad corporativa y centrarse en la meta de volverse más eficiente y más productiva.

De las tres funciones que todavía se invocan en la universidad contemporánea —docencia, investigación y administración— es esta última la que más rápidamente ha expandido su campo de acción y sus finanzas. Esta expansión es síntoma de que el contrato idealista entre enseñanza e investigación se ha roto. “En la universidad de excelencia”, dice Readings, “un principio general de administración reemplaza la dialéctica de enseñanza

e investigación, de manera que estas, como aspectos de la vida profesional, se subsumen bajo la administración”.

El punto de vista del mundo empresarial sobre las universidades parece muy claro: son instituciones que no se comportan racionalmente ni en la evaluación de cursos e investigaciones ni en la asignación de fondos de financiación. La idea de un nuevo estilo de manejo administrativo consiste, ante todo, en que el rector se convierta en una especie de CEO (*Chief Executive Officer*) de una corporación y que la universidad entre en un proceso de racionalización por el que ya pasaron todas las empresas capitalistas y al que todavía se niegan algunas instituciones de educación superior. Aquellos proyectos y programas que no se adaptan a esta exigencia quedarían por fuera del puerto seguro de la legitimación, en palabras del investigador alemán Peter Uwe Hohendahl. “Si las exigencias de reducción de costos y eficiencia se aplicaran exclusivamente a los problemas administrativos en sentido estricto, podrían considerarse como un cambio menor en el desarrollo reciente. Pero este no parece ser el caso. Por lo menos tendencialmente, el nuevo enfoque se está extendiendo a cuestiones de fondo de la investigación, a su organización, a la definición de sus objetivos y a la mentalidad de los académicos involucrados”, sostiene Hohendahl. Una concepción que viene de mentalidades externas y ajenas a la autocomprensión de la comunidad científica aspira a definir las metas y tareas de la investigación en la universidad, y ya ha avanzado gran parte del camino en esa dirección.

La tesis de Hohendahl al respecto reza así: “La disminución del financiamiento estatal en los años recientes ha forzado a las universidades de investigación, públicas y privadas, a resituarse a sí mismas frente al sector privado, no solo en lo relativo al financiamiento sino en términos de su propia misión”. Las universidades han roto con su larga tradición de autonomía, y sus científicos e ingenieros han comenzado a participar en proyectos empresariales, con la bendición de las instituciones académicas a que pertenecen, ávidas de alianzas con la industria privada. Por supuesto, tales alianzas cambian el enfoque de la investigación y la someten a evaluaciones en términos de su valor de mercado.

La participación directa de la universidad en empresas y mercados del capitalismo plantea nuevos problemas de legitimación. “El estatus especial de las universidades en la esfera pública”, sostiene Hohendahl, “se basaba en su autonomía y en su servicio público. ¿Puede mantenerse este supuesto cuando

la universidad se ha convertido en una empresa comercial?” La naturaleza misma de la investigación tiene que cambiar cuando su entorno se ve cada vez más determinado por consideraciones de lucro. El mismo modelo académico tradicional que separaba el trabajo teórico de la investigación aplicada tiende a desaparecer en favor de un nuevo esquema que derriba las barreras entre las disciplinas e impone un modelo interdisciplinar.

Los departamentos de humanidades, en opinión de Hohendahl, no han entendido el alcance de esta transformación estructural de la universidad contemporánea y por ello tienden a reducir todo el problema a la cuestión particular del mercado de trabajo. Las humanidades, sin duda, no significan un gran costo para la universidad en términos comparativos y las investigaciones de los profesores en este campo requieren poco más que tiempo libre y financiación de las publicaciones. Sin embargo, los libros y ensayos, producto de su investigación, “no representan una contribución significativa a las finanzas de la institución: su valor se mide en términos meramente intelectuales”, dice Hohendahl, como si formulara una objeción válida y olvidara que el primer valor de todo trabajo académico debería ser el valor intelectual. El lucro, en cambio, no es un valor académico y, según lo había dicho él mismo unos renglones antes, plantea problemas de legitimación a la investigación académica, sobre todo cuando aspira a jugar el papel de valor dominante. En todo caso, Hohendahl considera que las humanidades enfrentan su propio problema de legitimación ante la opinión pública cuando relegan a segundo plano la enseñanza para darle la máxima importancia a la investigación, sobre todo si ésta, además, nada tiene que ver con los temas propios de la disciplina.

16

Hay todavía estudiosos que pueden contar la historia de las humanidades desde el Renacimiento hasta hoy y encontrar no solo rupturas sino también elementos de continuidad. Richard Wolin, en un ensayo sobre la crisis de las humanidades, afirma que en el humanismo renacentista a finales del *quattrocento* se manifestó un temor de que el conocimiento como un fin en sí mismo, autorreferencial y divorciado de los intereses y necesidades de la ciudad, pudiera culminar en una nueva escolástica, en una pasiva fetichización o glorificación de los Grandes Textos y no en su apropiación

crítica. En el siglo XIX, durante la época del clasicismo alemán, una nueva concepción del humanismo, bajo el concepto de *Bildung*, celebró la idea del *Kulturmensch*, el hombre culto, de refinada formación, cuya virtud consistía en un sereno desinterés por los fines propios de la ciudad. Tal fue la concepción de personalidad glorificada por los grandes clásicos de Weimar como Goethe y Schiller, ideal elogiado luego por Burckhardt en su memorable estudio sobre el Renacimiento en Italia.

Wolin ve en esta concepción de la cultura como autoformación del individuo una directa relación con la idea de autonomía en Kant. En una época de absolutismo, la imagen del ciudadano autónomo era una abstracción. Para Kant, la educación como autonomía resultaba determinante dada la situación de inmadurez y de incapacidad de sus contemporáneos para la autorregulación. Wolin piensa que el momento actual presenta una similitud con la que describe Kant: un despotismo de la cultura masiva que, lejos de estar al servicio de la autonomía, favorece el conformismo social y constriñe el sentido crítico. Cuando el autor, profesor de historia y de literatura comparada y autor de una destacada obra sobre Benjamin, *Walter Benjamin: An Aesthetic of Redemption*, escribe que “el aprendizaje humanístico dota a los ciudadanos de los requisitos culturales e intelectuales tanto para la autorrealización individual como de la autodeterminación colectiva”, no está pensando solamente en la época de Kant sino en la propia. Su convicción apunta a que la educación aún podría formular sus objetivos en términos kantianos. ¿De qué otro “remedio” mejor podría echar mano la educación de hoy para enfrentarse a la complacencia de una ciudadanía pasiva?

En la visión de Bill Readings, por el contrario, la universidad tiene que renunciar a los pasados sueños de comunidad, unidad e identidad. Es necesario abandonar la idea reguladora de “transparencia comunicativa” y el consenso, para adoptar en su lugar la idea de “comunidad de disenso”. Según él, la comunidad universitaria sirvió durante mucho tiempo como un ejemplo para “la comunidad política” en su sentido más amplio: un “modelo de racionalidad, que encarna el nexo puro de sociabilidad en torno a la búsqueda desinteresada de la idea”, “la única esperanza de una experiencia más allá de los imperativos del mercado”. Son los ecos tardíos del idealismo alemán, todavía aplicables para Wolin, pero ya imposibles para Readings, pues los vínculos entre la universidad y la sociedad que la rodea ya están rotos y esa ruptura no es transitoria, como no lo es el proceso de globalización del

que forma parte. Y sin embargo, reconoce Readings, el esquema persiste en cuanto se supone todavía que “la universidad es un modelo potencial de discusión libre y racional”, la “comunidad fundada sobre el compromiso con una abstracción, sea esta una tradición o un contrato racional”. Este autor se aparta, por supuesto, de tales esperanzas, e insiste en la idea de universidad como “comunidad de disenso”. Comunicación, transparencia, comunidad, libre discusión y consenso le parecen creencias que no resisten el análisis. La universidad de hoy, afirma, tiene que pensarse como “una comunidad en la que la comunicación no es transparente, una comunidad en la cual la posibilidad de comunicación no está fundamentada y reforzada por una identidad cultural común”.

La perspectiva más desesperanzadora, porque no se trata de un futuro posible sino de una fuerza de transformación en marcha, victoriosa, y que promete convertir la universidad en algo que ya nada tendrá que ver con lo que hasta hace poco fueron sus valores y su misión, es la llamada universidad corporativa. Podría definirse, con François Rastier, en “*Idéologie managériale et sciences de la culture*”, como “una concepción general del universo social, con fines exclusivamente económicos, basados en el lucro, y con medios administrativos calcados sobre los de las grandes empresas y empleados de manera coercitiva”. La administración así comprendida ya no es directamente política, aunque instrumentaliza el Estado y las instituciones públicas para sus intereses privados. Las ideas académicas centrales de debate y crítica son reemplazadas por normas administrativas no solo indiscutidas sino indiscutibles.

Rastier, director de investigación del Centre national de la recherche scientifique, es un lingüista especializado en semántica que trabaja en proyectos de semiótica de las culturas. Su diagnóstico es pesimista, pero no carece de propuestas: “Es indispensable hacer estudios precisos, país por país y disciplina por disciplina, sobre la evolución de los sistemas educativos”, “evitar toda tentación corporativista y medir el tamaño del desafío”. Es importante, según él, ir más allá de los límites nacionales, porque el problema es internacional, y no quedarse en la educación superior pues la secundaria y la primaria también están amenazadas. “Lo que está en juego es la noción misma de conocimiento”, más allá de las disciplinas. Es una crisis que no concierne solo a las humanidades sino también a las ciencias naturales y sociales.

La alarma de Rastier se justifica cuando se leen las declaraciones de la Commission des communautés européennes en lo que concierne a la universidad: “Europa aspira a convertirse en la primera economía y sociedad del conocimiento del mundo, y las universidades son, en potencia, los motores de esta ambición”. Para conseguir la meta anunciada, la Comisión advierte sobre la necesidad de “desarrollar una *cultura empresarial* en el seno de las universidades, lo cual exige profundos cambios en el gobierno y la dirección de las universidades”. El Parlamento europeo, en consecuencia, “*invita al mundo de los negocios a contribuir a la adaptación de los programas universitarios*, lanzando y financiando cursos específicos destinados a familiarizar a los estudiantes con los desafíos del empresariado”. Pero la declaración más reveladora de la Comisión (el lector ya no sabe si es en serio, puro candor de los comisionados, o si es una broma de mal gusto) es la siguiente: “Se ha juzgado de particular importancia que la formación de los futuros docentes y formadores desarrolle en ellos una *actitud abierta y positiva hacia el mundo de la empresa, en cuanto fuente de progreso, de empleo y de bienestar*”. El comentario de Rastier no podía ser más oportuno: “El mundo de la empresa ya no es un simple dominio, entre otros, del mundo social, sino el modelo institucional de todos”.

Si existe un mayoritario acuerdo acerca de la indiferencia e, incluso, hostilidad de las grandes corporaciones con respecto a la democracia en cuanto modelo de organización interna, y con respecto al orden jurídico en sus actuaciones en el mercado, no es entendible cómo a alguien se le puede ocurrir que ese sea el modelo para la universidad del presente y del futuro. Las grandes corporaciones, tal como las conocemos hoy, son un desafío permanente a los principios básicos de la democracia, afirma el profesor de derecho Daniel Greenwood, en su artículo “Markets and Democracy: the Illegitimacy of Corporate Law”. Lo que los ciudadanos de los Estados Unidos, y de casi todo el mundo, tienen que enfrentar para conservar todavía lo que les queda de democracia son esas inmensas concentraciones de riqueza y poder, más importantes en muchas instancias de su vida diaria que el poder del Estado, con muy escaso control y supervisión y un mínimo de responsabilidad social y política. Por eso las declaraciones oficiales acerca de la necesidad de adaptar la universidad a los esquemas del mercado y de la gran empresa suenan inevitablemente a broma no solo de mal gusto sino macabra.

Sobre el autor

David Jiménez se licenció en Filosofía y Letras en la Pontificia Universidad Bolivariana de Medellín, y se graduó de magíster en Sociología de la Literatura en la Universidad de Essex (Inglaterra). Es profesor titular jubilado de la Universidad Nacional de Colombia. Ha publicado los siguientes libros de historia y crítica literaria: *Rafael Maya* (1989), *Historia de la crítica literaria en Colombia* (1992), *Fin de siglo. Decadencia y modernidad: ensayos sobre el modernismo en Colombia* (1994), *Poesía y canon: Los poetas como críticos en la formación del canon de la poesía moderna en Colombia 1920-1950* (2002). También ha publicado ensayos sobre el romanticismo, la literatura colombiana de los siglos XIX y XX, y la teoría y crítica de Walter Benjamin, Theodor Adorno y Harold Bloom. Su primer libro de poemas, *Retratos*, ganó el Premio Nacional de Poesía Universidad de Antioquia en 1987; el segundo, *Día tras día*, obtuvo el Premio Nacional de Poesía de Colcultura en 1997.



Traducciones

Dos notas sobre la excelencia

Nota de presentación de

Juan David Escobar

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
jdescobar@unal.edu.co

Claudia Chaves

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
cmchaves@unal.edu.co

EL *BESTIARIO DE BOLONIA* ES el producto de una iniciativa de estudiantes y profesores de la Universidad Ludwing-Maximilian de Múnich que surgió en el verano de 2009, en medio de las movilizaciones de la comunidad académica en contra de la implementación de la reforma de Bolonia. Según los autores, este proyecto es una toma de posición crítica y política que se pregunta por la crisis de la universidad y su lenguaje. El libro es también una parodia del *Glosario de Bolonia*, un compendio de los conceptos y expresiones que sustentan la reforma. Este glosario tiene tres versiones: una en inglés que habla de la fundamentación conceptual del proceso de Bolonia, con referencias a documentos básicos, y las otras dos en alemán y en ruso respectivamente. Estas contienen información sobre el estatus de la discusión universitaria en países específicos y los resultados de la implementación de las políticas educativas correspondientes.

Antes de hablar específicamente de los artículos que hemos traducido, es necesario contextualizar el *Bestiario*. El proceso de Bolonia se instauró oficialmente el 19 de junio de 1999 con el tratado que los ministros de educación de veintinueve países europeos firmaron en esta ciudad. La mayoría de las naciones implicadas son miembros actuales de la Unión Europea y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).¹

1 Los países firmantes fueron Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suiza, Suecia y Reino Unido. En 1999 casi la mitad de ellos todavía no hacían parte de la Unión Europea, sin embargo todos los países mencionados conformaron el Espacio Europeo de Educación Superior

Según este acuerdo, los objetivos de la reforma a la educación superior en Europa se fundamentaron en la Carta Magna de la Universidad de Bolonia de 1988. Este documento reiteraba la autonomía universitaria, la libertad de investigación y enseñanza, la “tradición del humanismo europeo” y la interacción cultural. La implementación de un sistema de créditos académicos, los métodos de evaluación que buscan clasificar las instituciones y los programas de estudios, entre otras medidas de adaptación de las universidades a las exigencias de la “Europa del conocimiento”, tendrían, entonces, su raíz en la declaración de 1988.

La otra cara del origen de este proceso tiene que ver con el campo económico. Así, desde finales de los años ochenta, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio (OMC), la OCDE, y otras organizaciones, se reunieron para discutir el futuro de la educación superior y emitir sus propios documentos. Por ejemplo, la Mesa Redonda Europea de Industriales, que agrupa actualmente las cincuenta multinacionales más poderosas de la Unión Europea, definió en 1989 que el objetivo de las instituciones de educación superior consistía en la formación del “capital humano” para la industria. Por su parte, el Banco Mundial propuso en 1995 la “diversificación” de las fuentes de financiamiento de las universidades europeas.

El *Bestiario de Bolonia*, al igual que los bestiarios medievales, se sirve del catálogo para describir y ordenar una serie de conceptos que carecen de un referente empírico. Sin embargo, en el *Bestiario de Bolonia* no nos encontramos con seres mitológicos que brindan lecciones morales a sus lectores, ni con bestias que funcionen como metáforas de símbolos eclesiásticos; más bien tenemos una serie de palabras cuyo sentido primordial se ha diseminado y ha terminado produciendo la ilusión de que al pronunciarlas la universidad está realizando su verdadera función en los campos social, cultural, político, científico y económico. En realidad, conceptos como excelencia, evaluación, ranquin, cualificación, mercado laboral, créditos académicos, flexibilidad, emprendimiento o administración se traducen en quimeras que pragmáticamente revelan el lugar del discurso económico, niegan la autonomía universitaria y administran sus recursos en función de la productividad en un sentido empresarial. El lenguaje usado por quienes

con el fin de implementar conjuntamente la reforma. Progresivamente se han ido sumando más naciones, de modo que hoy son cuarenta y siete las que hacen parte de este convenio.

han promovido la reforma de Bolonia ha generado una ola de críticas por parte de la comunidad académica, pues la reflexión, la investigación e incluso la docencia se han subordinado a tareas burocráticas y administrativas. El tiempo y las funciones de los profesores y de los alumnos, por ejemplo, están sujetos a las condiciones del mercado, los resultados inmediatos y la eficiencia.

Jürgen Paul Schwindt, autor de la primera nota, es filólogo clásico e indólogo de las universidades de Würzburg y de Bonn, y dirige desde el año 2000 el Seminario de Filología Clásica en la Universidad de Heidelberg. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran su edición de textos de varios académicos acerca de la pregunta *¿Qué es una pregunta filológica? Contribuciones a la exploración de una perspectiva teórica*, y el artículo “Inconformismo y Universidad. Sobre la catástrofe de la parresia en las instituciones educativas alemanas”. Ottmar Ette, quien escribió la segunda nota, es profesor en el Instituto de Literatura Románica en la Universidad de Potsdam. Su trabajo ha sido reconocido con el premio a la investigación Hugo Friedrich y Erich Köhler de la Universidad de Friburgo. Algunas de sus publicaciones son *Signos de vida. Introducción a Roland Barthes, Convivencia. Literatura y vida después del Paraíso* y *TransArea. Historia literaria de la globalización*.

Los dos ensayos que se traducen a continuación tienen que ver con el concepto de “excelencia”. Si bien todos los términos del *Bestiario* reflexionan sobre el lenguaje académico que introdujo el proceso de Bolonia, la excelencia es aquí de especial interés, pues ella constituye su concepto insignia. El discurso de la excelencia hace parte de la universidad contemporánea sin dar lugar a cuestionamientos. Es, al parecer de muchos, el ideal que debe alcanzar toda institución de educación superior.

El estilo de los autores responde a lo que se propone en la introducción del libro, pues no reflexionan con palabras sobre palabras, sino metafóricamente sobre un hecho (Horst 16). El texto de Jürgen Paul Schwindt recurre especialmente a la ironía. Con un lenguaje intencionalmente ostentoso y arcaico, el autor se remonta a los orígenes de la palabra excelencia para mostrar hasta qué punto se ha transformado su significado y cómo ha sido sacada de su contexto. Podría decirse, entonces, que ser excelente es hoy un remedo de lo que ese título expresaba originalmente. Por su parte, Ottmar Ette se vale de la imagen del cien cabezas de Borges para poner en escena el poder de esta palabra en el contexto universitario. En el cuento del autor

argentino, el lenguaje transforma un brahmán en una bestia mitológica, y Ette se sirve de esta imagen para advertir sobre el destino de la universidad si decide seguir alimentándose de conceptos vacíos.

Estos textos son vigentes para la situación actual de la educación superior en Colombia y Latinoamérica, si se tiene en cuenta que los modelos europeos y norteamericanos marcan una tendencia global. La apertura económica, la producción de capital cultural, la monopolización del conocimiento y la creciente presencia del lenguaje corporativo transforman los objetivos de la universidad, sus funciones y su relación con el ámbito social y político. No hay más que ver las políticas vigentes que regulan la educación pública y privada en Colombia; la creciente privatización de la universidad pública en nombre de la autonomía económica; la competencia desigual que organismos como Colciencias promueven entre instituciones y disciplinas; los discursos que los candidatos a rectores en la Universidad Nacional proclaman; o la forma en la que se otorgan estímulos para investigadores y estudiantes, para darse cuenta de que una palabra como “excelencia” (o calidad), según Schwindt,

en la boca y el discurso de todo hablante, hace estallar los fuegos artificiales instantáneos de la exclamación que no permite indagación alguna. Excelencia es la encarnación de la palabra que no se puede volver discurso. [...] Es la palabra que pone la violenta alegría del exhibicionista en el lugar de la comprensión. (“Exzellenz” 101)

La traducción del texto de Schwindt fue de particular dificultad, debido a su lenguaje hiperbólicamente intelectual y a la superposición de ostentosos registros académicos que contrastan con otros de carácter coloquial. Tratamos de conservar el tono irónico que se esconde detrás de las especulaciones filológicas de su autor, a la vez que rescatar el sentido crítico que subyace al texto. El ensayo de Ette es de una naturaleza distinta, lo cual significó menos tropiezos al momento de traducirlo. Su crítica es rica en referencias literarias, como el cien cabezas de Borges o el neologismo *velociferisch* (traducido aquí como velociferino/a), acuñado por Goethe, y que se refiere a una velocidad desaforada y demoniaca que caracteriza a la perfección una de las condiciones básicas de la vida moderna: la administración del tiempo. Este texto contrasta, además, el modelo contemporáneo de universidad con el que propuso Wilhelm von Humboldt, un modelo que, de acuerdo con Ette,

no es una posibilidad marchita, sino un horizonte factible, sobre todo si se reinterpreta a la luz de las ideas sobre el saber del otro Humboldt: Alexander.

Esperamos poder brindar una lectura agradable y fluida a nuestros lectores. Por último, agradecemos especialmente a William Díaz Villarreal y a Isabel de Brigard por sus amables comentarios y revisiones a nuestra versión inicial de los textos.

Obras citadas

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Glossary on the Bologna Process*. Bonn: UniKasselTransfer, 2006. Web. 15 de marzo de 2015.
- Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Bolonia: Espacio Europeo de Educación Superior, 1999. Web. 15 de marzo de 2015.
- Ette, Ottmar. *LebensZeichen. Roland Barthes zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag, 2011. Impreso.
- . *Konvivenz. Literatur und Leben nach dem Paradies*. Berlín: Kulturverlag Kadmos, 2012. Impreso.
- . *TransArea. Eine literarische Globalisierungsgeschichte*. Berlín: De Gruyter, 2012. Impreso.
- . Entrevista. *TransArea: Ottmar Ette über karibische Literaturen, fraktale Gärten und tropische Mikrokosmen*. Universidad de Potsdam, 2012. Web. 28 de mayo de 2015.
- Horst, Johanna-Charlotte et al, eds. *Bologna-Bestiarium*. Zürich-Berlín: Diaphanes, 2013. Impreso.
- Observatory Magna Charta Universitatum. *Magna Charta Universitatum*. Università di Bologna, 1988. Web. 14 de marzo de 2015.
- Schwindt, Jürgen Paul. *Was ist eine Philologische Frage? Beiträge zur Erkundung einer theoretischen Einstellung*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 2009. Impreso.
- . “Nonkonformismus und Universität. Zur Katastrophe der Parrhesie an Deutschlands Bildungsanstalten”. *Merkur* 65 (2011): 923-932. Impreso.
- . “Exzellenz”. *Bologna-Bestiarium*. Zürich-Berlín: Diaphanes, 2013: 101-103. Impreso.

Excelencia

Jürgen Paul Schwindt

Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg, Alemania

Excelencia: concepto orientador del lenguaje contaminado de las universidades en la era de Bolonia. Con él la nueva universidad pone en evidencia su vacío interior. Lo hace en la medida en que 1) busca aprehender un concepto abstracto relacional de manera absoluta; 2) reemplaza el acto de entrega de un título por el de la autotitulación; 3) convierte un concepto que nombra una excepción en su contrario, es decir, en la expresión de la regla.

1. “*excellentia*...; et usurpatur abstracte et relative, numquam vero concreto, uti ajunt, sensu et absolute” (E. Forcellini: *Lexicon totius Latinitatis*, 6 vols., Padua 1771, ad loc.)

EL SIGNIFICADO TRADICIONAL DEL CONCEPTO de excelencia lo hace apto para ser usado en diferentes contextos. Es tan frecuente el hecho de que algo (*aliquid*) sobresalga frente a otra u otras cosas (*inter aliquos o alicui [rei]*) en, junto a o a través de algo (*aliqua re*), que la excelencia puede usarse sin levantar sospechas como una magnitud orientadora. Lo problemático es sacar de su contexto aquello que se piensa o se reconoce como excelente. Aunque en los vocablos de origen latino que han sobrevivido la raíz etimológica del término representa ya solo de un modo débil el acto de sobresalir espacialmente, la localización de lo excelente se mantiene por regla general de un modo preciso. En su uso moderno, en cambio, la base etimológica se ha vuelto irrelevante; el sentido tradicional de la palabra, que resultaba en una distinción, fue reemplazado por el prominente efecto del murmullo. La excelencia se ha convertido en *verbum exclamationis* y como concepto no está más arriba de “¡bravo!”, “¡qué bárbaro!” o “¡de primera!”. Excelencia es el vocablo transgenérico que, en la boca y el discurso de todo hablante, hace estallar los fuegos artificiales instantáneos de la exclamación que no permite indagación alguna. Excelencia es la encarnación de la palabra que no se puede volver discurso. De aquí en adelante deberíamos ponerla

entre signos de admiración: ¡Excelencia! (¡y no se pregunte más!). Es la palabra que silencia cualquier discusión. Es la palabra que pone la violenta alegría del exhibicionista en el lugar de la comprensión.

2. “*excellentia: titulus honorificus, quo amplissimi ordinis homines appellan-
tur*” (*Thesaurus linguae Latinae*, Vol. V-2, Leipzig 1931-1953, ad loc.)

En la antigüedad latina tardía, *excellentia* era frecuentemente usado como un título honorífico del prefecto pretoriano o de la ciudad, del procónsul y los cónsules, del *Magistri militum y equitum*; y a veces también de los emperadores y los reyes. Por regla general, las personalidades así tituladas no podían condecorarse a sí mismas. Esto las diferenciaba de sus herederos modernos, quienes llevan sin complejos la distinción a su boca tan pronto como la reciben de las autoridades encargadas de la selección. Todavía a principios del siglo xx, “¡excelente!” era la exclamación del conocedor maravillado, quien claramente daba a conocer su experticia a través de la alabanza exclamatoria, pero al tiempo decidía compartir tal experticia con quien él encontraba excelente —y, al menos durante el largo instante de la admiración, rendía las armas ante la habilidad magnífica del otro—.

El título de excelencia funda, pues, el reconocimiento de una distancia que ya no es válida solo para el resultado instantáneo de un esfuerzo significativo, sino que más bien pretende aspirar a la duración. La atracción estratégica principal del nuevo orden del sistema de títulos se encuentra en que, como lo han señalado algunas críticas, la adjudicación del título de excelencia no está vinculada a resultados producidos, sino a la expectativa honorable de tales méritos. No es quien ha ascendido al lugar (*ordo*) del líder en un campo el que recibe el nombre de la excelencia: más bien es el título el que debe hacer que quien lo porta pertenezca en adelante al lugar más alto. Escenarios como el de las imágenes de cadenas jubilosas de dignatarios universitarios que expresan su alegría con champaña y aperitivos por su ascenso al *amplissimus ordu* —imágenes que brillan en las noticias del *primetime*—, son escenarios ridículos porque evocan los banquetes en noches de jugra de los sirvientes y las criadas en la comedia romana: en la ausencia del amo, la servidumbre se relaja completamente. La champaña de supermercado es la prenda del excelente servidor del festejo cuando confunde la sobriedad

de los foros académicos con la intimidad de su cocineta. La Iniciativa de Excelencia¹ creó, para decirlo en una palabra, una colorida élite instantánea que no teme ni se avergüenza de cambiar cuanto antes su éxito académico por la moneda alegre del arribista. Beato de vino espumoso, brinda consigo mismo frente al espejo empañado de su oficina: “¡Cómo puede haber alguien tan excelente como yo!”.

3. “celsus, -a, -um ‘elevado, sublime, altivo’...: participio perfecto pasivo de *-cello* en *excello*, *lsus*, -ere ‘sobresalgo, me distingo’... de la raíz *quel(e)- ‘elevarse (mejorarse)’ latin *collis* ‘colina’..., *columen*, *culmen* ‘cumbre’, *columna* ...; griego *kolonós*, *kolónē*, ‘colina’ *kolophón*, -*ónos* m. ‘colina, cumbre’..., sajón antiguo *holm* ‘colina’ (alemán estándar moderno *Holm*)” (A. Walde y J. B. Hofmann: *Lateinisches etymologisches Wörterbuch*, Heidelberg 1982.)

Nada es tan natural como que lo sobresaliente sobresalga *por encima de* algo, y que ese algo por encima del cual sobresale no pueda ser sobresaliente en la misma medida de lo que sobresale por encima de él. En comparación con lo sobresaliente, ese algo sirve de trasfondo o fundamento, de horizonte o de nivel (en caso de que ese algo sobresalga por encima de o en comparación con otra cosa). La *excellētia* es una cualidad específica que se genera relacionamente. Pero sobre todo es preciso cuidarse de utilizarla para algo distinto de los objetos individuales. Cuando se dirige a un *collectivum*, el concepto pierde cualquier concisión: es un nombre de la diferencia y no de la cualidad colectiva. Cuando es utilizada para un grupo, surge como criterio constitutivo del *signum* de poder, y no de la respectiva distinción personal. La excelencia del colectivo es una ficción política que reemplaza la calidad por los signos del poder organizacional. Por regla general, la excelencia de los colectivos conduce las ciencias al tedio de la monotonía,

1 El autor se refiere a la *Exzellenz-initiative*, un programa del estado alemán cuyo propósito es la promoción de la investigación de punta en las universidades del país. Este programa se implementó por primera vez en el año académico de 2005-2006, y tiene como objetivo la adaptación del sistema académico e investigativo alemán al Plan de Bolonia, y a la creación de un espacio académico europeo. Este programa ha sido objeto de innumerables críticas, sobre todo porque ha implicado un recorte de los recursos dirigidos a la investigación, y una concentración de tales recursos en las instituciones consideradas excelentes [N. de los T.].

y los pueblos y naciones al terror. La colectivización de la excepción puede llevar directamente al precipicio, como nos lo puede enseñar la historia antigua y la nueva con relación a la automitificación de algunos pueblos (como lo ario, lo “noble”).

Cuando la bonhomía desesperada de la actual ministra de educación, ahora que las universidades han sido arrasadas, proclama una iniciativa de excelencia para la formación de profesores y escuelas (véase el *Frankfurter Allgemeine Zeitung* del 17 de diciembre de 2011, pág. 4), se sabe que le ha llegado la hora final a nuestras instituciones de educación superior. En el “Diccionario del hombre nuevo”, en el que trabaja nuestra época con una laboriosidad que va más allá de los partidos, la palabra excelencia asegura un lugar de honor. Evidentemente, la (doble) experiencia de la regulación de la lengua y la dictadura no nos ahorró el caer de nuevo en un remolino de las fórmulas lingüísticas que llegan al sinsentido. En la segunda década del siglo XXI, la lexicografía científica funciona como un mensaje en una botella.

Sobre la traducción

Esta es la versión en español, traducida por Juan David Escobar y Claudia Chaves, del capítulo “Exzellenz”, tomado del libro *Bologna-Bestiarium* (Zurich: Diaphanes, 2013. 101-103).

Excelencia(s), velociferina(s). Sobre el bestiario de las élites engañosas de Bolonia

Ottmar Ette

Universität Potsdam, Potsdam, Alemania

EN SU PEQUEÑO *MANUAL DE zoología fantástica*, el escritor argentino Jorge Luis Borges, en colaboración con Margarita Guerrero, cuenta la historia del “cien cabezas” que un día cayó en la red de un pescador diligente. Tras interminables esfuerzos por arrastrar a tierra al gigantesco animal, ante el pescador se tendieron una cabeza de mono, una de perro, una de caballo, una de zorro, una de cerdo, una de tigre, y así hasta el número cien. Solo Buda —naturalmente la historia de Borges tiene lugar en China— adivina el origen del monstruo y consigue arrebatarse su secreto a las cien cabezas moribundas. ¿En qué consiste este secreto?

El Buda de Borges brinda una aclaración reveladora: en su vida anterior el animal había sido un monje que superaba a todos en inteligencia. Nadie entendía cómo este brahmán interpretaba de modo tan magnífico las escrituras sagradas. Si sus compañeros se equivocaban, no era raro que él les lanzara insultos, como cabeza de mono, cabeza de perro y otras cosas parecidas. Sin embargo, al renacer reencarnó en cada una de las palabras que le había conferido a sus contemporáneos antes de ser arrebatado de entre ellos. Todo lo que le había lanzado a la cabeza a sus compañeros se convertía ahora en su cabeza, en su propia integridad física. Esta es la historia de un intérprete de textos, de un excelente filólogo, contada por un artista del texto, quien desde hace tiempo ocupa un lugar destacado en el bestiario de los literatos universales.

El cien cabezas al que nos referimos ahora es por lo tanto un monje y brahmán experto en textos: un erudito que debería saber que las palabras son nuestra vida, que quizás no podemos tener otra vida más que en las palabras —ya sea la propia o la de los otros—, y que todo lo que descubrimos e inventamos abarca lo que vivimos y experimentamos. En pocas palabras: el monje llegó a percibir en su propio cuerpo cómo la vida de los otros —cuando fluye en nuestras palabras— le da nuevos rostros a nuestra

vida y nos hace viejas muecas siempre renovadas. Rostros que en realidad no queremos tener, pero que asumimos cuando los tomamos (en la boca) al pie de la letra.

Debemos ser cuidadosos y quizás un poco más astutos cuando nos aproximamos al bestiario de Bolonia. ¿Pues quién está a salvo de convertirse en una cabeza de mono, de perro, de caballo, de zorro, de cerdo o de tigre en la próxima oportunidad? Esto tiene que ver con las élites —como lo muestra el ejemplo del monje sabio de Borges, quien posteriormente reencarna en monje en *El nombre de la rosa* de Umberto Eco—; o, para ser más exactos, tiene que ver con las élites singulares que se refuerzan como ninguna otra tanto con el proceso de Bolonia como con la Iniciativa de Excelencia, pues ellas deben su ascenso y su éxito a estos procesos. Esto es legítimo solamente y de un modo completo en la tradición de cualquier formación de élites.

De lo anterior podría deducirse que la élite de Bolonia surge de un nuevo *Manual de zoología fantástica*. No se trata de criaturas mitológicas. Proceden de la genealogía de esos grandes eruditos que sabían interpretar las sagradas escrituras mejor que nadie. Sin embargo, a diferencia del monje del bestiario de Borges, en su vida pasada ellos no lanzaron insultos a las cabezas de sus compañeros de viaje, sino que muy pronto, y emocionados, reunieron palabras como competencia, coherencia y consistencia, eficiencia y excelencia, las cuales también sonaban confiables en otras lenguas. Ellos no se decidieron por la tontería fabricada (de otros), sino por la (propia) inteligencia escenificada. Así, muchos con la excelencia en los labios se han convertido en excelencias. ¿Se han puesto otra cabeza o le han hecho perder la cabeza a alguien? Pero a quién le importa el que habla: solo cuenta el resultado, que es más un acontecimiento de la excelencia que su presencia manifiesta.

Así, desde una perspectiva sociológica, la excelencia —o más exactamente el discurso sobre ella— puede ser una estrategia profesional; sin duda exitosa, además, pues las palabras hacen cabezas. Ya no bastan los discursos sobre excelencia para ser excelente o alcanzar la excelencia. ¿Qué otros métodos son necesarios para ello? ¿Desde cuándo las palabras pueden ser extraídas de su contexto?

El cien cabezas, que no solo fue creado por “el karma de esas invectivas acumuladas”, sino también a través de “su póstuma repercusión en el tiempo” —como lo señala el bestiario de Borges— nos brinda nuevamente

una res-puesta (*Ant-Wort*). ¿Pero en qué medida es el tiempo el que decide lo que es excelente o será excelencia y qué no?

No menos importante es el decidido intento del proceso de Bolonia y de la Iniciativa de Excelencia por controlar y dominar el tiempo, y, en donde sea posible, por acelerarlo. Cuando la modularización y la cuantificación se vuelven instrumentos para reducir el tiempo de los estudios, controlar el tiempo de los estudiantes a través de cargas de trabajo (*workloads*), implementar el incremento de la disponibilidad de los profesores y reglamentar una administración saturada que cada vez se reparte más tareas, se evidencia el excelente trabajo sobre el tiempo. Esto es sobre todo: trabajo sobre el mito.

La otra cara de este trabajo sobre el tiempo se refiere a la presentación autopropagandística de las nuevas elites. ¿No son ellos señores del tiempo que pretenden la aceleración de todos los procesos por encima de todo? Para que todo funcione perfectamente y esté disponible en la red para el semestre de invierno, puede suceder que una decidida decana no le otorgue más de tres semanas a un instituto para desarrollar un programa de estudio, ya que los procesos administrativos tardan más de siete meses. Igualmente puede suceder que un ministro de ciencias henchido de espíritu emprendedor y de energía convierta dos instituciones de educación superior en una sola —eso sí, una “universidad de Bolonia”—, de lo cual, por lo demás, la administración de las referidas instituciones se entera por la prensa. Un cálculo del poder consciente del tiempo siempre esconde el hecho de que quien no puede seguir el ritmo de esta velocidad será simplemente superado y valdrá como superado. Semejante activismo de altísima aceleración simula decisión, capacidad de imponerse e inteligencia superior: excelencia en todo caso.

La alta y ofensiva velocidad se molesta muy poco por los procesos administrativos que, a causa del creciente incremento de la burocratización, hacen uso de lapsos de tiempo cada vez más largos. Las elites en formación ven con malos ojos que se midan sus resultados: los otros son siempre los evaluados, acreditados, disciplinados y formateados. Y es que las decisiones propias son excelentes en sí, y además han sido tomadas desde hace ya mucho tiempo. De modo que el tiempo para la “implementación” de estas decisiones se encuentra bajo control: no se trata de los objetos, sino del tiempo.

La velocidad presentada —y en ocasiones fingida— tiene un nombre: ella es velociferina. Para esto, la literatura también tiene preparado su saber vital siempre referido a su propio tiempo, a la vez que lo rebasa.

De cara a su propio tiempo, Johann Wolfgang Goethe habló de una “era velociferina”. Entonces la lengua alemana vio surgir un sinnúmero de palabras compuestas referidas al mundo (*Welt*) —desde tráfico y comercio internacionales (*Weltverkehr* y *Welthandel*), pasando por paz mundial (*Weltfrieden*), hasta conciencia global (*Weltbewusstsein*)—; es un tiempo que puede llamarse con justicia la segunda fase de la globalización acelerada y se extiende hasta bien entrado el siglo XIX. El neologismo refinado de aquel escritor, quien con la formulación del concepto de “literatura universal” (*Weltliteratur*) en 1827 dio una orientación prospectiva determinante, proporciona un aspecto luciferino a la velocidad en constante aumento que él mismo constataba. Sin duda hay algo fascinantemente diabólico en la escasez del recurso tiempo.

Esta aceleración, que también caracteriza nuestra actual cuarta fase de la globalización moderna, no solo se puede verificar en el campo macroeconómico o sociopolítico, sino que también se imprime en el horizonte institucional de cada microfísica del poder; la mayor velocidad posible (o su simulación) se reconoce como su marca de agua. Cuando el “cien cabezas” de las elites actuales nos lanza cien veces tópicos prefabricados desde sus muchos rostros y muchas bocas, no debemos olvidar que este es el poder de un control velociferino sobre tiempo, en el que ya no tiene prioridad el desenvolvimiento de la complejidad, sino la forma de la velocidad. El poder nos hace rápidos. Este desplazamiento hacia los *fast thinkers*, hacia los representantes incondicionales de una nueva velocidad (trans)medial (de la que sabía el sociólogo del campo Pierre Bourdieu), no le sienta a la universidad. El pensamiento a largo plazo no está disponible en el formato por minutos de la televisión.

Las nuevas elites de Bolonia y de la excelencia no se caracterizan por el desenvolvimiento del pensamiento complejo, sino por una velocidad de acción lo más alta posible, una velocidad que siempre debe estar dos pasos adelante de toda reflexión profunda, de modo que su poder —que se basa en la aceleración del tiempo (y por eso también en su escasez)— no corra peligro de ser objeto de reflexión crítica. Un ordenamiento de los estudios sustituye a otro, como un programa de excelencia a otro. No hay vuelta atrás, la montaña de escombros de los daños colaterales bloquean la vista.

En consecuencia, en el bestiario de Bolonia las excelencias velociferinas forman desde hace tiempo una nueva especie que se acredita a través de la

proclamación de programas y de un espíritu emprendedor infernal. Hablan del futuro porque para ellos se trata del control del presente. Hablan con cien cabezas pero constituyen un único cuerpo. Ellos no se integran en la red, ellos son la red.

La excelencia como intelectualidad autoescenificada difunde con ello el mito de la eficiencia —mito que existe precisamente por eso, pues no se deja examinar adecuadamente—. Las permeabilidades entre los diferentes sistemas nacionales de educación no quieren aumentar, los índices de abandono estudiantil no quieren disminuir, los tiempos promedio para las tesis doctorales no quieren bajar. Tanto mejor: así una reforma sigue a la otra, que sigue a la otra. Y aún más importante es el trabajo deliberado en el mito, en el mito de la cotidianidad científica reformada, en el que la intelectualidad y la excelencia aparecen como fenómenos naturales porque pretenden ser medibles en términos de administración del tiempo y de aceleración. La excelencia será alcanzada a través de la desigual distribución de los medios. Lo hermoso de esto es que, en medio de la excelencia, las ciencias humanas podrán finalmente manejar el dinero sin ninguna preocupación, como sucede desde hace mucho tiempo en las ciencias exactas. Así, por primera vez hemos logrado una forma de equiparación. Lo malo es que, de ahora en adelante, *the rest* frente a *the best* debe dedicarse, como el cazador y el agricultor, a maniobrar entre los escombros. Las nuevas construcciones que se derrumban muestran los signos del tiempo.

Pero este tiempo es limitado. Por eso la acreditación y la evaluación deben llevarse a cabo según el esquema de los *casting shows* de la televisión: deslumbrantes y fulminantes. La lógica es transparente para todos. Y es que quien no pueda llevar todos los puntos al meollo del asunto en diez minutos no será recompensado con ningún punto. La lógica omnipresente del *casting* se ha convertido en una nueva mitología que se ha impuesto eficientemente, porque descansa en la escasez de tiempo y en la transparencia aparente.

Ello también tiene consecuencias para el presente texto. Si quiere ser escuchado, lo que tenga que ser presentado en este informe debe poder leerse en menos de diez minutos. Entonces, solo nos resta un minuto para la solución de la problemática abordada aquí. ¿Con qué *content* se dejará llenar este minuto?

Veamos a la cara (a las caras) los éxitos, pero también las consecuencias de gran alcance. Con seguridad, el proceso de Bolonia y la Iniciativa de Excelencia

han desatado nuevas fuerzas y han desarrollado una dinámica monstruosa. La totalidad del campo académico, con sus nativos y sus novatos, con sus migrantes, nómadas y viajeros de paso ha sido puesta en un movimiento monstruoso y una aceleración todavía más terrible. Sin embargo, lo único que realmente se desencadenó fue un ascendente y burocrático arte de autoamarradura que ahora mismo eleva una nueva generación de acróbatas artísticos en las universidades alemanas: prestidigitadores de la velocidad.

Ya no hay camino de retorno a la universidad de Humboldt. Por lo menos no, si con esto nos referimos exclusivamente al modelo, pionero en su momento, de Wilhelm von Humboldt. Sin embargo, el modelo de Humboldt sería algo diferente e incomparablemente prometedor si tomásemos de forma creativa a Alexander von Humboldt, el primer teórico de la globalización.

La unidad de investigación y enseñanza, la comunidad de estudiantes y profesores constituiría entonces una *scientific community* que sabe que el mundo no se puede entender por una sola lengua, que sabe que nuestro conocimiento no solo se pone en movimiento de modo transareal,¹ sino que también debe ser producido transarealmente, que sabe que su pensamiento consciente del mundo solo se desarrolla de un modo autoconsciente cuando se le da tiempo al tiempo. De cualquier otro modo, el pescador solo llevará en sus redes monstruos de cien cabezas a la tierra.

Sobre la traducción

Esta es la versión en español, traducida por Juan David Escobar y Claudia Chaves, del capítulo “Exzellenz(en), veloziferisch. Zum Bestiarium blendender Bologna-Eliten”, tomado del libro *Bologna-Bestiarium* (Zurich: Diaphanes, 2013. 105-110).

1 Para Ette este concepto supone una nueva perspectiva de estudio de la literatura y su relación con el proceso de globalización: “[...] Y qué pasaría si viéramos, por ejemplo, la historia secular de la globalización en varios episodios, en fases de aceleración, no en cuanto a la historia elemental y quizás tampoco en cuanto a la economía o a los movimientos sociales y las migraciones, sino pensar desde la perspectiva de la literatura todos estos aspectos de un modo nuevo” (*TransArea*: Ottmar Ette s. p.) [N. de los T.].

De la minucia estadística a una concepción de la universidad contemporánea: aproximaciones a un texto de Richard Münch

Nota de presentación de

Isabel de Brigard

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

i.de29@uniandes.edu.co

EL LIBRO *AKADEMISCHER KAPITALISMUS. ZUR politischen Ökonomie der Hochschulreform*, del sociólogo alemán Richard Münch,¹ es una extensa reflexión acerca de la concepción más reciente de la educación superior, concepción que da lugar al surgimiento de la universidad corporativa y a la elevación de la excelencia como el valor máximo en el ámbito académico. Münch se propone explicar algunas de las características principales de este modelo, así como del tipo de conocimiento que este fomenta y permite. A partir de esto, el autor describe la transformación que sufre y seguirá sufriendo la ciencia bajo estas condiciones y las consecuencias —negativas en su mayor parte— que se derivan de este nuevo funcionamiento del conocimiento.

Para abrir el libro, Münch se refiere a la manera en que el campo científico pasó de ser el espacio de un cierto intercambio de dones en el que se configuraba una comunidad cuyo trabajo estaba orientado a la expansión del conocimiento, a ser más bien una especie de liga, a la manera de las ligas deportivas, cuyo objetivo se ve reducido a determinar la posición que las diversas instituciones ocupan dentro de ella misma (capítulo 1). En este marco surge la universidad corporativa que, para adaptarse a este modelo que le exige hacer parte de la lucha por los puestos más altos dentro de la liga y los ránquines, debe empezar a funcionar como una empresa más

1 El documento traducido es el sexto capítulo de este libro. Hace parte de una serie de tres textos de Münch sobre diversos aspectos de la academia contemporánea. Los otros dos títulos son *Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz y Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co.

que compite en el mercado por dinero para la investigación, así como por investigadores, profesores y estudiantes (capítulo II).

Münch refiere luego la manera en que las garantías de calidad del trabajo académico se reemplazan, en este contexto, por un mero control empresarial del trabajo científico (capítulo III). De ahí se desprende lo que llama el “panóptico de la gestión de calidad”, que acaba por normalizar la producción científica y restringir su avance (capítulo IV). Como muestra Münch, esta gestión de calidad y la medición obsesiva en la que se apoya acaban restringiendo enormemente el campo de las innovaciones en la ciencia, a fuerza de homogeneizar las maneras de producir conocimiento y estandarizar el trabajo y los resultados, con la excusa de medir todos los aportes con criterios objetivos y universales para definir una estratificación clara de los campos de estudio, las instituciones y los investigadores (capítulo V).

Lo anterior, sostiene Münch, pretende garantizar que los recursos económicos se dirijan a los lugares en que pueden conseguir más efectos visibles rápidamente, en una carrera desbocada por la eficiencia, pero tiene la nefasta consecuencia de reforzar el mecanismo de monopolio, porque de este modo los recursos llegan cada vez más a aquellos lugares o instituciones que ya tenían ventaja y que por lo tanto parecen ofrecer mejores garantías de conseguir resultados. Así, no solo se perpetúan las desigualdades en las oportunidades que están disponibles para los distintos países, instituciones e investigadores de tener influencia en el campo de la ciencia, sino que también el uso de los recursos se hace cada vez más ineficiente. Dado que la investigación científica no es una producción en serie, sino posibilidades de innovación, la concentración de los recursos —que disminuye la diversidad de enfoques y perspectivas que pueden participar de una discusión— actúa en contra del desarrollo de avances científicos y la verdadera expansión del conocimiento (capítulo VI).

A continuación, Münch se refiere específicamente a la Iniciativa de Excelencia alemana y señala cómo, a pesar de que uno de sus objetivos es fortalecer el rendimiento de las instituciones alemanas en la investigación científica otorgando recursos según el rendimiento, consigue justamente lo contrario y hace además que los recursos acaben gastándose fundamentalmente en sostener las posiciones privilegiadas de unas pocas instituciones de élite (capítulo VII). Por último, expandiendo el contexto a la comunidad europea, Münch dedica un apartado de su libro al proceso de Bolonia. Este

acuerdo, que impone una integración del espacio académico europeo a imitación de su integración económica, refuerza la concepción corporativa de la universidad y el carácter de mercancía del conocimiento, la investigación y las acreditaciones académicas (capítulo VIII). El libro incluye, además, un extenso anexo con análisis estadísticos diversos a propósito de la competencia académica por el rendimiento.

Escogimos traducir el sexto capítulo del libro, “El mecanismo de monopolio en la ciencia”, y hacerlo parte de este número de la revista por varias razones. En primer lugar, es allí donde Münch despliega con mayor detalle la idea del mecanismo de monopolio en la ciencia, idea que está, en últimas, en la base de la discusión de todo el texto, pues es en gran medida porque refuerza este mecanismo y por las consecuencias que esto conlleva que cabría reconsiderar el modelo de educación superior y de investigación científica al que Münch se refiere. En el texto, Münch consigue algo especialmente difícil en el contexto de la discusión sobre la evolución de la universidad contemporánea: con enorme claridad, logra mostrar exactamente cómo interactúan en la conformación de este modelo educativo elementos materiales, concretos, con una esfera mucho más abstracta. Así, explica, por ejemplo, de qué manera algunos elementos de los resultados de recepción y citación de artículos académicos en una determinada lengua, que pueden explicarse estadísticamente a partir del número de hablantes nativos de la misma, se transforman, por medio de un proceso de sacralización de las revistas que tienen ventajas en la competencia, en diferencias de estatus que supuestamente reflejarían la calidad de dichos artículos. De esta manera, Münch parte de elementos concretos como las diferencias cuantitativas entre los hablantes de una u otra lengua, y conduce su argumentación, paso a paso, hasta llegar a conclusiones que se refieren a efectos bastante abstractos, como el vaciamiento de sentido de conceptos como la calidad o la perpetuación de las desigualdades en la influencia que ciertas partes del mundo tienen sobre el avance y la dirección del conocimiento.

A lo largo del texto, Münch también consigue ilustrar de qué manera, en sistemas como el que ahora coloniza el campo académico, el capital material (el dinero) se transforma en capital simbólico (prestigio, excelencia, citas, índice de impacto...), que a su vez le permite a quienes lo tienen acceder nuevamente a capital material. Esto tiene el efecto doble de que quienes inicialmente carecen de capital material no podrán nunca hacerse con el

capital simbólico del que depende que se les asigne dinero en el futuro y, a la inversa, quienes de entrada disponen de suficientes medios ascienden por una suerte de espiral que se alimenta a sí misma y que desvía todos los recursos en su dirección.

Por otra parte, otra razón para que este capítulo tenga particular interés aquí es que Münch habla en él de una serie de mecanismos que pueden contribuir a contrarrestar este efecto de monopolio, unas fuerzas contrarias que pueden hacerle frente a la colonización del campo de la ciencia por parte de la lógica económica. Estas fuerzas, sostiene Münch, hacen parte de una comunidad académica y científica sana y bastaría con devolverles su vigor para recuperar, al menos en parte, cierta autonomía del campo de la ciencia y extender la oportunidad a más investigadores e instituciones de influir en su desarrollo. Además, esto posibilitaría una verdadera competencia académica (y ya no solo económica) que efectivamente fomente la ampliación del conocimiento.

El sobrio optimismo de Münch resulta refrescante cuando se piensa en los muchos textos que —con buenas razones— sostienen que tal vez la universidad esté perdida, a merced de la lógica del mercado e impotente frente a lo que parece ser la cultura imperante. Aunque Münch parece ser muy consciente de las dificultades en las que la academia y la investigación se encuentran en este momento, reconoce que de hecho existen herramientas de las que podríamos valernos para intentar cambiar el rumbo y recuperar (o crear, porque Münch es también bastante moderado en su nostalgia de los modelos pasados) el campo académico como un espacio realmente dedicado a la expansión del conocimiento y la búsqueda de la verdad; un espacio en que se construyan comunidades que cooperen y compitan, pero siempre en franca lid.

Además, Münch nos recuerda que si bien el imperativo de la producción, la lucha por los recursos en la que se desplaza paulatinamente a los más débiles hasta conformar un monopolio o la obsesión con la calidad y la excelencia parecen en este momento características inherentes al ámbito académico y científico, en realidad son rasgos importados de modelos económicos, pensados para regular relaciones comerciales e incrementar la acumulación de capital. Es decir, se trata de exigencias superpuestas a un sistema que puede funcionar sin dificultad al margen de ellas. Si estos parámetros no hacen parte necesariamente del trabajo académico e investigativo, entonces

no estamos sometidos a ellos definitivamente y debe ser posible establecer condiciones en las que pueda cooperarse y competirse de otra forma; quizás, incluso, condiciones que no solo se mantengan al margen de la lógica imperante de los monopolios, sino que consigan influenciar otras esferas de nuestra vida, alejándolas también de esa concepción.

El artículo de Münch tiene una última virtud que quisiera hacer notar aquí y que creo que le da un lugar especial dentro de esta revista. La discusión sobre las transformaciones que ha sufrido la universidad incluye en muchas ocasiones una reflexión sobre cuál es el espacio de las humanidades y las ciencias sociales en esa nueva institución, pues el lugar que solían ocupar estas disciplinas se pone en cuestión en el modelo de la universidad corporativa, que más bien parece apoyar —y, de hecho, estar basado hasta cierto punto en— las formas de trabajo propias de las ciencias exactas. Lo anterior tiene en ocasiones la consecuencia, lamentable en mi opinión, de establecer una suerte de rivalidad entre las disciplinas, que se reclaman mutuamente el fracaso de esta concepción de la academia.

El texto de Münch, sin embargo, no recurre nunca a esta distinción; más aún, sus argumentos se hacen a partir de ejemplos de ámbitos tan diversos como la química, la sociología y el arte. Esto le permite mostrar hasta qué punto estamos frente a un problema con una envergadura mucho mayor. No se trata entonces de que ahora haya unos departamentos en las universidades a los que les vaya bien y otros a los que les vaya mal, sino de que en todos los campos de estudio el capitalismo académico tiene consecuencias adversas para el desarrollo del conocimiento y el funcionamiento de todas sus áreas. Del mismo modo, no puede ser cuestión de que las humanidades encuentren cómo acomodarse mejor a un sistema al que otras disciplinas se integran sin ningún inconveniente, porque como muestra Münch, aunque en algunos casos sea quizá más patente que en otros, en realidad ninguna disciplina está del todo a gusto en la universidad corporativa.

Desde luego, esto no quiere decir que la pregunta por el lugar de las humanidades y las ciencias sociales en la universidad corporativa no sea pertinente, o que no haya especificidades propias de la manera en que este modelo económico afecta a cada disciplina. Más bien se trata de señalar que, a pesar de las diferencias que tengan las experiencias de los científicos y los humanistas cuando se enfrentan a la forzada asimilación a este modelo

de universidad, hay algo común en esas experiencias y en esas dificultades que en cierto sentido los hace aliados naturales.

Para el traductor que tiene la fortuna de toparse con un buen texto, traducir se convierte en parte, en la tarea de compartir con otros lo que este le ha dejado. Se trata, entonces, de hacer llegar a los lectores lo que el texto le ha permitido al traductor ver y entender, de reflejar la luz que el original ha echado sobre algún asunto para que también los lectores lo vean con más claridad. Esta es tanto la intención de esta presentación, como el espíritu con el que se tradujo el capítulo del libro de Münch que presentamos a continuación. Sin embargo, este esfuerzo se hace a veces un poco a pesar del texto mismo, a pesar de lo que este —o su traducción a una lengua que le es ajena y en la que sus formas originales se acomodan mal— parece poner en el camino de quien pretende aproximársele.

Sin duda, todo aquel que quiera estudiar los problemas relacionados con la evolución de las universidades en la era de la excelencia, con los inconvenientes y ventajas de la medición y los ránkines, con la construcción de la exclusividad en la ciencia, entre otros asuntos, encontrará en los conceptos que este capítulo construye y delimita unas herramientas muy valiosas y una perspectiva sugerente. Se trata de un texto en el que se les da forma a los argumentos con enorme rigor, y en el que el autor se cuida mucho de dejarse llevar por sus propias posturas —evidentes en todo caso—, para presentar a lectores de diversas convicciones razones fuertes para reconsiderar la manera en que la academia funciona actualmente. Sin embargo, en medio del rigor y del esfuerzo por presentar argumentos que realmente puedan comprenderse sin necesidad de compartir la postura del autor, Münch peca quizá de una extrema sequedad, de un tono excesivamente impersonal, casi técnico, con el que acercase al texto no siempre es fácil (especialmente, tal vez, para quienes vengan de las humanidades). Pero, para el lector que sepa concederle a este capítulo el espacio para desplegar sus argumentos en su manera particular está, al final del camino, la enorme recompensa de encontrar un texto cuidadosamente articulado y del que el lector podrá sin duda nutrir sus reflexiones por mucho tiempo.

Obras citadas

- Münch, Richard. *Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 2011. Impreso.
- . *Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 2007. Impreso.
- . *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 2009. Impreso.

El mecanismo de monopolio en la ciencia

Richard Münch

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg, Alemania

A CONTINUACIÓN SE EXPONE Y SE defiende la tesis de que, en el contexto de la expansión mundial de la *New Public Management* (NPM), la visible transformación de las universidades en empresas (Clark; Maasen y Weingart) —que compiten por los científicos, los estudiantes y el dinero para la investigación— alimenta el mecanismo de monopolio en la ciencia (Macdonald y Kam 649; Meier y Schimank 56; Bonitz 304 y ss.). La desigualdad en la influencia sobre la producción del conocimiento crece, con lo que al mismo tiempo se dificulta su renovación. Seguidamente se expone el modo de acción del mecanismo de monopolio a partir de la instancia central de sacralización del conocimiento científico: la revista académica arbitrada y su evaluación por medio del factor de impacto (Hirschauer). Esto se relaciona con las desiguales oportunidades de acceso a los puestos de publicación más codiciados. Países enteros y distintas universidades compiten por estas oportunidades y por la influencia sobre la evolución del conocimiento científico relacionada con ellas. Por eso, ganarse a los científicos que prometen más éxitos se vuelve un recurso decisivo para el posicionamiento en el campo académico cada vez más globalizado. La disposición de capital material (dinero) y su transformación en capital simbólico (prestigio) es lo que determina el éxito. La consecuencia de este desarrollo es que la lucha de las universidades por la acumulación cíclica de dinero y prestigio coloniza la competencia entre investigadores. Los investigadores compiten para que la comunidad científica reconozca sus aportes al bien colectivo del conocimiento científico; las universidades compiten por investigadores, para poder invertir sus rendimientos de investigación en el mejoramiento de su posición, en la pelea por los puestos más altos de los ránkines. De esta manera se anulan las fuerzas que se oponen al mecanismo del monopolio y que tendrían efecto en una comunidad científica vital. El desarrollo de este argumento se apoya en los estudios de Robert K. Merton

(“The Matthew-Effect”; “The Thomas Theorem”; “The Matthew-Effect II”) sobre el efecto San Mateo¹ en la ciencia (Zuckerman, “Dynamik”); sin embargo, en este trabajo se los libera de su trasfondo funcionalista y se los pone en un marco teórico del conflicto.

1. La producción material de poder de mercado y la construcción simbólica de exclusividad

El fundamento de la superioridad en la competencia es siempre algún tipo de poder de mercado. Esto aplica tanto para la competencia por suscriptores entre revistas especializadas, como para la que hay entre universidades por la atención en el mundo de la ciencia. Esto se mostrará, por ahora, con el ejemplo de las revistas académicas de sociología.

El *peer reviewed article*, en lo que se conoce como una revista de categoría A de alto impacto, puede entenderse como un bien de estatus en el que el valor simbólico supera por mucho el valor material y se independiza. Bienes así son codiciados en primer lugar por su valor simbólico. Su estatus se basa en la exclusividad. Esta se consigue cerrando el acceso al bien, así como por medio de su distinción ostensible y claramente reconocible frente a la masa de los bienes con un valor material similar (Weber 534-539). En los bienes de consumo, un precio más alto consigue que solo algunas pocas personas adineradas tengan acceso a los bienes de lujo que simbolizan un determinado estatus en la sociedad. El manejo despilfarrador de materiales preciosos, el puro lujo, ayuda a elevar el bien de estatus sobre los artículos de consumo masivo. Esto hace la diferencia, por ejemplo, entre un hotel de lujo y un hotel de clase media, entre un Rolls-Royce y un Ford, entre una quinta y una casa adosada corriente. Dentro del segmento de los bienes de consumo masivo se distingue, de nuevo, la “clase premium” de la clase estándar.

En donde la distinción de la masa no es posible por medio del lujo, la exclusividad debe fabricarse desde el comienzo con procesos simbólicos. Ahí juegan un papel importante las instancias de consagración (instancias de

1 El efecto San Mateo describe el fenómeno según el cual en la acumulación de bienes, riqueza o prestigio, quien más tiene es también quien más puede adquirir. El nombre del efecto se deriva de la parábola de los talentos de San Mateo en la que se dice: “Porque al que tiene, le será dado, y tendrá más; y al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado” (Mateo 25:29, traducción Reina-Valera). El uso del término en sociología se atribuye a Robert K. Merton [N. de la T.].

sacralización). Los bienes de estatus pueden distinguirse más claramente de los bienes masivos entre más monopolizado esté el proceso de sacralización por tales instancias. En el arte son, por ejemplo, las galerías dominantes de Nueva York las que ocupan este rol, con implicaciones mundiales. El reconocimiento internacional de Andy Warhol, por ejemplo, lo hicieron las galerías de Eleanor Ward, Leo Castelli y Sidney Janis (Zahner 188-200). La entrada definitiva a la clase exclusiva de las artes plásticas se lleva a cabo mediante exposiciones en museos líderes, entre los que nuevamente el Museum of Modern Art (MoMA) ocupa la delantera para el arte moderno. Para Warhol esto sucedió solo en 1987, es decir dos años después de su muerte (Zahner 230 y ss.). El arte exclusivo es entonces justamente eso que se exhibe en el MoMA, sea lo que sea. Los coleccionistas de arte se orientan según esas instancias de sacralización y, con una demanda mayor, hacen subir los precios de dichas obras y en consecuencia todas las obras del artista correspondiente. De esto resulta una espiral que hace que a la sacralización simbólica le siga un alza en los precios, de la que a su vez resulta un incremento adicional del valor simbólico, puesto que los precios exorbitantemente altos subrayan el atractivo de los objetos de arte. De este atractivo se deriva a su vez un alto valor simbólico. Los galeristas no pueden hacerse a un lado en este proceso debido a su interés en el crecimiento material del valor de los objetos, así como tampoco los directores de los museos, y mucho menos cuando los precios obtenidos por las obras de arte negociadas requieren de la atención de toda la escena artística. El estrecho acoplamiento entre el museo y la galería suspende la oposición entre arte y comercio. Entonces la pregunta por si el *kitsch* de Jeff Koons es o no arte ya no tiene sentido. La agitación que causó una exposición de sus obras en las respetables paredes de Versalles en Francia es solo un signo de que la escena artística francesa ha perdido la conexión con la evolución mundial, como constató con cierta suficiencia un periodista estadounidense residente en París en el *Time Magazine* de noviembre de 2007 (Morrison).

Debe reconocerse aquí que la lógica de la distinción del arte no le es inherente, sino que se le impone desde afuera a través de los intereses comerciales de las galerías dominantes, de las necesidades de distinción de los coleccionistas adinerados y de los actos de sacralización de los museos. Cuando desconocen el valor simbólico o material de una obra de arte, los observadores pueden conmovirse estéticamente con una paleta mucho más

amplia de obras que cuando las aprecian bajo las condiciones de estratificación en una clase exclusiva, por un lado, y la masa del resto de productos, por el otro. Puede observarse aquí la particularidad de un mercado de tipo *winner takes all* (el ganador se lo lleva todo) (Frank y Cook).

En la ciencia, la distinción de una clase exclusiva entre la masa de publicaciones debe interpretarse como la superposición de una lógica de la distinción, venida de afuera, en contienda por la verdad. Las revistas estadounidenses más importantes juegan en la ciencia el mismo papel que las notables galerías de Nueva York, así como las casas de subastas Sotheby's y Christie's en Londres y Nueva York en el campo del arte (Beckert y Rössel; Zahner). Su dominancia global descansa, en primer lugar, sobre el hecho de que, en general, tienen detrás una larga historia de publicación de artículos académicos en su mercado nacional o sirven de órgano principal de la comunidad académica correspondiente, así como sobre el hecho de que abarcan todo el espectro de un terreno de estudio dentro de una materia y no solo campos especializados. También tiene un significado decisivo el que los Estados Unidos dispongan del mercado de publicaciones integrado más grande del mundo que, por el hecho de que el inglés se volvió *lingua franca* global de las ciencias, ya forma per se el centro del mundo científico, independientemente de la calidad de las publicaciones. En sociología, ya en 1895 el departamento más viejo del mundo fundaba en Chicago el *American Journal of Sociology* (AJS). Por su parte, la *American Sociological Review* (ASR), que se publica desde 1936, es el órgano de publicación de la American Sociological Association (ASA). Ambas cubren todos los terrenos de investigación. Debajo está, a una clara distancia, *Social Forces* (SF), así como las revistas de las sociedades académicas regionales, que tienen per se un estatus subordinado, y revistas de interés específico, que se dirigen a un segmento mucho más pequeño de suscriptores.

Con una población apenas tres veces y media mayor, el número de miembros de la ASA supera al de la Asociación Alemana de Sociología (*Deutsche Gesellschaft für Soziologie*, DGS) en ocho veces. A esto se suma que, a nivel mundial, todos los sociólogos leen publicaciones en inglés, pero fuera del ámbito de habla alemana pocos leen publicaciones en alemán y muy pronto, según toda probabilidad, nadie lo hará. Por eso la oportunidad de ser leído es, en términos puramente estadísticos, mucho mayor para una publicación del AJS o de la ASR que para cualquiera de las principales revistas académicas

alemanas, la *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (KZSS), la *Zeitschrift für Soziologie* (ZFS), el *Sozialen Welt* (SW) y el *Berliner Journal für Soziologie* (BJS). Los tirajes del AJS y de la ASR están por los 6.800 y 13.000 ejemplares respectivamente, es decir alrededor de seis o diez veces más que los de la ZFS o la KZSS. De esto resulta inmediatamente una frecuencia mucho mayor de citación y con ella un impacto mucho más alto de las revistas académicas estadounidenses con respecto a las alemanas. Tan solo en lo que se refiere al mercado nacional de 14.000 sociólogos, las posibilidades son ocho veces más altas. Pero esto todavía está lejos de las posibilidades reales de recepción y citación, a causa de la concentración del mercado editorial mundial en lengua inglesa, primero en EE. UU., y, ahí, solo en las dos revistas académicas dominantes.

Si aceptamos que en los 167 países del mundo que son miembros de la International Sociological Association (ISA) hay alrededor de 100.000 sociólogos y sociólogas investigando, y si suponemos que todos ellos pueden leer inglés, entonces hay 100.000 lectores tanto para el AJS, como para la ASR. Si el cuatro por ciento de ellos lee alemán, entonces 4.000 de ellos pueden leer y citar la KZSS y la ZFS. Así, vista solo estadísticamente, la cuota de citación del AJS y la ASR debe ser 25 veces más alta. Por ejemplo, si un artículo de la ZFS es citado 25 veces, tiene la misma cuota de citación que uno de la ASR con 625 citas; 50 citas de la ZFS corresponden a 1.250 citas de la ASR, 100 a no menos que 2.500. En efecto, las cuotas de citación se presentan en el *Social Science Citation Index* (SSCI) más o menos así: para el año 2006 son 7.927 y 6.730 para la ASR y el AJS respectivamente, y 288 y 180 para la KZSS y la ZFS. La *European Sociological Review* (ESR), en inglés, aparecida en 1985, no podía en 2006 tener un impacto mayor que la KZSS con 266 citas. En esto se reconoce la inercia del mercado de las publicaciones. Esto quiere decir que el AJS y la ASR disponen juntas de una posición de monopolio en el mercado mundial de las publicaciones sociológicas. Esta posición de monopolio se reproduce por sí misma en tanto que la conciencia sobre el monopolio del AJS y la ASR lleva a los lectores a percibir y citar más los ensayos publicados en estas dos revistas, porque así se informan de aquello sobre lo que todos están informados. Si usted lee y cita justamente eso, puede estar seguro de tener las posibilidades más altas de recepción para sus propias publicaciones. Estas posibilidades son mejores cuando usted mismo ha hecho aportes a esas revistas, pero fuera de eso sus propias posibilidades de ser leído y citado

también se incrementan si cita artículos del AJS o de la ASR. El atractivo que las revistas estadounidenses consiguen de este modo incrementa el número de ensayos que allí se dirigen, a tal punto que su cuota de rechazo sobrepasa el 90 por ciento y se ha vuelto el signo de su exclusividad. Esto garantiza una alta calidad constante de los ensayos que ahí se publican, aunque no necesariamente su originalidad (Tabla 1).

Tabla 1. Impacto de las revistas 2006

Revista	Citaciones en 2006	Factor de impacto
AJS	6730	2,581
ASR	7927	3,205
BJS	48	0,220
ESR	266	0,607
KZSS	288	0,580
SF	2935	1,241
SW	108	0,268
ZFS	180	0,580

Fuente: Reporte de citación de revistas ISI.

Este mecanismo de monopolio se fortalece notablemente con el *Social Science Citation Index* (SSCI), publicado por el Institute for Scientific Information (ISI) en Filadelfia. El Instituto mismo tiene una posición de monopolio en la divulgación de información sobre los acontecimientos científicos. Aquí, necesariamente, se debe proceder muy selectivamente. Una gran cantidad de informaciones relevantes sobre logros académicos se ignora, porque estos no se ajustan al tamiz que se usa. El SSCI comprende directamente solo ensayos de revistas académicas, en su gran mayoría solo en inglés, y solo indirectamente las fuentes adicionales citadas en estos ensayos. Desde el punto de vista puramente estadístico, esto hace que en sociología los productos del AJS y la ASR se muevan aún más hacia el centro de los acontecimientos de lo que ya es el caso con su posición de dominio del mercado. El SSCI funciona entonces como una carga material del monopolio del mercado de las publicaciones, que en todo caso ya está actuando. Como carga material adicional aparece la publicación del factor de impacto de las revistas académicas, que entretanto está documentada en sus páginas web. Una revista que puede hacer publicidad con su alto nivel de impacto atrae más

manuscritos y citas. El ranquin de revistas académicas según el factor de impacto se refuerza con las reacciones de los lectores. Así, contribuye a fabricar la realidad que él mismo describe (Espeland y Sauder).

La carga material del poder del mercado se refuerza con una carga simbólica, consecuencia de que los resultados de recepción y citación, que pueden explicarse estadísticamente, se convierten en calidad científica. Esto debe describirse como la construcción simbólica de la exclusividad. Tras esta conversión, una revista no es citada con más frecuencia porque atiende a un mercado más grande y tenga una posición de dominio del mercado, sino porque sus ensayos tienen una mayor calidad (Larivière y Gingras). Las diferencias en el factor de impacto ya no son entonces la expresión de ventajas o desventajas en la competencia, sino de diferencias de estatus. Se distingue como “mejor” y “peor” lo que en un primer momento solo se cita más o menos a causa de efectos estadísticos. Si nos basamos en la pura frecuencia de citación, entonces los artículos del *AJS* y la *ASR* tendrían un valor veintitrés a veinticuatro veces mayor que los de artículos de la *KZSS* y la *ZfS*. Por consiguiente, también podría decirse que la sociología estadounidense tiene una calidad más alta que la alemana. El contraste según el factor de impacto es un poco menos extremo, a saber 2,581 y 3,205 frente a 0,580 y 0,580. En todo caso sigue habiendo una “diferencia de calidad” de 4,45 y 5,5 a 1 respectivamente.

Bajo la influencia del ISI y la primera conversión de diferencia estadística en cualitativa —de diferenciaciones en listas de rango, de información en estratificación, de diferenciaciones en jerarquías de estatus—, se producen más cargas simbólicas en tanto que la jerarquía fabricada por ISI se convierte en la medida de evaluación de investigadores, unidades de investigación e instituciones enteras. De esta manera el ISI mismo experimenta, junto con sus bases de datos bibliográficas, una consagración de más alto nivel. El hecho de que comisiones de evaluación se guíen por el ISI puede reconocerse en los resultados de su actividad de calificación. Los resultados de los estudios piloto del Consejo de la Ciencia (2007-2008) sobre la clasificación de la investigación en química y sociología publicados en 2007 y 2008 lo confirman. En química los valores del *Science Citation Index* (SCI) del ISI fueron decisivos. En sociología se desistió de hacer un análisis de la citación por las deformaciones de mercado previsible; sin embargo, el *peer reviewed article* tuvo una sobresaliente importancia, y puede pronosticarse que en

el futuro cercano el factor de impacto de las revistas correspondientes guiará las evaluaciones, como sucede en la economía desde hace tiempo (Münch y Baier).

El siguiente paso de la carga simbólica de los efectos estadísticos es la actividad de las comisiones de nombramiento y el resultante reclutamiento de científicos por parte de las universidades. Aquí pasamos a la obtención, por parte de las mismas, del poder de mercado y su carga simbólica. Las comisiones de nombramiento docente se ven tanto más obligadas a justificar sus decisiones con base en el factor de impacto en revistas de las publicaciones de los candidatos, siempre que este factor ha conseguido tener implicaciones sociales a través de las instancias de carga simbólica y material descritas. Cuando la posición de una especialidad en el campo universitario se determina de manera decisiva por este factor, las comisiones de nombramiento no pueden actuar de otra manera si no quieren perjudicar su propia especialidad. Su propia decisión, en este sentido, es la consagración definitiva del factor de impacto en revistas como criterio para la calificación de trabajos académicos y la conversión de efectos originalmente estadísticos en diferencias de calidad y estatus. La consecuencia de esto es, nuevamente, la estratificación de especialidades y universidades enteras según el factor de impacto en revistas. Un reporte actual sobre las prácticas de publicación en la ciencia política alemana ya ve esto como universalmente vinculante, sin ningún tipo de discusión sobre la bondad de estos criterios (Schneider). En la sociología todavía no se presenta como algo tan evidente.

Tan pronto como todos son conscientes de la práctica descrita, el dinero entra por fin en juego. Las universidades están entonces en una competencia por contratar científicos con un factor de impacto alto en revistas. Esto tiene consecuencias para los precios, pues se negocian bienes de estatus en el mercado de las publicaciones, y el mercado adquiere una estructura de monopolio. No hay muchos científicos que hayan conseguido hacerse a una parte del bien exclusivo que es un *high impact journal*; por lo tanto atraparlos es caro. Para tener tantos científicos de alto impacto como sea posible en las propias filas, una universidad tiene que ser rica. En este punto se produce la articulación de la estratificación simbólica con la material, que conlleva una equiparación recíproca de la lista de rango de impacto en revistas y la de dinero de las universidades. La riqueza de una universidad se vuelve expresión inmediata de su rango académico, como ya se ve en los

Estados Unidos. A largo plazo, la transformación del sistema de las escuelas superiores en un mercado también tendrá las mismas consecuencias en Alemania. En este momento esta tendencia ya se ve en el prestigio que traen los grandes ingresos de fondos de terceros y las grandes instalaciones de investigación (Raan). La concentración de capital en lugares e instalaciones de investigación prestigiosos, que va de la mano con este proceso, está acompañada también por un empobrecimiento relativo de la gran masa de las instalaciones.

La clasificación de la investigación del Consejo de la Ciencia (2007-2008) mostró, para el caso de la química y la sociología, que en el 60 por ciento de las universidades hay al menos una unidad de investigación muy buena o excelente, y con atractivo internacional. La amplia dispersión de investigación sobresaliente en química se muestra también en el hecho de que, en los primeros nombramientos de los años 2001 al 2005 en los lugares con más capital, no se ve la misma masa de reclutamiento de nuevos profesores del propio círculo, como la que comprobó Burris en Estados Unidos para la sociología, la ciencia política y la historia. Los lugares con mayor capital, por su mero tamaño, ubican a la mayor parte de la nueva generación de científicos en los puestos de profesor, pero nombran sobre todo a jóvenes científicos de lugares con menos capital. Esto prueba que todavía no existe la diferenciación de un pequeño grupo de “instituciones de élite” sugerida por el ranquin de fomento de la Fundación Alemana de Investigación Científica (Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG) y el ranquin de investigación del Centro para el Desarrollo de la Educación Superior (*Centrum für Hochschulentwicklung*, CHE) y derivada de la Iniciativa de Excelencia. Pero a largo plazo esta diferenciación se desprenderá de las atribuciones de excelencia a través de ránquines (Baier y Münch).

La concentración de los medios en unos pocos lugares destacados, impuesta a las instituciones de educación superior alemanas por la Iniciativa de Excelencia para la Promoción de la Ciencia y la Investigación, reducirá en el mediano plazo la relativamente amplia dispersión de investigación sobresaliente y reforzará bastante la tendencia a la dotación excesiva de esos lugares destacados a costa de la dotación insuficiente de muchos lugares hasta ahora todavía competitivos. La consecuencia esperable es la reducción de la competencia, la disminución de la diversidad en los programas de investigación y el constreñimiento de la evolución del conocimiento. Contrario a

lo que sucede en la economía, en la investigación científica estos procesos de consolidación no producen un rendimiento a escala, porque la escala óptima aquí se alcanza mucho más rápido y porque se trata mucho más de innovación que de producción en serie (*cf.* Hicks y Skea). Además, tampoco en la economía los productores en serie son la fuente de las innovaciones (Nelson y Winter). En la ciencia son más bien los pilares de la ciencia normal. Los análisis de 290 descubrimientos de biomedicina y de 20 casos de estudio con científicos especialmente creativos en nanotecnología y genética humana mostraron que el rendimiento creativo se alcanzaba en grupos de investigación pequeños de seis a ocho personas. Estos grupos trabajan bajo poca supervisión externa, en un entorno diverso, y no están concentrados en la consecución de financiación externa (Hollingsworth; Heinze et al.). Estos resultados también hablan a favor de que la concentración de los medios de investigación en pocos lugares no sigue una lógica funcional de recompensa de la productividad, sino la lógica más bien disfuncional del mecanismo de monopolio.

La articulación del capital simbólico y material hace que las universidades más ricas sean al final las más altas instancias de consagración en la empresa de la ciencia. Ellas mismas ocupan una posición de monopolio en la determinación de la calidad de los logros científicos. Todo lo que sale del computador de un profesor de Harvard tiene por sí mismo un aura de mayor calidad (Medoff); y todo lo que se publica en el *Harvard Business Review* tiene mejores posibilidades de encontrar atención mundial en el ámbito de la gestión empresarial. Esta aura se transfiere también a los menos espectaculares profesores y profesoras de la Universidad de Harvard.

Aquí puede trazarse nuevamente un paralelo con el campo del arte. Hay muchos museos dispersos por el mundo; sin embargo, en lo que respecta al arte moderno el Museum of Modern Art en Nueva York tiene una posición privilegiada. Lo que se exhibe ahí está en la cumbre. Para acceder a esta posición, el museo siguió exitosamente la espiral de la acumulación del capital monetario y simbólico. Mejor dotado de capital que otros museos por la fundación Rockefeller, pudo comprar aquellas obras de arte que las galerías centrales ya habían consagrado y cuyos precios ya habían hecho subir. El capital simbólico, así incrementado, aumenta la atención prestada a exposiciones temporales que, a su vez, se transforman en la sacralización de artistas emergentes y sus obras. Este papel le da al museo un capital simbólico

adicional que induce a los coleccionistas a hacer préstamos exclusivos de obras costosas, con lo que el valor simbólico de las exposiciones permanentes o temporales se incrementa de nuevo (Beckert y Rössel; Zahner 125-127, 221-232). En Harvard & Co. el proceso paralelo es el *Fundraising*, en el que el capital simbólico ya acumulado de la universidad lleva a sus patrocinadores a poner a disposición dinero para cátedras, laboratorios o bibliotecas que lleven su nombre. El capital monetario aumentado de esta manera puede ser invertido nuevamente por la universidad en el reclutamiento de costosos científicos de punta, que aumentan una vez más el capital simbólico (cf. Karabel; Lenhardt).

Finalmente, la transformación de efectos estadísticos y ventajas materiales de competencia en la estratificación de campos de estudio y universidades enteras, a través de ránquines, se fortalece en la opinión pública. En los Estados Unidos, listados de ese estilo son publicados cada año por la *US News & World Report* (Espeland y Sauder; Sauder y Espeland). El ranquin de Shanghai produce una estratificación de las 500 universidades más visibles del mundo. Las 40 universidades alemanas listadas en el ranquin de Shanghai se distinguen de otras instituciones de educación superior alemanas, en primer lugar, por el mayor número de científicos empleados. Así, el tamaño se transforma en excelencia (SJTU). En Alemania, el Centro para el Desarrollo de la Educación Superior (CHE) de la Fundación Bertelsmann hace un ranking de las instituciones de educación superior y de la investigación (Münch 135-161). En los Estados Unidos, en Alemania y en todo el mundo hay quejas acerca de los ránquines; su calidad metodológica y en general su sentido y su fin se ponen en duda (Raas). Sin embargo, ya no se los puede expulsar del mundo y son muy influyentes. Son un hecho social. Los ganadores hacen uso estratégico de los ránquines; los perdedores no pueden escaparse de ellos porque hacerlo los haría a un lado. Aun así, no tienen casi ninguna oportunidad de ascender visiblemente en sus rígidas estructuras. Solo las instituciones de educación superior suizas se retiraron del ranking del CHE con la justificación de que tenía una metodología dudosa. En Alemania el ranquin del CHE obtiene, sin embargo, una consagración adicional por la colaboración con la conferencia de rectores de instituciones de educación superior. Esta conferencia es así conducida a la percepción de su responsabilidad pública al recibir una fuerte influencia de una fundación privada que, evidentemente, quiere introducir en el sistema universitario un programa de reformas políticamente unilateral, específicamente neoliberal

(Müller-Böling). Se ve aquí cómo, a través de la *public-private partnership*, intereses privados sin legitimación democrática influyen directamente en el manejo de instituciones públicas.

2. El mecanismo de monopolio

El fortalecimiento recíproco de la producción material de poder de mercado y la construcción simbólica de exclusividad incluye el proceso de construcción de un monopolio en el que una serie de mecanismos se fortalecen recíprocamente (Hedström y Swedberg; Mayntz; Bunge; Mackert; Schmid). Estos mecanismos son bien conocidos en la literatura sociológica y se dejan ver aquí en sus efectos concentrados (Mackert). Norbert Elias describió el mecanismo de monopolio con el ejemplo de la formación del estado en Francia, que consiste en que en las luchas de segregación por el control de un territorio, poco a poco, los más fuertes desplazan a los más débiles, y finalmente un único soberano dispone del monopolio de la violencia. Este proceso es respaldado por la construcción de un orden previsible que facilita las relaciones económicas. La demanda de servicios de ordenamiento de la legislación y la jurisprudencia refuerza el monopolio de la violencia y eleva su legitimidad. Max Weber (534-539) identificó dos procesos de formación del monopolio en la lucha por el prestigio: el distanciamiento de la masa a través de un estilo de vida elevado, lujoso, y la clausura social bajo la forma de la reproducción biológica y social entre las propias filas. Marcel Mauss expuso, con el ejemplo de la ceremonia del *potlatch* de los indígenas norteamericanos kwakiutl, cómo las familias más ricas se destacan de los demás demostrando su riqueza en sus fiestas con un despilfarro que llega incluso a la destrucción de bienes de gran valor. Lo demuestran también al hacerles a los participantes regalos muy valiosos, forzándolos a quedar en deuda con ellos; deuda que, en vista de sus modestas condiciones materiales, solo pueden pagar con su sumisión. Pierre Bourdieu (*Homo academicus; Sozialer; Praktische; Der Staatsadel*) entiende el espacio social como una configuración de campos sociales en los que los actores adoptan una posición más o menos subordinada o de mayor relevancia y emplean el material dado (económico, social, cultural) para mantener o mejorar su posición. Ellos usan el capital simbólico extraído del capital material para influir, en las luchas de legitimación, sobre los fundamentos de validez del

orden y sobre las reglas de juego del campo enraizadas en los actores. En circunstancias normales, la repartición existente de capital se reproduce en el campo. Sin embargo, las inversiones equivocadas en este y los cambios fuera de él también pueden conducir a cambios en la estructura del capital y en la posición de los actores.

El planteamiento de Bourdieu dirige la mirada sociológica a la cara del poder que actúa en cada campo social, así como en cada competencia por resultados, especialmente en la competencia por posiciones en la economía. La posición que un actor asume en el campo se determina siempre a partir de la relación con otros actores y de los resultados de las luchas materiales y simbólicas. Por ejemplo, los rendimientos de una institución universitaria no resultan sencillamente del patrimonio y la voluntad de rendimiento de sus miembros en condiciones de igual oportunidad, como sugiere la *illusio* en juego. Esos rendimientos resultan siempre de la dotación relativa de capital y de las reglas de juego. Así, la mejor dotación de capital de una institución puede disminuir la capacidad de rendir de las instituciones menos dotadas. De igual modo las reglas del juego favorecen a unos y perjudican a otros. En condiciones normales, en las luchas están en juego las posiciones y dotaciones materiales; en los casos excepcionales, las luchas se refieren a las reglas del juego y en tiempos de anomia, a ambas cosas a la vez. En tiempos de cambio, la doxa se vuelve ortodoxia y es desafiada por la heterodoxia. Procesos de naturalización y objetivación refuerzan la doxa, la estructura del capital y el sistema de las posiciones en el campo y les confieren legitimidad.

Los mecanismos de formación de monopolio descritos por Elias, Weber y Mauss pueden incorporarse en el planteamiento general de Bourdieu de la teoría del capital y el campo, y ayudan a entender mejor procesos específicos de la reproducción de la estructura del capital y del sistema de las posiciones. En la sociología de la ciencia podemos recurrir a los análisis de Merton (“The Matthew-Effect”; “The Thomas Theorem”; “The Matthew-Effect II”) sobre el efecto San Mateo (cf. Cole y Cole; Zuckerman, *Scientific Elite*, “Dynamik”; Goldstone). Según Merton, en la ciencia, éxitos pasados consiguen recursos materiales y ganancias simbólicas de prestigio que, por un lado, pueden transformarse directamente en investigación más intensiva y, por otro, influyen positivamente la percepción de los espectadores de los éxitos siguientes.

En la perspectiva funcionalista de Merton, el efecto San Mateo resulta de la recompensa de los aportes al progreso del conocimiento, con lo que se crean incentivos para el aumento de esos resultados. Incentivos de ese tipo cumplen una función positiva para la promoción del progreso del conocimiento en la ciencia. Pero el efecto de acumulación descrito por Merton contiene también recompensas más allá del mérito y atenta, por lo tanto, contra el principio de la recompensa por mérito. Uno todavía podría justificar esta desviación del principio de la meritocracia señalando que, en último término, contribuye al aumento del rendimiento general para beneficio de todos (Stevens). Incluso podría indicarse que la acumulación de recompensas por parte de investigadores e instituciones destacados cumple una función orientadora para la ciencia, de manera que las actividades científicas no acaben en el caos de la arbitrariedad, sino que trabajen con miras al desarrollo del conocimiento disponible.

De todas formas, para ver el efecto San Mateo solo como la justa remuneración de los rendimientos para el aumento del beneficio común de la ciencia y la sociedad hay que cerrar los ojos frente a sus demás efectos disfuncionales. El lado disfuncional del efecto San Mateo consiste específicamente en el entorpecimiento de la renovación y, con ello, del progreso del conocimiento. Este lado crea monopolios de reconocimiento contra los que las fuerzas opositoras que quieren tomar caminos nuevos lo tienen difícil. Debe tenerse en cuenta aquí que personas, instituciones y países enteros reciben ventajas o desventajas de este efecto, y que con esto las posibilidades de imponerse en la lucha por la verdad están repartidas de manera desigual. Esto contradice la situación ideal de diálogo como condición para la evolución abierta del conocimiento (Habermas). Los monopolios institucionales son especialmente difíciles de romper porque, contrario a lo que sucede con las primacías personales, estos pueden conservarse casi intactos por generaciones. La evolución de la ciencia solo será abierta en la medida en que las fuerzas opositoras sean eficaces, mantengan el mecanismo de monopolio dentro de ciertos límites y aseguren un equilibrio entre la producción de desigualdad a través de la recompensa de rendimientos de investigación y la conservación de la igualdad de fuerzas en la lucha por la verdad.

Resumiendo, podemos afirmar que el mecanismo de monopolio es promovido por la interacción de los siguientes mecanismos parciales:

Producción material del poder de mercado:

- Una mejor dotación de capital desplaza una peor dotación de este. Los ganadores se apropian del capital de los perdedores, para sacar a otros contrincantes del campo.
- La ocupación de posiciones centrales en el reparto de los recursos para la investigación (instituciones de fomento) y de las oportunidades de publicación (editoriales) decide sobre el acceso a los recursos para la investigación y las oportunidades de publicación.
- La reproducción biológica y social entre las propias filas mantiene cerrado el acceso a las posiciones sobresalientes.

Construcción simbólica de la exclusividad:

- La carga simbólica de una mejor dotación de capital, a través de instancias de sacralización, transforma el capital material en capital simbólico, el poder en prestigio.
- Los regalos del tipo *potlatch* convierten a los más poderosos en benefactores del resto de la sociedad.
- La conversión de la riqueza en un estilo de vida exclusivo convierte a quienes gozan de prestigio en los representantes de un ideal que solo ellos pueden alcanzar.

En el campo de la ciencia, estos mecanismos simbólicos y materiales operan juntos y producen, por vías de la integración global del campo, una estratificación global que reemplaza la antigua coexistencia de sistemas científicos y culturas académicas nacionales. Como muestran los siguientes párrafos, esta transformación de la ciencia es impulsada de manera decisiva por reformas gestionadas a nivel mundial, según los lineamientos de la *New Public Management*, así como por nuevos instrumentos de garantía de la calidad.

Un instrumento de garantía de la calidad muy presente en la opinión pública es, como ya señalé, el de los ránquines. La fijación de ránquines como estos en la opinión pública se alimenta de diversas fuentes. En principio, parece ser solo en beneficio del público, de los contribuyentes, de los patrocinadores, de los estudiantes y sus padres el que se les informe acerca de las diferencias de calidad entre instituciones de educación superior (Weingart; Kehm y Lanzendorf). Nadie querría invertir su dinero sin saber si dará rendimientos para sí mismo o para el público en general. Esto tiene

aún más validez en la medida en que el Estado entrega la responsabilidad por la calidad de la investigación y la formación a las instituciones de educación superior, y deja las inversiones en manos de la competencia entre las escuelas superiores por la financiación pública y privada. Esto sucede a nivel mundial en el remolino de la reconversión no solo de la organización burocrática, sino también de las fiducias profesionales, en mercados o cuasi-mercados como instrumentos coordinadores en el marco de la *New Public Management* (Foucault; Le Grand y Bartlett; Rose). El nuevo paradigma le arrebató al antiguo “manejo del *input*” estatal la legitimidad. Más bien apuesta por un “manejo del *output*” (Lane; Reichard).

El viejo modelo de manejo ponía a disposición de las escuelas superiores una amplia financiación de base y no preguntaba qué sucedía con los recursos facilitados. Se financiaba la investigación; qué resultados se consiguieran con ella era cosa de las escuelas superiores y los científicos. La competencia se desarrollaba dentro de la ciencia entre investigadores en su campo de especialización respectivo, con respecto a la prioridad o calidad, la originalidad o conformidad. Los grandes científicos eran recompensados por sus éxitos con gran honra, y a los pequeños investigadores les correspondían honores pequeños por el mejoramiento de la calidad en cuestiones específicas de la ciencia normal. Las diferencias en la dotación, que se mantenían dentro de límites aún más estrechos, contribuyeron especialmente en países federales como Alemania o los Estados Unidos a que en muchos lugares pudieran conseguirse éxitos o hacerse mejoras a la calidad. Esto lo intentaron conseguir también los acuerdos de los ministros de ciencia de los estados federados alemanes, con la suspensión de los nombramientos durante los tres años siguientes a una convocatoria aceptada o rechazada y de poner un tope a los sobresueldos (¿o bonificaciones salariales?) alcanzables y a la satisfacción de deseos de dotación, de acuerdo, exclusivamente, con el marco del presupuesto disponible de cada universidad. La competencia entre los investigadores se hacía así más abierta. En ambos países el efecto de esta competencia, dispuesta con amplitud, era una aceleración de los avances científicos. En Estados Unidos, no obstante, las estructuras institucionales crearon condiciones sustancialmente mejores que en Alemania para la aceleración de los avances científicos, la amplia diferenciación y la integración interdisciplinaria de la investigación. Entre ellas se cuentan la persistente integración de investigación y formación en los estudios de posgrado, la

renuncia al establecimiento de jerarquías en departamentos grandes, de 30 a 40 profesores, y la amplia permanencia de la investigación en las escuelas de educación superior. Por el contrario, en Alemania encontramos una separación creciente entre investigación y formación, una oligarquía de quienes ocupan los cargos de profesor y la inversión de casi el 40 por ciento de los recursos para investigación en institutos fuera de la universidad. Junto con las ya expuestas ventajas en la competencia en el mercado de las publicaciones, esta diferencia institucional le ha permitido a los Estados Unidos sacar ventaja (Ben-David).

En este momento, Alemania quiere recuperar terreno haciendo que en el curso de la introducción de la NPM en el sector de las escuelas de educación superior se pase del manejo del *input* al del *output*, como sucedió en Estados Unidos y Gran Bretaña en los años ochenta. La Iniciativa de Excelencia para la Promoción de la Ciencia y la Investigación en las escuelas superiores alemanas, que se llevó a cabo en 2006-2007, le impuso este proceso a Alemania con gran eficacia publicitaria. En Estados Unidos la financiación básica de las universidades públicas se redujo, y para ello se amplió la financiación externa. La consecuencia de esto fue que, en términos presupuestales, las universidades estatales quedaron cada vez más rezagadas frente a las universidades privadas más ricas (Slaughter y Leslie; Slaughter y Rhoades; Washburn; Newfield). El mecanismo de monopolio descrito pudo así desplegarse sin frenos. Paralelo al crecimiento de los mercados financieros, las universidades privadas más ricas se volvieron más ricas aún, e, inalcanzables, dejaron atrás a las demás. En todo caso, la crisis financiera mundial les causó dolorosas pérdidas en otoño del 2008. Sin embargo, su patrimonio, y con él también su presupuesto anual, está muy lejos del que tienen a su disposición las universidades estatales y más aún del de las universidades en otros países. En consecuencia, la transformación del manejo del *input* al manejo del *output* puso en marcha definitivamente el mecanismo de monopolio de un mercado no regulado. En Gran Bretaña, si bien las reformas de Margaret Thatcher construyeron casi una igualdad formal entre las nuevas y las viejas escuelas superiores, en el curso del Research Assessment Exercise (RAE) —que se lleva a cabo desde 1986, cada cuatro años en las ciencias naturales y cada seis en las ciencias sociales y del espíritu— el mecanismo de monopolio ha sido efectivo a lo largo de los años, como era previsible. La consecuencia es una estratificación de las escuelas superiores que se reproduce y se refuerza en

cada ronda del RAE (Curran; Leišytė, De Boer y Enders). Esto va acompañado de una separación creciente entre la investigación y la formación, porque los logros en la investigación son premiados con el descargo de las tareas de formación y los fracasos son penalizados con el incremento de las horas lectivas. Simultáneamente, la formación es devaluada sistemáticamente en este proceso. La investigación se concentra en unos pocos terrenos amplios, y con ello se parcializa y no puede ponerse en práctica directamente en la renovación de la formación (Meier y Schimank).

Es notable que Gran Bretaña, desde la introducción de la distribución de los recursos para la investigación, según el desempeño en *output* de ensayos en revistas académicas —como lo mide el *Science Citation Index* (SCI) y el *Social Science Citation Index* (SSCI) del ISI en Filadelfia—, perdió terreno frente a Alemania. Correspondiendo al ascenso de China en particular, la participación de ambos países disminuyó, así como la de los Estados Unidos. Como sea, la participación británica es más fuerte que la alemana, pero si se calcula con relación a la población —aproximadamente 82 millones en Alemania y 61 millones en Gran Bretaña— se produce una ventaja para Gran Bretaña. Lo mismo vale en el caso de un cálculo sobre el número de investigadores activos en equivalentes a tiempo completo: aproximadamente 301.000 en Alemania y 251.000 en Gran Bretaña; pero el número de científicos por cada 1.000 empleados de tiempo completo en Gran Bretaña es un poco más alto (8,1 contra 7,2 en Alemania para el 2006) (OECD). Sin embargo, Gran Bretaña tiene frente a Alemania y Francia la gran ventaja de que el inglés se ha impuesto como lengua internacional de la ciencia y que los artículos académicos en inglés dominan la *Web of Science*. A esto se suman mejores posibilidades de cooperación con científicos en los Estados Unidos y con científicos en países de la *Commonwealth*. Estas ventajas podrían más o menos compensar las diferencias de tamaño entre Alemania y Gran Bretaña, de manera que esté absolutamente justificado basarse para la comparación en los números absolutos y no en los relativos por habitante o por científico. Sin embargo, la recuperación del *output* de publicaciones alemanas frente al de Gran Bretaña no tiene que significar que en Alemania haya habido un incremento en el periodo observado. El ascenso en Alemania podría atribuirse casi completamente a que el número de artículos en inglés visibles en la *Web of Science* ha aumentado, aunque menos que el total de publicaciones (*cf.* King) (Tabla 2).

Tabla 2. Output de artículos 1999-2005

	1995		2005		Cambio promedio anual %
	Número	Participación %	Número	Participación %	
Mundial	564645	100	709541	100	2,3
Estados Unidos	193337	34,2	205320	28,9	0,6
Gran Bretaña	45498	8,1	45572	6,4	0,0
Alemania	37645	6,7	44145	6,2	1,6
Francia	28847	5,1	30309	4,3	0,5
China	9061	1,6	41596	5,9	16,5

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia.

Igual que antes, las universidades en Cambridge, Oxford y Londres dominan el campo en Gran Bretaña. En toda Europa, la Universidad de Cambridge constituye, de acuerdo con el régimen del ranquin de Shanghai que privilegia unilateralmente al mundo de la ciencia anglófono, el modelo brillante. Con esto se extrae una conclusión falsa a partir del éxito de una universidad de punta sobre el sistema nacional de la ciencia, o incluso sobre la ciencia en general. Sin embargo, según la teoría económica de la competencia, la competencia suficiente en el contexto nacional es una condición para el mejoramiento de la economía de un pueblo en su capacidad para competir internacionalmente (Porter). Esto vale antes que nada para la economía. La posición dominante de una institución puede perjudicar directamente, y de manera considerable, la capacidad de competir de casi todas las demás instituciones de investigación nacionales y con ello la del sistema nacional de la ciencia; además, puede dominar la competencia internacional y así reducir el espíritu abierto de la evolución de la ciencia.

3. Fuerzas opositoras

El mecanismo de monopolio (como también el efecto San Mateo) en la ciencia puede encontrarse con fuerzas contrarias más o menos fuertes. Por eso no sorprende en lo más mínimo que en la investigación empírica no se compruebe el efecto siempre y bajo cualquier circunstancia (Bonitz, Bruckner y Scharnhorst; Havemann et al.; Geuna y Nesta; Laudel; Tol;

Rigney). El efecto solo puede aparecer empíricamente cuando su condición inicial está dada y cuando no hay suficientes fuerzas que se le opongan. La condición inicial para que el mecanismo de monopolio (el efecto San Mateo) se ponga en marcha es una lucha por el reparto de un bien escaso —o de bienes escasos, según sea el caso— (reconocimiento, dinero, prestigio). Cantidades crecientes de esos bienes moderan el efecto. Los actores tienen además que estar dispuestos a usar sus ventajas para mejorar sus ingresos, incluso a costa de sus competidores, y las reglas del juego no pueden evitarles hacer uso de su ventaja. El reparto desigual del ingreso como resultado de la competencia no puede ser corregido por medidas de redistribución. En Alemania, y en los Estados Unidos, el federalismo en el sistema de la educación superior es una poderosa fuerza contraria al mecanismo del monopolio y a la concentración en unas pocas universidades de punta de dineros para investigación, investigadores exitosos y estudiantes calificados que tal mecanismo conlleva. Mientras esta fuerza sea efectiva, habrá un mayor número de competidores en el campo académico. La política de investigación puede, además, aprender y tomar medidas en caso de que haya procesos de concentración demasiado avanzados.

El mecanismo de monopolio no es un fenómeno aplicable solo a los más recientes desarrollos de la ciencia. Las relaciones de clientela y las redes de parentesco y lealtad han reducido desde siempre el espíritu abierto de la competencia por el reconocimiento. De acuerdo con esto, tampoco es ninguna sorpresa encontrar redes como esas en la actualidad. El masivo reclutamiento de profesores dentro de las propias filas de los *top departments* de sociología de los Estados Unidos y la masiva ocupación, por parte de miembros del propio círculo, de las plazas de profesor en todos los departamentos que ofrecen un programa de doctorado —ambos constatados por Burris (247)— no se observan en la misma medida en los departamentos de química de las universidades alemanas (Baier y Münch). Pero al mismo tiempo una investigación de las redes profesionales en un sector de la cirugía en Alemania muestra una notable marca de las relaciones de clientela (Kovács). Vemos en este caso cómo el viejo modelo de la estructuración del campo académico sigue funcionando con principios meritocráticos, aún bajo las condiciones de la competencia por conseguir los medios para la investigación. En los sistemas de parentesco académico es posible reconocer la estructura profunda de los campos científicos correspondientes, estructura que determina de un modo decisivo el reparto de lealtades y, en

consecuencia, el reparto de prestigio, relaciones editoriales, membresías en comités, premios, homenajes y recursos para la investigación. Dado que se trata aquí de una estructura de parentesco estable a través de varias generaciones, en largos periodos de tiempo se observan pocos cambios en la asignación de prestigio, homenajes y dineros que esta determina. De acuerdo con esto, Burris (244) encontró también en 1993, en la punta de la escala de prestigio, esos mismos departamentos de sociología que ya habían sido ubicados ahí en 1925 (Keith y Babchuk, “A longitudinal”, “The Quest”). Esto significa que el giro actual hacia el manejo del *output* en realidad solo fortalece el *input* conseguido previamente y que, de ese modo, no consigue su objetivo. Los departamentos más grandes son los que se encuentran en la cima, a pesar de que su tamaño se convierte en un inconveniente en el momento en que su actuación se calcula sobre la asignación de recursos humanos. Esto se ve también en que el impacto de una institución —certificado por la clasificación de investigación en sociología del Consejo de la Ciencia— está muy relacionado con el número de los científicos empleados ($R = ,621$), pero no así su eficiencia ($R = ,149$) (Münch y Baier 313). Con el paso al manejo de *output* se produce entonces una acumulación especialmente fuerte de ventajas competitivas en los departamentos más reconocidos, lo que los pone en una posición casi inimpugnable de oligopolio. De este modo, no se consigue la meta de la revitalización del campo científico por medio de una competencia más intensa. El mecanismo de monopolio empieza apenas aquí a hacerse realmente efectivo.

El nuevo manejo en la superficie del campo académico, bajo la forma de la “repartición de los recursos de acuerdo al rendimiento” (LOM por sus siglas en alemán), es absorbido por la estructura profunda del campo. Los dineros de la Iniciativa de Excelencia fluyen por los caminos demarcados por la estructura profunda. Aquí, los actos de consagración por parte de los comités de las organizaciones científicas sirven como instancias de mediación decisivas entre la estructura profunda estable y la estructura superficial que solo varía ligeramente. Las flechas que atraviesan la figura 1 de abajo hacia arriba expresan la fuerza de la estructura profunda, estable en un periodo de tiempo más o menos largo; las flechas punteadas que van de arriba hacia abajo representan la fuerza transformadora de las medidas de manejo en la superficie, fuerza que solo actúa por poco tiempo y por lo tanto es más débil y modifica la estructura profunda apenas levemente. La distribución de dinero fresco en la superficie no cambia nada en las relaciones de poder en la estructura profunda (Figura 1).

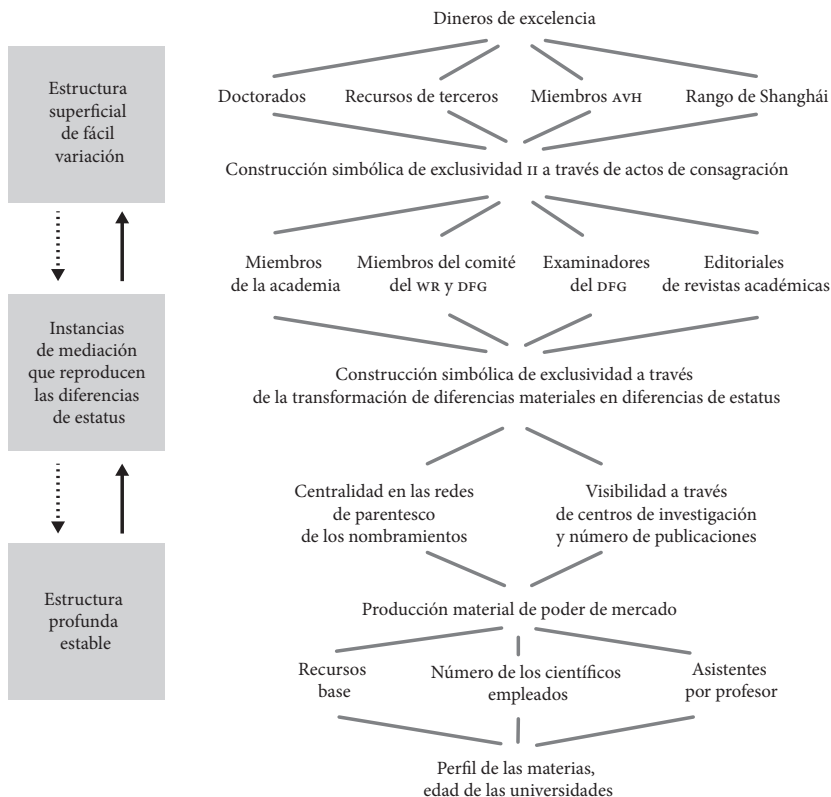


Figura 1. El mecanismo de monopolio en el contexto de la estructura profunda y superficial del campo académico.

La tabla 3 reproduce la estructura del capital del campo universitario en Alemania. Como vemos, hay una relación muy estrecha entre el capital económico, social y simbólico disponible, del que se desvían claramente las publicaciones por personal empleado (en la columna de publicaciones por profesor por asistente). La posición en el ranking de Shanghai y la distribución de los dineros de la Iniciativa de Excelencia pueden explicarse en su mayor parte por la estructura del capital, pero no por las publicaciones por profesor por asistente. De acuerdo con la productividad, en términos de publicaciones por el personal contratado, el mecanismo de monopolio muestra ser considerablemente más eficaz que la asignación de dineros de la Iniciativa de Excelencia (Tabla 3).

Tabla 3. Estructura del capital y desempeño en publicaciones de universidades alemanas

Universidades	Capital económico				Capital social			Capital simbólico			Publicaciones 2001-2003		
	Recursos base 1999-2001	Recursos de terceros 1999-2001	Recursos de terceros / científicos 1999-2001	Dineros de excelencia 1999-2001	Científicos 1999-2001	Asistentes por profesor 1999-2001	Miembros de la Academia Leopoldina	Examinadores de la DFG ¹ 1999-2001	Científicos invitados AVF ² 1999-2001	Ranking de Shanghai	Absolutas	Por profesor	Por profesor asistente
14 universidades pequeñas	115,7	18,9	26,7	4,8	652,4	3,0	2,1	38,1	15,4	7,8	42,4	12,53	3,32
87-108 científicos													
10 universidades técnicas pequeñas	154,6	42,1	42,7	0,34	1005,8	4,8	2,1	52,1	23,3	7,0	44,1	13,45	3,08
625-1527 científicos													
10 universidades intermedias	278,1	62,8	33,26	7,6	1885,8	5,7	5,8	83,5	38,6	6,2	47,5	12,72	2,97
1394-2239 científicos													
21 universidades grandes	481,2	112,4	34,5	26,9	3149,0	5,7	22,8	191,9	98,3	3,2	69,8	14,23	2,96
2345-5129 científicos													
8 universidades técnicas grandes	413,2	157,9	55,0	37,9	2813,9	7,6	13,9	150,5	88,5	4,0	71,3	14,22	2,47
1743-4100 científicos													

Fuentes: DFG 2003, 2006, 2009; Berghoff et al.; Münch 147-149; STU. Se dan cada vez los valores promedio. Las sumas de dinero están en euros; las cifras absolutas en millones, las relativas en miles. Rango de Shanghai 1-100 = 1, 101-151 = 2, 152-200 = 3, 201-302 = 4, 303-401 = 5, 402-501 = 6, 502+ = 8.

1 DFG: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Fundación alemana de investigación científica [N. de la T.].

2 AvH Fellows: becas Alexander von Humboldt [N. de la T.].

La superposición de la competencia científica de los investigadores por el reconocimiento, a través de la comunidad científica, de sus aportes al avance del conocimiento como un bien colectivo global —competencia que se da a través de la lucha entre universidades que actúan como firmas en busca de investigadores exitosos, estudiantes talentosos y dineros para la investigación— anula los factores que, en un campo autónomo de la ciencia, actúan en contra del mecanismo de monopolio. Merton (“The Matthew Effect II”) identificó como fuerzas contrarias estructurales que se oponen al mecanismo de monopolio al agotamiento, por medio de la institución de los epígonos, de los centros marcados por investigadores líderes y a la tendencia de los competidores potentes a establecerse preferiblemente por fuera del dominio de los mandamases. Pero cuando la desigualdad entre las posiciones aumenta, por la acumulación circular de capital simbólico y material, se reducen las posibilidades de éxito para los investigadores que están fuera de los centros, y de ese modo se debilitan las fuerzas que Merton llama contrarias al mecanismo de monopolio. Lo mismo vale para los temas centrales de la ciencia, identificados por Merton (“The Normative”): universalidad en la justificación del conocimiento, comunismo en la participación en el conocimiento, escepticismo organizado en la actitud frente al conocimiento y ausencia de intereses privados en la generación de conocimiento. Mientras estos temas centrales estén institucionalizados actuarán en contra del mecanismo de monopolio. No hay fuentes privilegiadas de conocimiento, este le pertenece a todos en igual medida. También los investigadores de renombre deben someterse a la crítica y, ante todo, no tener ventajas en la consecución de dineros para la investigación y la ubicación de publicaciones. Además, corresponde a los científicos más exitosos no hacer uso estratégico de sus éxitos, respetar igualmente a otros investigadores y permitirles desenvolverse.

Uno puede interpretar, con Bourdieu (“The Specificity”; *Praktische* 163-197), la actividad científica marcada por los temas centrales mencionados como un intercambio de dones que sigue las reglas de la reciprocidad en la generación de conocimiento, concebido como bien colectivo (Mauss). Para Bourdieu es determinante que el campo científico posea reglas de juego propias que decidan sobre el reparto de posiciones y de capital. Entre más sea este el caso, más se quiebra el reparto del poder del campo social en el campo de la ciencia. En esta situación, la disponibilidad decide sobre

el capital de un campo específico; esto es, el capital científico, en forma de aportes reconocidos al progreso del conocimiento, decide sobre la posición que se ocupa en el campo. Forma parte de la autonomía del campo científico especialmente el interés en el desinterés. La praxis de la ciencia no sigue entonces las leyes de la economía como un intercambio que busca maximizar las utilidades y un actuar guiado por el ánimo de lucro, sino las reglas de la reciprocidad en el intercambio de dones, como se puede observar en la forma pura de una sociedad simple. Se trata en este caso de una economía de bienes simbólicos con una doble verdad. Por un lado, existe el mandato del don desinteresado, que exige que se dé sin intención de reciprocidad. La reciprocidad inmediata destruiría el don. Por consiguiente, también quien recibe el don está obligado a no devolverlo inmediatamente. Tiene que conservarse una distancia temporal suficiente para que el don recíproco no parezca tan solo la retribución por lo antes recibido. Entre el don y su respuesta no se construye explícitamente ninguna relación directa ni medible. Para quien lo recibe, el don tiene un valor, pero ningún precio con el que se pudiera calcular un don recíproco equivalente.

Estas reglas del juego aseguran que todos los miembros, independientemente de sus capacidades de rendimiento, puedan estar seguros del reconocimiento de la comunidad y se sientan obligados a devolver este reconocimiento con sus propios aportes al bienestar de la comunidad. En esta economía de los bienes simbólicos no se trata de dinero, sino de reputación. Esto exige siempre de los participantes más ricos de este intercambio también el reconocimiento de los menos ricos, el compromiso con su respaldo como miembros plenamente válidos de la comunidad científica. Esto quiere decir que se le han puesto límites al desplazamiento de los competidores y que el actuar estratégico para el aumento del reconocimiento debe seguir motivos generalizables. Por el bienestar común de todos hay que servir al progreso del conocimiento para provecho de toda la comunidad como efecto final. La presión colectiva por la transfiguración de la ambición hacia victorias simbólicas reduce el campo de juego de la acción y los medios utilizables, y con esto la posibilidad de la acumulación estratégica de capital para el reconocimiento a costa de otros competidores. Esto contribuye a la conservación de la *illusio*. Esta es la disposición de todos los actores para hacer sus apuestas y ofrecer su aporte a la generación del bien colectivo del “progreso del conocimiento”. Si la *illusio* se destruye y la lucha estratégica por las ventajas

competitivas se vuelve la regla del juego, entonces el potencial movilizador de la creatividad disminuye. Los investigadores e investigadoras pierden su inocencia y empiezan estratégicamente a buscar ventajas competitivas. El medio, la estrategia que prometía el éxito, se vuelve el fin. En vez de la motivación intrínseca domina la motivación extrínseca, con los efectos considerables de un manejo errado (Frey 128-129).

La transformación de universidades en empresas cambia las reglas del juego del campo académico. La producción de conocimiento científico se convierte en un recurso que se aprovecha de forma privada, que puede cambiarse por patentes y que promete réditos económicos. De aquí ha surgido la nueva forma de la producción de conocimiento científico que, en conjunción con el retroceso de la dotación básica y la consolidación de la financiación externa, podemos llamar capitalismo académico (Slaughter y Leslie; Slaughter y Rhoades). Con Parsons y Platt (195-201), uno podría interpretar este cambio de modo que esa sea la causa de que se pierda el equilibrio entre la desigualdad causada por la recompensa diferencial de los rendimientos de investigación, a través de la asignación de prestigio a universidades, y la igualdad por principio entre los científicos, como colegas igualmente respetados. Se crea una tendencia a la desigualdad cada vez mayor y a un debilitamiento del principio de solidaridad profesional como una fuerza contraria que garantiza la igualdad. Para Parsons y Platt (155-157, 195-201) el departamento negocia entre la estratificación y la solidaridad profesional. Como actor, la universidad compite por prestigio, de lo que resulta una tendencia a la acumulación de éxitos y a la estratificación del campo. En el polo opuesto, la comunidad científica —esto es, la sociedad académica de los químicos, los sociólogos, etc., respectivamente— está a favor del principio de la solidaridad profesional. En la lucha por la verdad, en el intercambio de argumentos, en el acceso a conferencias, en todo esto son todos iguales entre sí. El departamento es tanto una parte de la universidad, y con ello portador de más o menos prestigio, como una parte de la comunidad académica, y con ello portador del principio de la igualdad solidaria de una profesión. Este doble rol del departamento se muestra también dentro de las propias filas. Por un lado, los miembros particularmente exitosos reciben honores especiales y recompensas en forma de suplementos salariales, de la posibilidad de dictar *honors classes* y de recursos para la investigación, pero por otro lado, según el principio de la solidaridad profesional, todos los

miembros son iguales entre sí en los términos básicos del reconocimiento, del derecho a una voz y de la participación en los éxitos. Parsons y Platt (185-186) constataron tendencias en el sistema de educación superior de los Estados Unidos, ya a principios de los setentas, que apuntaban en la dirección de un desplazamiento del poder en favor de la gestión empresarial de las universidades. Podríamos hablar con Bourdieu (*Homo academicus* 139-149) de un desplazamiento del poder simbólico que va del capital científico al capital universitario, del polo de la autonomía de la ciencia al polo de su uso para intereses prosaicos. Parsons y Platt, como Bourdieu, piensan que así crecen los controles externos y se desmontan las barreras que protegen contra la reducción de la libertad académica. Ellos consideran que estas barreras son necesarias para establecer un espacio académico protegido, dentro del cual la enseñanza y la formación superior puedan prosperar sin influencia directa de intereses instrumentales (Parsons y Platt 150; Bourdieu y Wacquant 212-238). Dentro de este espacio protegido, la comunidad académica asume la responsabilidad fiduciaria de la investigación y la enseñanza (Parsons y Platt 168, 173, 178). Esto no implica, para Parsons y Platt (455-507), ningún alegato en favor del aislamiento de la universidad con respecto a intereses externos; más bien se trata de mantener el equilibrio de la racionalidad cognitiva —entendida como el núcleo de la investigación y la enseñanza, tanto en los estudios de postgrado como en la investigación básica— frente a las necesidades de formación de ciudadanos con criterio en programas de pregrado y de prestación de servicios profesionales en las escuelas profesionales, y frente a la participación en el discurso público a través de aportes de profesores que actúan como intelectuales y expertos.

La universidad corporativa, que compite por puestos en los ránquines nacionales e internacionales, desplaza este equilibrio hacia el lado de la instrumentalización externa del proceso de formación y de la producción del conocimiento, con lo que la corporación-universidad se convierte en el primer actor con motivaciones externas en el nuevo juego de la ciencia —ciencia que, de esta manera, pierde su autonomía—. Con Bourdieu (“The Specificity”), aquí puede constatar, en el campo mismo de la ciencia, una refracción menguante del poder material y simbólico en el campo social, por fuera del campo científico. La repartición externa del poder entre las corporaciones universitarias hace efecto también en la repartición interna del poder sobre la disposición de capital científico. Esto quiere decir que el

poder prosaico se convierte en la ventaja competitiva decisiva en la lucha por la verdad. Directivas fuertes y departamentos debilitados desplazan la relación de fuerzas hacia el lado de las influencias externas.

Si seguimos el estudio de Parsons y Platt, entonces es el conjunto de directivas fuertes, departamentos fuertes y comunidades académicas fuertes lo que asegura un equilibrio entre la estratificación según el prestigio y la igualdad profesional. La competencia explícita de las universidades por los dineros para investigación hace que el administrador domine sobre el investigador, y la competencia por los puestos más altos en el ranquin hace que el evaluador domine sobre el investigador. Las directivas universitarias fuertes dominan el campo y someten a su juego a los departamentos que se han vuelto débiles y a las comunidades académicas que también han sido debilitadas (Figura 2).

Junto con la estratificación según el dinero y el prestigio, el nuevo juego también impone la concentración de las universidades en sus fortalezas, es decir, en su distinción. Solo las universidades con mayor capital pueden sobrevivir como universidades íntegras en esta competencia por desbancar a los otros según el principio de la mayor visibilidad. Todas las demás se ven forzadas a estratificar internamente sus departamentos según el dinero y el prestigio, o a especializarse en unas pocas disciplinas. Esto implica el final de la universidad integral como modelo universalmente vinculante para el lugar de la formación y la investigación. Es obvio que de esta manera el potencial de estímulo para estas dos labores se reduce notablemente y que ambos son conducidos por caminos muy estrechos. El potencial para la creatividad se reduce, porque solo en pocos sitios hay la diversidad de disciplinas y las correspondientes posibilidades de investigación y aprendizaje interdisciplinarios necesarias para ella. En la universidad estratificada internamente, las diferencias de rango entre los departamentos dificultan la colaboración interdisciplinaria; en las escuelas superiores especializadas, los interlocutores para esta cooperación faltan por completo. Por eso, para Parsons y Platt aferrarse al modelo de la universidad integral es una condición decisiva para el fomento del progreso del conocimiento, que se logra fundamentalmente en los límites entre las disciplinas. El nuevo juego académico le quita el piso a este modelo.

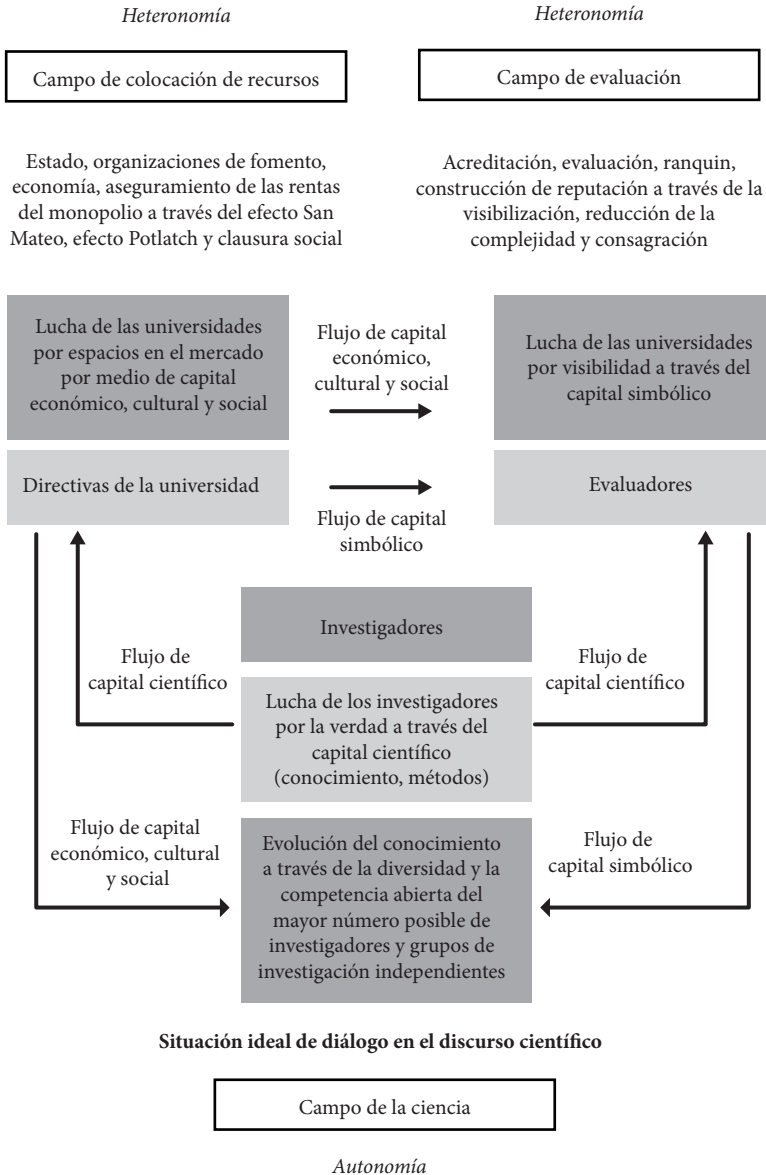


Figura 2. Investigación en la lucha por recursos y prestigio.

Observaciones finales

Los defensores de la jerarquización científica de las revistas en tipos A, B y C —así como de las universidades en los mismos tipos— ven en ella la consecuencia natural de la competencia por el rendimiento, así como también en la Champions League de la Asociación Europea de Fútbol gana cada vez el mejor equipo de la temporada. Ellos olvidan, sin embargo, que se trata ante todo de una jerarquización de la ciencia normal, y que en este caso el aseguramiento de la calidad domina sobre el fomento de la originalidad, porque lo original tiene más posibilidades de surgir y hacerse notar cuando hay una menor diferenciación en estatus. Además, se pasa por alto el uso estratégico de las jerarquizaciones con el fin de asegurarse las rentas del monopolio y de conservar las posiciones privilegiadas. No se dan cuenta de que la lógica de la investigación y de la competencia científica es colonizada por la lógica de la acumulación de capital y la distinción. La lucha de la universidad por el prestigio se superpone a la competencia de los investigadores por la prioridad y la calidad de los logros investigativos. Y se deja de lado el hecho de que, de esta manera, se alimenta el mecanismo de monopolio que conduce al cierre de la evolución de la ciencia. Como hemos reconocido, la alianza entre el paradigma de mercado y la *New Public Management* —alianza que ha llegado a tener una dominancia global— apoya una fuerte tendencia a la promoción del mecanismo de monopolio y, con él, al cierre de la evolución de la ciencia, y lo hace paradójicamente en nombre de una mayor libertad de las instituciones de educación superior. Aquí se muestra una contradicción entre el interés científico por el fomento del desarrollo del conocimiento, por un lado, y el interés político por los éxitos en la lucha por la visibilidad de las universidades especialmente destacadas en los ránquines internacionales y por la consecuente atracción de investigadores de punta, por el otro. La ciencia y la política obedecen a lógicas distintas. La superposición de la política a la ciencia, en el contexto de la *New Public Management*, socava las condiciones de una evolución abierta del conocimiento. La mejor manera de mantener dentro de ciertos límites estas tendencias es a través de la pluralidad de instancias de aseguramiento de la calidad, a través de la construcción de fuerzas contrarias y a través de espacios de juego para la anarquía metodológica (Feyerabend). Esto exige una “*Realpolitik* de la razón” (Bourdieu y Wacquant 212-238).

Obras citadas

- Baier, Christian y Richard Münch. “Universitäten im akademischen Feld”. *Beitrag zum Jubiläumskongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*. Fráncfort del Meno, 11-15 de octubre de 2010. Eds. Hans-Georg Soeffner y Kathy Kursawe. Wiesbaden: Springer vs, 2013. s. p. Web.
- Beckert, Jens y Jörg Rössel. “Kunst und Preise. Reputation als Mechanismus der Reduktion von Ungewissheit am Kunstmarkt”. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56.1 (2004): 32-50. Impreso.
- Ben-David, Joseph. *The Scientist's Role in Society*. Nueva Jersey: Prentice Hall, 1971. Impreso.
- Bonitz, Manfred, Eberhard Bruckner y Andrea Scharnhorst. “Characteristics and Impact of the Matthew Effect for Countries”. *Scientometrics* 40.3 (1997): 407-422. Impreso.
- Bourdieu, Pierre. *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK, 2004. Impreso.
- . *Homo academicus*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 1992. Impreso.
- . *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 1998. Impreso.
- . *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 1993. Impreso.
- . “The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason”. *Social Science Information* 14.6 (1975): 19-47. Impreso.
- Bordieu, Pierre y Loïc Wacquant. *Reflexive Anthropologie*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 2006. Impreso.
- Bunge, Mario. “Soziale Mechanismen und mechanistische Erklärungen”. *Berliner Journal für Soziologie* 20.3 (2010): 371-381. Impreso.
- Burris, Val. “The Academic Caste System. Prestige Hierarchies in PhD Exchange Networks”. *American Sociological Review* 69.2 (2004): 239-264. Impreso.
- Clark, Burton R. *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press, 1998. Impreso.
- Cole, Jonathan R. y Stephen Cole. *Social Stratification in Science*. Chicago: University of Chicago Press, 1973. Impreso.
- Curran, Paul. “Competition in UK Higher Education: Competitive Advantage in the Research Assessment Exercise and Porter's Diamond Model”. *Higher Education Quarterly* 54.4 (2000): 386-410. Impreso.

- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft). *Förder-Ranking 2003. Institutionen – Regionen – Netzwerke. DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung*. Bonn, 2003.
- . *Förder-Ranking 2006. Institutionen – Regionen – Netzwerke. DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung*. Bonn, 2006.
- . *Förder-Ranking 2009. Institutionen – Regionen – Netzwerke. DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung*. Bonn, 2009.
- Elias, Norbert. *Über den Prozess der Zivilisation*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 1976. Impreso.
- Espeland, Wendy N. y Michael Sauder. “Rankings and Reactivity. How Public Measures Recreate Social Worlds”. *American Journal of Sociology* 113.1 (2007): 1-40. Impreso.
- Feyerabend, Paul K. *Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 1976. Impreso.
- Foucault, Michel. *Geschichte der Gouvernementalität*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 2006. Impreso.
- Frank, Robert H. y Philip J. Cook. *The Winner-Take-All Society*. Nueva York: Penguin, 1996. Impreso.
- Frey, Bruno S. “Evaluitis - Eine neue Krankheit”. *Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen*. Número especial de *Leviathan* 24 (2007): 103-124. Impreso.
- Geuna, Aldo y Lionel J.J. Nesta. “University Patenting and Its Effect on Academic Research: The Emerging European Evidence”. *Research Policy* 35.6 (2006): 790-807. Impreso.
- Goldstone, Jack A. “A Deductive Explanation of the Matthew Effect in Science”. *Social Studies of Science* 9.3 (1979): 385-392. Impreso.
- Habermas, Jürgen. “Vorbereitende Bemerkungen zu eine Theorie der kommunikativen Kompetenz”. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Jürgen Habermas y Niklas Luhmann. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 1971. 101-141. Impreso.
- Havemann, Frank et al. “Firm-like Behavior of Journals? Scaling Properties of Their Output and Impact Growth Dynamics”. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 56.1 (2005): 3-12. Impreso.
- Hedström, Peter y Richard Swedberg. *Social Mechanisms. An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Impreso.

- Heinze, Thomas et al. "Organizational and Institutional Influences on Creativity in Scientific Research". *Research Policy* 38.4 (2009): 610-623. Impreso.
- Hicks, Diana y James Skea. "Is Big Really Better". *Physics World* 2.12 (1989): 31-34. Impreso.
- Hirschauer, Stefan. "Peer Review auf dem Prüfstand. Zum Soziologiedefizit der Wissenschaftsevaluation". *Zeitschrift für Soziologie* 33 (2004): 62-83. Impreso.
- Hollingsworth, J. Rogers. "The Dynamics of American Discoveries". *Transformationen des Kapitalismus*. Eds. Jens Beckert et al. Fráncfort del Meno: Campus, 2006. 361-380. Impreso.
- Karabel, Jerome. *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. Boston: Houghton Mifflin Company, 2005. Impreso.
- Kehm, Barbara y Ute Lanzendorf. *Reforming University Governance*. Bonn: Lemmens, 2006. Impreso.
- Keith, Bruce y Nicholas Babchuk. "A Longitudinal Assessment of Productivity in Prominent Sociology Journals and Departmental Prestige". *American Sociologist* 25.4 (1994): 4-27. Impreso.
- Keith, Bruce y Nicholas Babchuk. "The Quest for Institutional Recognition: A Longitudinal Analysis of Scholarly Productivity and Academic Prestige among Sociology Departments". *Social Forces* 76.4 (1998): 1495-1533. Impreso.
- King, David A. "The Scientific Impact of Nations". *Nature* 430 (2004): 311-316. Impreso.
- Kovács, Adorján. "Patronage und Geld. Schließungsmechanismen bei der Besetzung von Lehrstühlen am Beispiel einer wissenschaftlichen Teildisziplin in Deutschland". *Berliner Journal für Soziologie* 20.4 (2010): 499-526. Impreso.
- Lane, Jan-Erik. *New Public Management*. Londres: Routledge, 2000. Impreso.
- Larivière, Vincent y Yves Gingras. "The Impact Factor's Matthew Effect: A Natural Experiment in Bibliometrics". *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 61.2 (2010): 424-427. Impreso.
- Laudel, Grit. "The 'Quality Myth': Promoting and Hindering Conditions for Acquiring Research Funds". *Higher Education* 52 (2006): 375-403. Impreso.
- Le Grand, Julian y Will Bartlett. *Quasi-markets und Social Policy*. Houndshill: Macmillan, 1994. Impreso.
- Leišytė, Liudvika, Harry de Boer y Jürgen Enders. "England - The Prototype of the 'Evaluative State'". *Reforming University Governance*. Eds. Barbara Kehm y Ute Lanzendorf. Bonn: Lemmens, 2006. 21-57. Impreso.

- Lenhardt, Gero. *Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation*. Wiesbaden: Springer vs, 2005. Impreso.
- Maasen, Sabine y Peter Wiengart. "Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur". *Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen*. Número especial de *Leviathan* 24 (2007): 141-160. Impreso.
- Mackert, Jürgen. *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer vs, 2004. Impreso.
- Mauss, Marcel. *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 1968. Impreso.
- Mayntz, Renate. *Sozialwissenschaftliches Erklären. Probleme der Theoriebildung und Methodologie*. Fráncfort del Meno: Campus, 2009. Impreso.
- Mcdonald, Stuart y Jacqueline Kam. "Ring a Ring o' Roses: Quality Journals and Gamesmanship in Management Studies". *Journal of Management Studies* 44.4 (2007): 640-655. Impreso.
- Medoff, Marshall H. "Evidence of a Harvard and Chicago Matthew Effect". *Journal of Economic Methodology* 13.4 (2006): 485-506. Impreso.
- Meier, Frank y Uwe Schimank. "Matthäus schlägt Humboldt? New Public Management und die Einheit von Forschung und Lehre". *Beiträge zur Hochschulforschung* 31.1 (2009): 42-61. Impreso.
- Merton, Robert K. "The Matthew-Effect in Science". *Science* 159.3810 (1968): 56-63. Impreso.
- . "The Matthew Effect in Science, II: Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property". *On Social Structure and Science*. Chicago: University of Chicago Press, 1996. 318-336. Impreso.
- . "The Normative Structure of Science". *The Sociology of Science*. Chicago: University of Chicago Press, 1973. 267-278. Impreso.
- . "The Thomas Theorem and the Matthew Effect". *Social Forces* 74.2 (1995): 379-424. Impreso.
- Morrison, Donald. "The Death of the French Culture". *Time*. 3 de diciembre de 2007 Impreso.
- Müller-Böing, Derlef. *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2000. Impreso.
- Münch, Richard. *Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 2007. Impreso.

- Münch, Richard y Christian Baier. "Die Konstruktion der soziologischen Realität durch Forschungsrating". *Berliner Journal für Soziologie* 19.2 (2009): 295-319. Impreso.
- Nelson, Richard R. y Sidney G. Winter. *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982. Impreso.
- Newfield, Christopher. *Unmaking the Public University*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2008. Impreso.
- Parsons, Talcott y Gerald Platt. *Die amerikanische Universität*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 1990. Impreso.
- Porter, Michael E. *The Competitive Advantage of Nations*. Nueva York: Free Press, 1998. Impreso.
- Raan, Anthony J.F. van. "Fatal Attraction: Conceptual and Methodological Problems in the Ranking of Universities by Bibliometrics Methods". *Scientometrics* 62.1 (2005): 133-143. Impreso.
- Reichard, Christoph. "Marketization of Public Services in Germany". *International Public Management Review* 3.2 (2002): 63-80. Impreso.
- Rigney, Daniel. *Matthew Effect: How Advantage Begets Further Advantage*. Nueva York: Columbia University Press, 2010. Impreso.
- Rose, Nikolas. *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Impreso.
- Sauder, Michael y Wendy Nelson Espeland. "The Discipline of Rankings: Tight Coupling and Organizational Change". *American Sociological Review* 74.1 (2009): 63-82. Impreso.
- Schmid, Michael. "Theorien mittlerer Reichweite. Versuch einer Problemlösung". *Berliner Journal für Soziologie* 3.20 (2010): 383-400. Impreso.
- Schneider, Gerald. "Publikationsverhalten in der Politikwissenschaft". *Publikationsverhalten in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen*. Comp. Fundación Alexander von Humboldt. Bonn: Die Diskussionspapiere der Alexander von Humboldt-Stiftung: 2009. 78-87. Impreso.
- SJTU (Shanghai Jiao Tong University). *Academic Ranking of World Universities*. Shanghai, 2010. Web. enero de 2011.
- Slaughter, Sheila y Larry L. Leslie. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997. Impreso.

- Slaughter, Sheila y Garry Rhoades. *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004. Impreso.
- Strevens, Michael. “The Role of the Matthew-Effect in Science”. *Studies in the History and Philosophy of Science* 37.2 (2006): 159-170. Impreso.
- Tol, Richard S.J. “The Matthew Effect Defined and Tested for the 100 Most Prolific Economists”. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 60.2 (2009): 420-426. Impreso.
- Washburn, Jennifer. *University Inc.: The Corporative Corruption of American Higher Education*. Nueva York: Basic Books, 2005. Impreso.
- Weber, Max. *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tubinga: Mohr Siebeck, 1976. Impreso.
- Weingart, Peter. *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Verlag, 2001. Impreso.
- Zahner, Nina Tessa. *Die neuen Regeln der Kunst*. Fráncfort del Meno: Campus, 2006. Impreso.
- Zuckerman, Harriet. “Dynamik und Verbreitung des Matthäus-Effekts. Eine kleine soziologische Bedeutungslehre”. *Berliner Journal für Soziologie* 20.3 (2010): 309-340. Impreso.
- . *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*. Nueva York: Free Press, 1977. Impreso.

Sobre el autor

Richard Münch es profesor emérito de la Universidad de Bamberg, en Alemania, en la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas desde 2013. En los últimos años su investigación ha estado centrada en las reformas a la educación superior alemana, entre ellas la Iniciativa de Excelencia.

Sobre la traducción

Esta es la versión en español, traducida por Isabel de Brigard, del capítulo “Der Monopolmechanismus in der Wissenschaft”, tomado del libro *Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform* del profesor Richard Münch (Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 2011. 239-274).

El valor de las humanidades y el meollo del asunto

Nota de presentación de

William Díaz Villarreal

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

[wdiazv@unal.edu.co](mailto:w Diazv@unal.edu.co)

A MEDIADOS DE 2013, LA AMERICAN Academy of Arts and Sciences publicó un breve informe de su Comisión de Humanidades y Ciencias Sociales, convenientemente titulado *The Heart of the Matter (El meollo del asunto)*. Dicho informe tiene como objetivo aportar elementos para el diálogo sobre “la importancia de las humanidades y las ciencias sociales en el futuro de nuestra nación”. Se trata, pues, de una defensa de las humanidades en el más pleno sentido de la expresión. Si se quiere una educación que provea “el conocimiento, las habilidades y la comprensión” que necesitan los individuos “en una democracia del siglo XXI”, si se desea “fomentar una sociedad innovadora, competitiva y fuerte”, y si se aspira a mantener el liderazgo de los Estados Unidos “en un mundo interconectado”, entonces —dice el documento en la primera página— no se pueden dejar esas tareas en manos de las ciencias solamente (9). El vídeo promocional de este informe —que puede verse en internet— se abre con una metáfora muy eficiente en términos retóricos. La voz del actor norteamericano John Lithgow acompaña unos primeros planos de los pétalos radiantes de una margarita abierta. “Mi imagen es la de una hermosa flor”, dice Lithgow. El tallo es su soporte, y está constituido por la ciencia, la tecnología, la ingeniería y otros saberes parecidos. Pero el botón floreciente y abierto son las humanidades. Sin el botón, el tallo es inservible, un mero eje sin función; pero sin el tallo jamás podrá florecer el botón. “Ambas partes de la flor deben, por lo tanto, trabajar mancomunadamente”.

Con frecuencia, la defensa de las humanidades adquiere la forma de una imagen cuyo poder persuasivo descansa en su belleza y su simplicidad. Por eso, imágenes como esa logran pervivir en la memoria, aún a pesar de que no resisten un análisis crítico. Tal es el caso del famoso argumento de Sócrates

en la *Apología*, según el cual los jueces no deberían condenarlo a muerte, pues él es “una especie de tábano, otorgado al Estado por el dios; y el Estado es como un gran y noble corcel que, por ser tan grande, es lento y necesita que lo provoquen”. Este sugestivo símil es el objeto de una aproximación crítica por parte de Helen Small, profesora de inglés en la Universidad de Oxford, en el texto que hemos traducido para este número de *Literatura: teoría, historia, crítica*. El tábano socrático ha tenido una larga historia de apropiaciones por parte de los humanistas y los críticos. Martha Nussbaum, por ejemplo, la ha empleado para destacar —en palabras de Small— “la importancia de la pedagogía socrática para una ‘cultura política’ democrática”. Sin embargo, muchas preguntas surgen a partir de este uso. Si el famoso tábano socrático es “la conciencia que irrita al Estado”, ¿es su papel inherente a la democracia, y no puede también adscribirse a otros regímenes, incluso los más antidemocráticos? ¿La imagen del tábano no sugiere, de hecho, la existencia de una élite intelectual que está obligada a ejercer tutelaje sobre el Estado y sus ciudadanos? ¿Por qué ha de adjudicárseles a los humanistas el papel de insectos que provocan al corcel del Estado, y no a los expertos en otras disciplinas igualmente importantes en la vida pública? ¿Cómo puede justificar esta imagen la existencia de las humanidades en la universidad y los centros de investigación en ciencias humanas?

“La democracia nos necesita”. El argumento del tábano a favor de las humanidades” no es un manifiesto en su defensa, como el libro de Nussbaum o el vídeo de la American Academy of Arts and Sciences. En una entrevista para el portal *Inside Higher Education*, Small se distancia de la actitud meramente defensiva de muchos textos. Esta actitud conduce por lo general a la exageración de la importancia pública de las humanidades a costa del valor del trabajo en otras disciplinas. El texto aquí traducido constituye el cuarto capítulo de su último libro, *The Value of the Humanities* (2013), un libro que se propone “desentrañar los fundamentos de tales reivindicaciones, los supuestos en los que descansan y las posibles opiniones en contra que pueden esgrimirse, y si su credibilidad general sigue siendo históricamente pertinente” (Golden). El libro es relativamente frío en su tono, pues no es un manifiesto, y tampoco tiene una intención explícitamente polémica. Se trata, en cambio, de una exploración de los alcances y los límites del valor de las disciplinas humanísticas.

Con frecuencia, y a causa de las presiones políticas, los defensores de las humanidades buscan un argumento básico capaz enfrentar cualquier resistencia. Tal es el caso del argumento que sostiene que “la democracia nos necesita”, del que se ocupa el texto que aquí traducimos. Small es escéptica frente a tal estrategia. La definición del valor de las humanidades, dice ella, no puede basarse en una visión unilateral de su contribución al bien general. No hay una justificación capaz de silenciar todos los ataques, sino en cambio “una cantidad de defensas distintas, cada una de las cuales surge de formas específicas de considerar el valor, el propósito y la naturaleza de la oposición implícita”. A fin y al cabo, una defensa siempre supone que hay una amenaza real o latente, la cual puede, o bien definirse a partir de una serie de valores y necesidades específicos que es preciso reconocer y abordar, o bien percibirse de un modo impersonal, como el efecto de un ambiente económico hostil en el que todos los bienes públicos son sometidos a exigencias cada vez más rigurosas. El problema con las defensas unilaterales es su parcialidad, su tendencia a minimizar otros aspectos importantes relativos al valor de las humanidades; así, a la larga, todas ellas terminan luchando entre sí por su predominancia, y anulándose mutuamente. Para evitar estos riesgos y afrontar el problema del valor de las humanidades de un modo suficientemente pluralista, el libro de Small hace una clasificación de los cinco argumentos de defensa más destacados, explora sus posibilidades y contradicciones, y busca distinguir en ellos su validez actual. Cada uno de estos argumentos constituye un capítulo de *The Value of the Humanities*.

El primer argumento no es una defensa del valor de las humanidades en un sentido estricto. Se trata, más bien, de una justificación que apela a una definición general con la que las humanidades se diferencian de otras prácticas. De acuerdo con Small, este argumento se enfrenta a dos inconvenientes: en primer lugar, que aún dentro de las humanidades mismas hay diferencias en los enfoques y las prácticas que impiden una caracterización definitiva y, en segundo lugar, que tal definición puede conducir al antiguo debate de las dos culturas —la científica y la humanística—, que termina por plantear que la ciencia es el enemigo que hay que combatir. El segundo argumento trata de adscribir cierta utilidad a las humanidades: ellas contribuyen a la economía del conocimiento y benefician a la larga la productividad, pues sirven en organizaciones culturales necesarias para el bien social, como bibliotecas, teatros, museos, etc. Small sostiene que estas formas de defensa

pueden ser útiles en ciertos niveles y sectores, pero son secundarias e incluso inexistentes para la investigación humanística en las universidades. El tercero suele poner el acento en la contribución de las humanidades a la felicidad colectiva. Aunque no es la defensa más destacada, tiene una larga tradición que conduce a Platón. Por supuesto, este argumento no se limita al hecho de que las humanidades hagan feliz al individuo que se dedica a ellas, sino a que ellas ayudan a entender mejor en qué consiste la felicidad colectiva y cómo puede aspirarse a ella: las humanidades son una herramienta importante para alcanzar el bien común. En términos políticos, el cuarto argumento es el más ambicioso de todos —esa es la razón por la cual hemos decidido traducirlo aquí—. La idea de que la democracia “necesita” las humanidades para fortalecerse (o incluso para poder seguir existiendo) puede ser muy provocadora, pero tiene límites que es preciso evaluar. La tesis de Small es que resulta más conveniente definir antes qué es la democracia, cuáles son los valores que la han constituido históricamente, y solo entonces investigar cómo pueden las humanidades contribuir a su fortalecimiento. El quinto argumento defiende las humanidades como una práctica autónoma que se justifica en sí misma. En última instancia, este argumento ya no supone un valor derivado de la relación de las humanidades con otra cosa, sino un valor intrínseco, a la manera del valor estético en ciertas teorías modernas del arte. El riesgo de este argumento es, a los ojos de Small, su oposición un tanto mecánica al valor instrumental, que es considerado como pernicioso en sí mismo. Hay que defender cierto valor intrínseco en la práctica de las humanidades, dice Small, pero este no constituye el único fundamento de la actividad humanística.

Todas estas formas de defensa aparecen condensadas en *The Heart of the Matter* y su vídeo promocional. Una de las cualidades de este documento es que pone la opinión de figuras importantes en la vida pública norteamericana junto a distinguidos miembros de la comunidad universitaria, de modo que las humanidades no quedan restringidas al ejercicio de académicos encerrados en las torres de marfil de sus facultades. Las humanidades, sugiere la pequeña pieza de vídeo, nos competen a todos en todos los aspectos de nuestra vida. El chelista Yo-yo Ma, por ejemplo, dice que “todos necesitamos saber quiénes somos y cómo encajamos en el mundo” y, de acuerdo con la opinión de John Lithgow, son las humanidades las que nos lo pueden enseñar. Estas ideas se enmarcan en la representación de una

comunidad armónica entre las disciplinas, como la que sugiere la metáfora de la flor abierta. En palabras del famoso director de cine George Lucas, “las ciencias nos proporcionan el cómo, y las humanidades el por qué”. Por eso, las humanidades son esenciales en la educación en todos los niveles. En el vídeo, Sandra Day O’Connor, antiguo miembro de la Corte Suprema de los Estados Unidos, habla de la necesidad de que los niños tengan una comprensión básica de lo que significa pertenecer a esa nación: “Creemos ciertas cosas en nuestro país, y así es que nos mantenemos juntos como un pueblo con intereses comunes, así es como sobrevivimos”. De este modo, sin proponérselo, el vídeo ya no concibe las humanidades como el botón florecido de la sociedad norteamericana, sino como su tallo, el eje que sostiene todo el sentido de una nación; no obstante, de aquí no se deriva la idea de la competencia entre las ciencias y las humanidades por la prioridad social. Kwame Anthony Appiah, de la Universidad de Princeton, dice que los Estados Unidos se verían disminuidos como nación si vivieran en un mundo sin ningún pensamiento profundo acerca del significado de la libertad, y David Brooks, periodista de *The New York Times*, afirma que las políticas y las iniciativas públicas suelen fallar precisamente porque quienes las diseñan y las implementan no tienen en cuenta cómo funciona la naturaleza humana. Sin las humanidades, dice la arquitecta Billie Tsie, somos incapaces de soñar, de imaginar un futuro posible, y por eso hay que garantizar la libertad inherente a su ejercicio.

Más allá de esta pluralidad de argumentos, la defensa de la American Academy of Arts and Sciences —a menudo poética, a menudo nacionalista, a menudo idealista— sugiere que “el meollo del asunto” no son las humanidades en sí mismas, sino la progresiva pérdida de la conciencia de su importancia. Norman Augustine, director ejecutivo de una corporación dedicada a la seguridad aeroespacial, dice explícitamente que las humanidades en los Estados Unidos están desfinanciadas. No es casual que Small haya escrito *The Value of the Humanities* durante un álgido debate sobre los recortes en el presupuesto de la educación universitaria en el Reino Unido a comienzos de la presente década. Esto justifica también el tono de su argumentación, el deseo de no hacer una defensa cerrada de las humanidades ni de asumir posiciones radicales acerca de su importancia. Small no apela al gremio de los académicos para su aprobación, sino que busca dar argumentos que puedan ser usados en la vida pública, que puedan esgrimirse ante quienes

diseñan las políticas de financiamiento. “Estaría satisfecha si pudiera ayudar a los defensores de las humanidades a pensar autocríticamente acerca de las reivindicaciones que hacemos de nuestro trabajo y de sus efectos sociales más amplios”, afirma. Mientras escribía el libro, dice Small, pensaba en una audiencia amplia, con intereses muy diversos: entre ellos se encuentran “quienes están involucrados en la articulación de políticas (a quienes, imagino, lo leerán de un modo selectivo), y quienes tienen el tiempo y el interés de seguir en detalle los argumentos en cada capítulo (en su mayoría, una audiencia más académica)”. El carácter compacto del libro puede ser útil para “el lector que no tiene tiempo para los detalles, pero quiere claridad en la taxonomía y las líneas generales de cada argumento” (Golden).

Para algunos, aquí yace la fortaleza del ensayo que presentamos a continuación, pero para otros esa es su mayor debilidad. Al aceptar que las defensas más comunes de las humanidades son relativas, Small se ve obligada a hacer algunas concesiones. También es un hecho que su perspectiva taxonómica parece fragmentaria, y que la articulación argumentativa se ve limitada por la necesidad de un discurso compacto. Por ejemplo, con la figura del tábano, Sócrates no pretende prestar un servicio positivo a la democracia o a su sistema de gobierno, sino que defiende su derecho y su deber de señalar porqué el mundo político que lo rodea es imperfecto y debe ser corregido. El argumento de Sócrates tiene que ver más con la necesidad de acoger el disenso en cualquier sistema político que quiera conservar algún núcleo de racionalidad. No obstante, Small transforma la imagen del tábano —junto a Nussbaum, y sin proponérselo— en una definición del lugar positivo que podrían ocupar las humanidades en el estado democrático; de ahí su atención a la idea de una élite intelectual, que se ajusta más bien a la postulación de una aristocracia intelectual, de corte más platónico que socrático, de *La república*. Pero, como sea, el libro ha llegado en el Reino Unido a un público variado, y se ha convertido en fuente de consulta de algunos políticos liberales, de administradores educativos, de docentes y estudiantes. Se trata, en definitiva, de un texto cuyo mérito está en que busca un lector capaz de confrontar los argumentos propios, ver sus límites y sus debilidades: su fortaleza se encuentra, pues, en su capacidad para alimentar el diálogo.

Obras citadas

- Commission on the Humanities and Social Sciences. *The Heart of the Matter. The Humanities and Social Sciences for a Vibrant, Competitive and Secure Nation*. 2013. *American Academy of Arts & Science*. Web. 10 de mayo de 2015.
- Golden, Serena. "The Value of the Humanities". Interview with Helen Small. *Inside Higher Ed*. 28 de abril de 2014. Web. 24 de mayo de 2015.
- Small, Helen. *The Value of the Humanities*. Oxford: Oxford University Press, 2013. Impreso.

“La democracia nos necesita”. El argumento del tábano a favor de las humanidades

Helen Small

Oxford University, Oxford, Reino Unido

SI EN ALGUNA MEDIDA LAS humanidades sienten con fervor su propio valor, hoy en día se trata de la convicción de que ellas, entre todas las facultades de una universidad, son una fuerza a favor de la democracia. Recientemente en el Reino Unido (y desde hace mucho más tiempo en el sistema norteamericano de las artes liberales), el compromiso con este tipo de defensa de las humanidades ha sido tan fuerte que parece necesario abordarlo, entre todos los otros tipos de defensa, con reservas, como lo requiere su origen filosófico.

La novela *The Professor*, de Rex Warner, publicada en 1938, indica algunos de los motivos por los que se justifican las reservas. El héroe de Warner es un distinguido estudioso de los clásicos en una universidad anónima, en un pequeño país europeo también anónimo y copiado, con muchas libertades, de Austria entre 1932 y 1938. El profesor, que es la “mayor autoridad viva en Sófocles, conocedor de la cultura de muchas lenguas y tiempos”, es convocado a liderar a la nación en un momento de crisis, ante la posibilidad inminente de la invasión fascista de un país vecino, que amenaza el futuro de la democracia de su país. A pesar de ser un exponente elocuente del etos filosófico e histórico de un gobierno democrático, el personaje demuestra ser “inadecuado para su propio tiempo” (7). Su concepción de la polis de Grecia antigua como la primera “zona segura” de una “organización liberal” de los ciudadanos en contra del “barbarismo de los otros” no le sirve a la hora de intentar relacionarla con la difícil situación de su democracia. Su hijo lo confronta en público: “No hay —dice— un solo espacio cerrado en Europa. Los enemigos de la democracia controlan nuestras democracias... [Tú], mi padre, con toda tu sabiduría, compasión y cultura, estás contribuyendo a nuestra destrucción, por mucho que te disguste la idea... De repente la palabra ‘Polis’ parece... un chiste sobre un hombre moribundo” (12).

La trama que sigue le da razón al hijo. El profesor dura dos días en el poder antes de ser forzado a abandonar el cargo, cuando su jefe de policía da un golpe de Estado en nombre de los fascistas. En un ataque simbólico a las aspiraciones de la educación liberal a la que el profesor ha dedicado su vida, este debe observar desde el patio en sombras de la universidad cómo algunos de sus estudiantes representan una versión satírica de su clase sobre la polis, e incendian su biblioteca. *La Ilíada*, *La Odisea*, Heródoto, Tucídides y Keats —escogido especialmente— terminan en llamas alimentadas con gasolina. “Algo sobre ‘una novia todavía virgen’”, dice el líder de los estudiantes. “Yo digo que es bastante sucio. ¿Qué dicen, entonces, muchachos? ¿Lo ponemos con los demás? Por supuesto, me atenderé a su decisión democrática”. “Ponlo, y que la democracia se vaya a la mierda”. A pesar de escenas como esta, la novela es más que una alegoría didáctica. En su negativa a minar por completo el idealismo del profesor, su evidente compromiso intelectual con la cultura del debate filosófico, la preservación académica del conocimiento y el juicio estético, incluso cuando muestra su incapacidad para liderar a la nación en tiempos de guerra, la novela se pronuncia al mismo tiempo a favor y en contra de la importancia de las humanidades como la piedra de toque cultural en un gobierno democrático.

Por lo que he podido ver, *The Professor* nunca ha ocupado un lugar en la lista de las grandes obras asociadas con la enseñanza de las artes liberales en Estados Unidos (aunque la traducción que Warner hizo de *Medea* en 1944 sí está). Al representar un momento de crisis, en el que la cultura democrática se suspende por las exigencias del fascismo combatiente, la novela no se ajusta a la tarea de mantener y mejorar la cultura democrática, que ha sido el propósito de los currículos de artes liberales, en el pasado y en el presente. En aspectos claves, la novela apenas representa una prueba justa de los valores educativos que defiende y cuya ausencia lamenta. El paso del profesor de humanidades de ser un crítico del gobierno a ser el gobernante es, según la novela y según él mismo, un error. No sorprende que un hombre que ha gastado su vida en la academia demuestre ser un líder político mediocre. Tampoco resulta difícil pensar que los valores democráticos necesitan el apoyo de ejércitos poderosos (los atenienses estarían de acuerdo con esto). Sin embargo, al preguntar explícitamente cuáles son los límites de la influencia de las humanidades en la democracia, *The Professor* puede ser la forma en que un contradictor evaluaría el argumento más ambicioso que

suele presentarse en estos días, en Estados Unidos y en el Reino Unido, a favor del valor público de las humanidades en lo que, por diferentes razones, se percibe ampliamente como un momento de crisis de la educación liberal.

Sin fines de lucro (2010), de Martha Nussbaum, es el intento más destacado —entre varios que han surgido en los últimos años— de convencer a los gobiernos y, en general, a aquellos que históricamente han estado comprometidos con los ideales de una educación liberal, de que una buena razón, e incluso la más importante, para preservar dicho compromiso es que de él depende una democracia sana. Su manifiesto es una reformulación elocuente de los principios fundamentales del sistema de educación en artes liberales estadounidense. Pero aunque sus principales reclamos no hubieran resultado extraños para los decanos y profesores que promovieron los currículos de artes liberales, en los años que siguieron a la “guerra venidera” de Rex Warner, como el baluarte cultural contra las amenazas internas y externas a la “civilización occidental”, el tono atormentado de Nussbaum los habría sorprendido:¹

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. (20)

No es un accidente que esta, la forma más polémica del argumento según el cual “la democracia nos necesita”, sea también la forma más defensiva. *Sin fines de lucro* es un llamado urgente a los líderes de las universidades y al público en general para que renueven su compromiso con las artes liberales en los sistemas de educación secundaria y terciaria en Estados Unidos, en un momento en que ese compromiso está sometido a la presión del bajo nivel de inscripciones, los recortes de presupuesto, la priorización de “habilidades útiles” por encima de los estudios humanistas, y las administraciones universitarias cada vez más corporativas, que imponen y

1 Véase Louis Menand, 29-43.

refuerzan tales prioridades. En otras palabras, hoy el enemigo patente de la democracia no es un sistema político alternativo como el fascismo, sino el efecto de un sistema capitalista global que ignora o menosprecia el debate razonado sobre los objetivos e ideales de la polis y favorece las fuerzas del mercado (fuerzas que, al mismo tiempo, son teóricamente “irrefrenables” y en la práctica están distorsionadas por políticas públicas).

¿Qué significa escribir un manifiesto a favor de una clase de educación que ya existe? ¿O Nussbaum cree que el modelo de las artes liberales, como algunas teorías políticas, nunca se ha puesto a prueba en realidad? Es cierto que su teoría de una educación completamente liberalizada desde la primaria hasta el nivel terciario, y que asegure la salud de la democracia, supone una declaración misional mucho más enérgica que la que cualquier institución estaría dispuesta a suscribir. Nussbaum tiene un plan de siete puntos (dos son de Dewey) para educar las emociones y, en esa medida, formar ciudadanos mejores, más tolerantes y más responsables, habilitados para pensar críticamente, valientes para disentir, dispuestos a y capaces de argumentar sin las restricciones que implica la deferencia o la supuesta autoridad. En parte, ella basa este plan en una teoría de desarrollo moral saludable en la infancia, que involucra el “pensamiento posicional” frente a la perspectiva de los otros: aprender la empatía, controlar la propia agresión, rechazar las normas nocivas de los adultos que puedan obstruir la ausencia de prejuicios, la compasión y la reciprocidad (este es un tema que Nussbaum ha hecho suyo en su trabajo previo sobre la inteligencia de las emociones). De este modelo de educación temprana, Nussbaum extrapola muchas de sus afirmaciones acerca de lo que debe hacer la educación superior, aunque no es completamente claro por qué una educación superior debe considerarse una necesidad en los mismos términos en que se considera que la educación primaria y la secundaria lo son.

La autora admite algunas observaciones escépticas, pero las respuestas pasan rápidamente por encima de las dificultades que puedan surgir:

¿Es realmente cierto que la ciudadanía mundial necesita las humanidades? Ella necesita una gran cantidad de formación empírica que puede obtenerse sin necesidad de una formación humanística —por ejemplo, al asimilar los hechos en libros de texto estandarizados [...] y al aprender las principales técnicas de la economía—. Sin embargo, una ciudadanía responsable necesita

mucho más: la capacidad de evaluar la evidencia histórica, de aplicar el pensamiento crítico al análisis de los principios económicos, de evaluar diversas nociones de la justicia social, de hablar una lengua extranjera, de reconocer las complejidades de las más importantes religiones del mundo. Se podría dotar a los alumnos de esa primera parte más fáctica sin las capacidades ni las técnicas que hoy relacionamos con las disciplinas humanísticas, pero contar con un catálogo de datos sin la capacidad de evaluar ni de entender cómo se elabora un relato a partir de ciertas pruebas empíricas es casi tan malo como ignorar por completo esos datos. En efecto, el alumno sería incapaz de distinguir entre la verdad y los estereotipos ignorantes difundidos por los dirigentes políticos y culturales, ni tampoco podría diferenciar las reivindicaciones válidas de las falsas. Por lo tanto, la historia mundial y los principios económicos deben enseñarse desde una perspectiva humanística y crítica si han de ser útiles en la formación de ciudadanos del mundo inteligentes. Así mismo, esa enseñanza debe acompañarse de un estudio sobre las religiones y las teorías filosóficas de la justicia. (130)²

Esta es una prosa alimentada por imperativos (“necesita” se usa dos veces, “debe”, otras dos) y por un discurso moral llano (bueno/malo, verdadero/falso). En otras palabras, es una defensa sorprendentemente asocrática de una educación socrática, aunque ese sea un sacrificio al que obliga el género del manifiesto. Pero lo que resulta aún más problemático es que se trata de un argumento que busca eludir hábilmente lo “humanista” y lo “crítico”, de tal manera que la economía y el derecho, por ejemplo, se convierten en ramas honorarias de las humanidades tan pronto como empiezan a examinar sus propias premisas. Sin embargo, la referencia a “capacidades y técnicas que *hoy* relacionamos con las disciplinas humanísticas” indica, al menos gestualmente, que podemos estar en un terreno donde el campo de las humanidades se ve obligado a mostrar su “lado más agresivo” en respuesta al relativo abandono de dichas capacidades y técnicas por parte de otras áreas de la universidad o de la vida pública. Entonces, lo que en la actualidad parece “humanista” en ciertas clases de formación no lo es por el hecho de que las humanidades tengan la potestad definitiva sobre la discusión histórica, la comprensión

2 Para conservar una relación más clara entre el texto de Nussbaum y la exposición de Small, he modificado algunas expresiones de la traducción de *Sin fines de lucro* editada por Katz [N. de la T.].

comparativa de la cultura o el escepticismo filosófico, sino porque tales prácticas intelectuales (y éticas, para Nussbaum) parecen estar ahora menos representadas o ser poco consideradas en las disciplinas y facultades donde alguna vez tuvieron un lugar notorio: especialmente en las ciencias sociales y las ciencias políticas.

En general, la posición de Nussbaum se basa en su idea de que las humanidades tienen una importancia histórica y política mucho más antigua, y que no se pueden explicar por los cambios relativamente recientes en nuestras disciplinas. Las raíces de su defensa yacen no solo en la forma de argumentación socrática en general, sino específicamente en el recuento que hace Platón sobre el verdadero papel del filósofo en el Estado. En la traducción que Benjamin Jowett hace del famoso pasaje de la *Apología*:

Y ahora, atenienses, no voy a argumentar en mi favor, como podrían pensar, sino a favor de ustedes. [...] Pues si ustedes me matan no encontrarán fácilmente a otro como yo, que, si se me permite usar una figura retórica bastante ridícula, soy una especie de tábano [μύωπος τινος / *muopos tinos*], otorgado al Estado [πόλις / *polis*] por el Dios; y el Estado es como un gran y noble corcel que, por ser tan grande, es lento y necesita que lo provoquen. Yo soy ese tábano que Dios le ha dado al Estado. Todo el día y en todas partes estoy adhiriéndome a ustedes, despertándolos y persuadiéndolos y reprochándolos. Y, ya que no van a encontrar fácilmente a otro como yo, les recomendaría que me indultaran. (Platón 30d-31a)

Una traducción literal de la metáfora central sería “una especie de tábano [o espuela: μύωπα / *muopos* es un juego de palabras con “espuela” y “tábano”] dado a la ciudad [πόλις / *polis*]”. Jowett traduce *polis* de forma imperfecta, pero convencional, como “Estado”. Nussbaum la sustituye por otra palabra griega, δημοκρατία / *demokratía*. En su versión: “Soy una especie de tábano, otorgado a la democracia por los dioses”.

Para hacerle justicia a Nussbaum, la figura del tábano no es mucho más que una nota pasajera en su discusión: es más que un apunte simpático, pero bastante menos que un tema relevante. Ella enfatiza la herencia socrática —más amplia— que condiciona la noción que tienen las humanidades de su propia función vocacional y social. Por otro lado, vale la pena considerar el efecto de este juego de palabras de la traducción. La sustitución de “la polis”

por “la democracia” (que no se encuentra en ninguna traducción estándar) sirve claramente a la exposición de Nussbaum en favor de la importancia de la pedagogía socrática para una “cultura política” democrática. Nussbaum traza una genealogía de reformadores de la educación en la larga estela de Sócrates —desde Rousseau, pasando por Johan Pestalozzi, a Friedrich Fröbel, en Europa; Bronson Alcott, Horace Mann y, sobre todo, John Dewey en Estados Unidos, y Rabindranath Tagore en la India—. Sin embargo, reafirmar los términos de Platón también le permite dejar en la sombra aspectos del modelo socrático que no resultan tan recomendables para la teoría y la práctica democráticas modernas.

En este punto, es necesario dar un paso atrás para sopesar lo que no es convencional en el argumento de Nussbaum, a pesar de lo mucho que tiene en común con las reivindicaciones habituales de las artes liberales en el sentido de que la educación ayuda a cultivar una conciencia crítica informada. La reivindicación clásica del valor político de la educación (que es muy anterior a las aspiraciones más específicas de una educación liberal) es que esta funciona como una “calificación cultural para el ejercicio del poder político y administrativo”. Pero, más importante que cualquier consideración práctica sobre la formación, es la idea de que la educación puede infundir lo que Ian Hunter llama “un conjunto de reflejos morales y discursivos” (1099-1110). Tal reivindicación no asume nada en particular sobre el contenido del conocimiento, ni sobre el valor de las humanidades en comparación con el derecho, la política o la economía como elementos centrales del currículo (antes de tales divisiones disciplinares), aunque muchos de los modelos derivados de la antigüedad le reservaron un lugar prominente a la retórica como el arte de la persuasión política (Hunter 1110). Este punto de vista es, en esencia, bastante soso: hace pocas conjeturas acerca del tipo de gobierno en cuestión. A menos que uno invoque el caso extremo de la tiranía, ningún gobierno prosperará más con líderes o administradores ignorantes en vez de individuos inteligentes e informados. En términos tan generales, la oligarquía, la aristocracia e incluso la dictadura unipartidista requieren miembros educados. Por supuesto, tales sistemas de gobierno van a diferir mucho de la democracia en cuanto al grado en que deseen extender los beneficios de la educación a los pueblos gobernados, y qué tanto quieran usar la educación como un medio de control ideológico (es decir, qué tanto promuevan el pensamiento crítico independiente). Pero todos

ellos sostendrán que, en alguna medida, la educación es una competencia deseable para el ejercicio del poder político y administrativo.

Los defensores de una educación en y para la democracia insisten especialmente en que, así como en una democracia es la gente la que gobierna, la gente debe estar equipada por su educación para gobernar bien. No es una coincidencia que la extensión del sufragio en el Reino Unido y en Estados Unidos en el siglo XIX y a principios del siglo XX se haya dado a la par con la extensión del derecho a la educación pública gratuita.³ Que la democracia se podría beneficiar de la educación generalizada asociada con los currículos de artes liberales ha sido una reivindicación importante, especialmente en Estados Unidos, desde los años cuarenta.⁴ Que la democracia necesite específicamente de las humanidades es una aseveración mucho menos común, pese a su parecido superficial con otras declaraciones que suelen ligarse a la defensa de las humanidades, incluyendo la de Derrida: “No hay democracia sin literatura; no hay literatura sin democracia” (28).

Afirmar que, más allá de todo esto, la educación superior en humanidades es necesaria para la democracia es aún menos convencional. Tal afirmación presenta un problema inmediato de acceso, un problema altamente politizado por derecho propio. El objetivo más ambicioso con respecto a la participación en la educación terciaria en el Reino Unido ha sido el 50% en la población entre los 18 y los 30 años de edad; y la cifra más alta que se ha alcanzado es el 43% (Turner). Las estadísticas más recientes de la oficina del censo de los Estados Unidos no dan proyecciones consolidadas para el mismo rango de edades, pero muestran que un 50,1% de personas de 20 a 30 años asisten a la universidad en programas de pregrado y posgrado (US Department of Commerce).⁵ Del total de inscritos en ambos países, hay un porcentaje cada vez menor de estudiantes especializados en humanidades

3 Véase J. Ree, especialmente la idea de la extensión de la educación para adultos que, “en principio, se propuso hacer ciudadanos democráticos responsables en las clases trabajadoras”, pero que progresivamente fue aprovechada por el movimiento laborista para permitirle a la clase obrera ejercer el poder. Véase también Lawrence Goldman, y A. H. D. Acland.

4 La declaración clásica de esa concepción es el reporte del Comité de Harvard sobre los Objetivos de una Educación General en una Sociedad Libre (Harvard Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society).

5 Las cifras más citadas para describir el acceso a la educación superior en Estados Unidos cubren el rango de edad a partir de los veinticinco años, lo que no da señas sobre el incremento de la asistencia a la universidad en las dos o tres últimas generaciones.

(en la actualidad, solo algo más del 15% en el Reino Unido⁶ y un poco menos del 16% en Estados Unidos), con la diferencia importante de que los currículos de artes liberales en Estados Unidos por lo menos exponen a todos los estudiantes en alguna medida a las humanidades.⁷ En ambos sistemas, el cumplimiento imperfecto del objetivo democrático del acceso (el derecho que cada individuo tiene de buscar el desarrollo del potencial de su inteligencia como un recurso y una recompensa que no se reducen a las recompensas económicas potenciales de la educación) le plantea ciertas dificultades persistentes a las reivindicaciones que uno quiera hacer sobre la contribución de la educación superior en humanidades a la democracia. Estructuralmente, al menos, tales reivindicaciones requieren que veamos la democracia como dependiente de las contribuciones de lo que John Stuart Mill llamó, a la defensiva, “la minoría instruida”.

Teniendo en cuenta a Mill, vale la pena notar que una de las características distintivas del argumento “la democracia nos necesita”, si se lo considera históricamente, es que casi no tiene un precedente directo en aquel periodo de la discusión victoriana, que proveyó la tradición de las artes liberales de muchos de sus marcos de referencia para debatir la idea de la universidad y el valor de uso (o de otro tipo) de la literatura. Matthew Arnold, Mill, el cardenal Newman, John Ruskin y Mark Pattison habrían estado de acuerdo en que la escuela y la educación universitaria deberían incluir la formación en destrezas que tengan un uso político potencialmente valioso: una comprensión crítica de la historia, el conocimiento de otras culturas, cierta competencia en otras lenguas. Todos estos escritores afirmaban que tener una idea de cultura en la que las artes tuvieran un lugar garantizado era crucial para el florecimiento del individuo y el progreso de la sociedad. Todos habrían visto el modelo socrático como el origen de las formas modernas de discusión

6 Porcentaje calculado por la Higher Education Statistics Agency.

7 Véase William M. Chace. Sobre la definición de la población objetivo, véase también BBC. Ahora toda la presión económica e ideológica del gobierno del Reino Unido se hace para que se reduzcan los dineros destinados a la universidad sobre la base de la relación “costo-eficiencia”, pero protegiendo las materias de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, pues se percibe que estas producen beneficios evidentes para la economía. Al menos en teoría, la economía mixta de las universidades públicas y privadas les da más independencia frente al gobierno, pero muchos han señalado la creciente intrusión de concepciones instrumentalistas de educación en los ideales de las artes liberales.

liberal, e incluso como el modelo educativo ideal, por su acento en el carácter y el etos de la influencia del maestro sobre el pupilo.⁸

Algunos de ellos —pero no todos, por cierto— afirmaban que los objetivos de la educación debían incluir la formación de buenos ciudadanos.⁹ Mill, por ejemplo, pensaba que la educación universitaria debía tener una relación directa con los deberes de la ciudadanía (245). Ruskin argüía que la educación europea, en el estado en el que estaba en ese momento, no le prestaba suficiente atención a la política, y que a cada individuo se deberían enseñar principios básicos de filosofía, relaciones sociales, jurisprudencia, trabajo y comercio, para permitirle “actuar con sabiduría en cada momento de la vida” (260). El concepto de posición social de Ruskin era francamente conservador (pensaba que la gente común y corriente debía tener solo un libro, hermoso y leído en profundidad), pero muchos de sus admiradores encontraron en su obra la base de nociones más radicales de la educación como un “entrenamiento para la ciudadanía” (O’Gorman 50). Newman, incluso, tenía en cuenta la “formación del ciudadano” como parte de la “función apropiada de la universidad” (aunque su concepto de ciudadanía era más filosófico y teológico que práctico) (146).¹⁰ Pero ninguno de esos escritores pensaba que las artes y humanidades tenían un papel privilegiado, mucho menos primordial, en la formación de la responsabilidad cívica del pueblo, aunque les reservaban un lugar vital en relación con la búsqueda de la felicidad. La única excepción, ampliamente recordada, es William Morris, quien arguyó, mucho más radicalmente que Arnold o Mill, que la educación del pueblo era una condición necesaria para la “materialización de una nueva sociedad que tuviera como base la igualdad de condiciones”

8 Véase H. S. Jones 182.

9 Más escéptico, Arnold escribió, en su reporte *Schools and Universities in the Continent* (1869), que “el objetivo y la función de la instrucción, dicen muchos, es hacer de un hombre un buen ciudadano, o un buen cristiano, o un caballero, o permitirle sobrellevar la vida, o [...] cumplir con su deber en el lugar que le ha sido asignado”. Pero estos son, cuando menos, “objetivos secundarios e indirectos”. El “objetivo primordial” de la educación es “permitirle a un hombre conocerse a sí mismo y al mundo”. 290.

10 A esto se podría añadir la voz más oscuramente pesimista de Mark Pattison, quien en 1877 deploró la pérdida de la idea de educación liberal según la cual no se le enseñaba estrictamente a un muchacho qué podría ser “útil para él”, sino que “era moldeado para que se convirtiera en un hombre y un ciudadano”. Citado en Jones, *Intellect and Character*, 213.

(citado en Coleman 55). Sin embargo, Morris enfatizó mucho más los aspectos artesanales de la educación humanística que los aspectos intelectuales.

La ausencia de reivindicaciones específicas de las humanidades refleja en parte la debilidad relativa de las divisiones disciplinares que dan forma a los debates culturales de hoy (O’Gorman 50). Que Ruskin incluya las ciencias, la política o la economía en una educación “en artes” indica dicha actitud, comparativamente flexible, hacia el conocimiento. Pero vale la pena notar que el Discurso inaugural de Mill cuando asumió el cargo de rector de St. Andrews (Nussbaum lo cita como una de las expresiones inaugurales del argumento “la democracia nos necesita” y un modelo para la defensa de una educación liberal, véase especialmente “Being Human”), de hecho, no le da prioridad a esas materias que ahora clasificamos como parte de las humanidades cuando considera el papel cívico de la educación. En el entrenamiento para la ciudadanía, Mill puso la política económica en primer lugar; después añadió el derecho internacional, y solo después de ellos “los principales sistemas de la filosofía moral” (245-248).

En la medida en que cualquiera de los defensores más importantes de la educación liberal en Gran Bretaña en el siglo XIX vinculaba esta al buen funcionamiento de la democracia, todos ellos veían la educación como un medio para facilitar y controlar la transición hacia la democracia.¹¹ En su mayoría dudaban, o bien del ideal democrático, o bien de qué tanto se podía esperar que los educadores de la sociedad se acercaran a ese ideal (Sparrow 119; Jones 57, 89, 198, 208-209). En ninguno de sus escritos la palabra “cívico” se puede tomar como sinónimo de “perteneciente al sistema de gobierno democrático”. La imperfección de la reforma electoral, incluso al final del periodo victoriano, es menos relevante que la distinción hecha por cada uno de esos escritores —independientemente de su apoyo o no a reformas electorales— entre igualdad de representación y, según ellos, la necesaria superioridad del intelecto, carácter y educación deseables en los representantes del pueblo y aquellos involucrados en la administración pública. En *Consideraciones sobre el gobierno representativo*, de 1861 (escojo a Mill porque él es, en otros aspectos, conocido por ser el más igualitario de los principales intelectuales victorianos en cuanto a su visión de la representación democrática), Mill afirma:

11 La discusión más extensa en esta línea es la de Arnold en *The Popular Education of France* (1861), en *Democratic Education*.

La tendencia natural del gobierno representativo, y de la civilización moderna, se inclina hacia la mediocridad colectiva; esta tendencia aumenta con todas las reducciones y extensiones del derecho político, y tiene como efecto depositar el poder principal en manos de las clases que están muy por debajo del nivel más elevado de instrucción de la comunidad. Pero, aún cuando los personajes e intelectos superiores sean necesariamente excedidos en número, existe una gran diferencia en el hecho de que se les escuche o no. En la falsa democracia, en la cual en vez de dar representación a todos, se da únicamente a las mayorías locales, es posible que la voz de la minoría instruida carezca de órganos en el cuerpo representativo. (169)

La mayoría de las reservas de los victorianos sobre los propósitos democráticos de la educación ya no son relevantes en el debate acerca de la contribución de las humanidades a la democracia. Son interesantes, ante todo, porque muestran qué tan históricamente reciente es la llegada al debate del argumento sobre la democracia, cuyos alcances estamos discutiendo incluso hoy en un nuevo territorio. En un aspecto, sin embargo, la pregunta por la relación entre la educación y el buen funcionamiento del gobierno señala un problema que aún no hemos resuelto. Hay una objeción familiar a las opiniones como la de Mill, es decir, las que dan un lugar político privilegiado a la “minoría instruida”. Preferir, como lo habría hecho él, que el “poder principal” estuviera en manos de aquellas “clases” que han recibido “el nivel más alto de instrucción en una comunidad” es apoyar un modelo de tutelaje de la democracia. Y, con seguridad, muchos de nosotros tenemos dudas fundadas al respecto. Obviamente, los rigurosos requisitos educativos establecidos para los gobernantes en la república de Platón son claves para definir una versión de democracia que excluiría del poder a buena parte del *demos*.

Por lo general, quienes se oponen a la democracia de tutelaje arguyen que, si se pide a los representantes de los ciudadanos que tengan un nivel de educación superior, el modelo de tutelaje pone la vara demasiado alta para el ingreso en ella. Si la democracia quiere conservar su conexión fundamental con la idea de la igualdad política, el argumento en contra de la minoría instruida es decisivo. Sin embargo, Robert Dahl, famoso escéptico ante la democracia de tutelaje, cree que muchas de las personas instruidas, instintivamente, tratarán de evadir cualquier posición en el gobierno. Nos pide que

imaginemos un debate entre el representante del *demos* y el representante de la *aristoi*. “Aristos” defiende el tutelaje apelando a la sabiduría colectiva de los filósofos modernos de la democracia, entre los cuales destaca Mill:

Usted [“Demos”] *coincide* conmigo en que el gobierno del Estado debería limitarse a los que están calificados para ejercerlo. Sé que la mayoría de los demócratas se niegan a admitirlo. Temen que, si lo hacen, cederán el triunfo desde el comienzo a quienes apoyamos el tutelaje. De más está decir que en la teoría, la filosofía y los razonamientos democráticos rara vez se explicita esta peligrosa premisa, precisamente porque es peligrosa para su causa. No obstante, no creo que la haya rechazado ningún importante filósofo político de la tradición democrática (como Locke, Rousseau, Jeremy Bentham, James Mill, por ejemplo), aunque tal vez el único que la hizo explícita fue John Stuart Mill. (71)

Pero semejante arreglo político no sería realmente una democracia, sino una jerarquía, tal es la réplica imaginaria de Demos en este diálogo. Los críticos del tutelaje tampoco serían fácilmente apaciguados por la posible respuesta de Mill: si el acceso privilegiado a la educación debido a la clase social se elimina del panorama, entonces estamos hablando de meritocracia, lo que es mucho mejor, y no de tutelaje.¹² ¿No es verdad que la educación, como Bourdieu y otros nos han dicho, con mucha frecuencia oculta la reproducción de la clase social tras la ilusión de una apertura democrática?

Por fuera de los parámetros de la novela de Rex Warner, nadie está sugiriendo que el “poder principal” en la democracia debería residir en los departamentos de humanidades de las universidades y en aquellos que se educan allí. Aun así, la sospecha de que el modelo de tutelaje amenaza el argumento “la democracia nos necesita” resulta consistente con Platón y también con una larga línea de partidarios del modelo del tábano. Ni Platón ni Sócrates, como la *Apología* debe recordarnos, eran admiradores de la democracia, a pesar de que moderaban sus opiniones, y reconocían que la democracia ateniense restaurada desde 403 A.C. era estable y que no había alternativas viables¹³. Si el famoso tábano socrático es la conciencia

12 Véase Mill, *Consideraciones sobre el gobierno representativo*.

13 Algunas veces, *Las Leyes* se ha leído como una adecuación tardía a la democracia pero, de manera más persuasiva, se entiende el libro como un intento por salvaguardar la

que irrita al Estado, no está claro que desempeñe su papel exclusivamente en la democracia, dado que su función sería de igual forma válida en la oligarquía e incluso ciertamente en cualquier sistema político, con las posibles excepciones de la dictadura y la teocracia (puede que, por eso, Sócrates no especifique a la corte del rey arconte ni a los miembros del jurado la clase de polis en la que los filósofos actúan con licencia divina). Tampoco está claro que su papel esté específicamente del lado de las humanidades, dado el hecho de que el método socrático pertenece a una articulación predisciplinar que tiene en cuenta todos los aspectos de la vida intelectual, social y política (en términos de contenido, los diálogos socráticos pertenecen a la política moderna, las ciencias sociales, el derecho y la teología al menos tan claramente como a las humanidades).

El tábano socrático es la forma originaria del intelectual que propone Julian Benda, el que “le habla con la verdad al poder”, de la *intelligentsia* ideal de Mannheim, que corrige los intereses del resto de la sociedad estrechamente ligados con la clase y el partido político, y de muchas otras versiones románticas del intelectual como una autoridad cuasiexterna a la estructura y funcionamiento de la vida política. Y, con Benda en mente, se podría trazar una genealogía de la relación de las humanidades con los ideales democráticos menos halagadora que la que Nussbaum plantea. Esta genealogía podría seguir la línea que Francis Mulhern propone en *Cultura/metacultura*, y que va de *Las reflexiones de un apolítico* (1918) de Thomas Mann, pasa por *La traición de los intelectuales* (1927) de Benda, *Ideología y utopía* (1929) de Mannheim, *La rebelión de las masas* (1929) de Ortega, y llega a *Civilización de masas y cultura minoritaria* (1930) de Leavis. Esta historia, entonces, estaría más del lado del reacio acuerdo de Sócrates con la democracia, aunque haya sido puesta en términos de la historia de un cuadro de especialistas o (para usar el medievalismo preferido por Coleridge) de una “clerecía”, que del lado de un individuo excepcional y difícil de reemplazar. En palabras de Mulhern, esta línea imagina que el crítico-filósofo “supervisa [el espacio político], desde un plano de juicio social más elevado”, en vez de estar involucrado en sus discusiones en términos de igualdad de estatus (12). Y, en caso de que alguien asuma que la presunción del “plano más elevado” tiene

democracia de muchas de sus propias debilidades (incluyendo el poder limitado de la persuasión racional) ya que entronca las leyes del estado con la teología natural. Véase Malcolm Schofield, “Plato” y *Plato: Political Philosophy*, 74-89.

la evidente capacidad de desacreditarse a sí misma, o que los cambios en la comprensión de la cultura desde Raymond Williams en adelante han hecho obsoleta la idea de una clerecía, vale la pena notar que tal presunción tiene defensores prominentes incluso hoy: de forma sorprendente, en Inglaterra, Jonathan Bate ha defendido la “labor humanizadora” de la universidad apelando a la visión de Coleridge (al conectar el énfasis que Coleridge pone a la distribución del conocimiento con la —más moderna— demanda por la “diseminación” del conocimiento).¹⁴

Nada de esto significa que no haya manera de adaptar o modernizar el papel socrático del intelectual, de modo que ponga en relación la educación superior en humanidades con la democracia sin pasar de contrabando el supuesto del tutelaje; pero sí nos deja mucho trabajo por hacer en aras de lograr tal adaptación y modernización. No todos podemos ser tábanos, advierte Annette Baier, pues entonces correríamos el riesgo de no ser sino una “plaga” (para glosar la pregunta de Richard Rorty: ¿por qué el resto de la sociedad no solo debe tolerar nuestra actividad, sino que debe subsidiarla?) (Rorty, *Truth and Progress* 173). Aquí se abre una posibilidad obvia de argumentar en contra de este giro de la metáfora del tábano con la idea de Hardt y de Negri sobre la multitud democrática —o el enjambre democrático— global.¹⁵ No hace falta que respaldemos la “embriagada” visión de Hardt y Negri de un “poder a través de la fe [política]” (cito a Tom Nairn), para argumentar, contra Baier, que las humanidades sí pueden ser una especie de enorme tábano colectivo, por ejemplo, al recordarle a la sociedad de hoy hechos inconvenientes, pero pertinentes, sobre su pasado y su herencia cultural.

14 Véase especialmente “The Costly New Idea of a University”: “Al leer la definición que Coleridge da de la clerecía a la luz de los debates del siglo XXI sobre la financiación de las universidades, lo más sorprendente es el enorme énfasis que él da a lo que hoy se llama ‘diseminación’. La obra humanizadora se debe ‘distribuir por todo el país, de modo que ni la parte más pequeña se quede sin un guía, un guardián, un instructor permanente’. Lo que esto puede significar hoy en día es que hay una universidad principal que colabora con una institución local de educación continuada o cuyas clases están disponibles para el público general a través de *podcasts*. Es grande la responsabilidad —el deber público— puesta en la clerecía en los últimos días, pero en medio de la ‘economía del conocimiento’, y ante la inseguridad global del siglo XXI, el retorno a una modesta y continuada inversión en su labor docente es potencialmente enorme” (s. p.).

15 Los medios de comunicación del Reino Unido recurrieron con frecuencia a tales metáforas en sus reportes sobre las protestas estudiantiles de 2010 en contra del abandono, por parte del gobierno, del principio de la educación gratuita.

Esto suena más prometedor pero, para decirlo una vez más, no es evidente que las humanidades tengan derechos o responsabilidades especiales por encima de disciplinas que tienen obviamente más derecho a entender el funcionamiento de la economía y el gobierno modernos.

La redundancia potencial de la crítica que temen Baier y Rorty puede descartarse. ¿Por qué ponerle límites a la cantidad de autoescrutinio crítico que una democracia puede soportar? La dificultad más legítima que tiene una plaga de tábanos socráticos modernos que operan por fuera de nuestras universidades involucra el fuerte conflicto entre el papel de agitador aislado del filósofo socrático y la función institucionalizada y profesionalizada del académico moderno. Bruce Robbins ha sugerido que, si queremos modelos más cercanos para la clase de profesión académica y el trabajo educativo estructurado que ejercemos, debemos comenzar por volver a pensar la antipatía socrática hacia la retórica y la sofistería (112). También necesitamos una explicación más elaborada para dar cuenta de la manera en que las actitudes antiautoritarias de Sócrates pueden ofrecer un modelo de investigación crítica que sea más una “práctica social”, y no solo la actuación carismática de un único actor con un “amor minucioso por hacer lucir pequeños a los [otros] hombres”, como la describía Macaulay (363). De un modo más inmediato —y ya que no faltan explicaciones acerca de las responsabilidades sociales y políticas de nuestra profesión¹⁶—, necesitamos dar cuenta de nuestros objetivos y actividades intelectuales específicos de una forma que nos permita identificar, con mayor precisión, nuestro papel en relación con la democracia. Tal y como ha sido imaginada, la figura del tábano nos hace antiautoritarios y antiestadistas de una forma que no nos ayuda en ese sentido. Tampoco nos permite responder por qué las humanidades podrían estar particularmente bien equipadas para satisfacer algunas de las necesidades actuales de la democracia.

La justificación a través de la distinción cultural entre las disciplinas intelectuales lleva rápidamente a una descripción equivocada. En un borrador del presente capítulo, por el que conservo cierto cariño y convicción, afirmaba que las humanidades tienen que desempeñar un papel particular de tábanos en la medida en que funcionan como correctivos del dominio de

16 Véase especialmente Robbins, Fish, *Doing*, Guillory, *Cultural Capital*, “Preprofessionalism” y “The System of Graduate Education” y Michael Bérubé.

formas cuantitativas de pensar en la vida política. Por ejemplo, si creemos que la simple cantidad de información recopilada y suministrada que le sirve al gobierno es perjudicial para el debate coherente en torno a la política, podríamos sostener que corresponde a las humanidades mostrar los lugares en los que los intereses democráticos en el gobierno abierto pueden conducir erróneamente a una obediencia ciega y confusa de los procedimientos establecidos, o mostrar dónde la supuesta devolución del poder al pueblo —en el contexto de lo que el actual Primer Ministro británico gusta de llamar la “era posburocrática”— puede representar equivocadamente un desmantelamiento del Estado; o indicar cómo las suposiciones economicistas presentes en la cultura de la auditoría, que da forma no solo a nuestras universidades sino a todas nuestras profesiones y servicios públicos, comienzan a perjudicar los valores públicos (incluido el valor de la educación) en la medida en que los traduce al lenguaje y a los valores del “impacto” público demostrable, e incluso hacen el proceso de evaluación tan desgastante que el costo de rendir cuentas al gobierno sobrepasa el valor de los dineros públicos que se reciben. Aquel borrador también quería aceptar la sugerencia de Hamish McRae, un economista británico con tendencias a la compasión, que dice que es jurisdicción de las humanidades recordarles a nuestros colegas de las ciencias sociales que los económetras que ignoran la historia son más propensos a cometer serios errores políticos y económicos.

Algunas o todas estas sugerencias son, de hecho, oportunidades para que las humanidades le sirvan al bien público. Pero no está lo suficientemente claro que la democracia necesite específicamente a las humanidades para hacer su trabajo. Muchas de las necesidades que ellas identifican pueden ser resueltas con inteligencia por cualquier miembro o grupo críticamente educado, sin importar cuál sea su especialización. Si la educación secundaria ha sido extensa y ha incluido las suficientes destrezas asociadas aquí con las humanidades, aunque no sean exclusivas de ellas, ¿podemos decir, entonces, que hay un argumento sólido a favor de la especial fuerza democrática de una educación superior en humanidades? Al menos en uno de estos casos, la necesidad de una educación superior en una disciplina humanística es clara: es posible que, hace algunos años, la mera formación histórica en la secundaria no habría impartido el conocimiento suficiente para identificar la visible ignorancia histórica en la teoría económica de hoy. Pero la protección más general de la democracia parece mucho menos necesitada de un

entrenamiento superior en humanidades. Además, si suplir una carencia o remediar un fallo en el gobierno democrático se presenta como la primera justificación de las humanidades, esta idea desvía lo que hacemos, y nos alinea con un trabajo político cuya importancia es incuestionable, pero que obviamente no es exclusivo, y ni siquiera distintivo, de las humanidades, y que otros podrían hacer mucho mejor.

Ese “nosotros” es un problema. En la escritura sobre la profesión académica y para la profesión académica, se suele preferir la primera persona del plural. Es un truco retórico por medio del cual se puede hacer que las preocupaciones de la profesión parezcan completamente congruentes con las del sistema político democrático como un todo. Pero la profesión no es un cuerpo representativo de la democracia y, por lo general, no está claro quién se considera un agente que reivindica las humanidades como el baluarte de la democracia. Si asumimos que el “nosotros” en la afirmación “la democracia nos necesita” se refiere a los que somos académicos o estudiantes de humanidades, parecemos comprometernos, voluntariamente o no, con el modelo del tutelaje. Entonces, la coherencia racional requiere que “nosotros” aceptemos, aunque de mala gana, que Platón y Mill tenían razón, y que la democracia abandonada a sí misma es una bestia noble, pero lenta, que necesita que la agujoneen. Pero si el “nosotros” es una invitación a que todos los miembros de la democracia protejamos el buen funcionamiento de esta ejerciendo nuestras capacidades críticas, los departamentos de humanidades serían solo un lugar, entre varios, en los que esas habilidades se podrían promover. Por mucho que defienda su experticia en el pensamiento crítico, un académico de las humanidades no tendrá una autoridad especial (es decir, adicional) a la de los ciudadanos del común en lo que respecta al dominio de la política.

Si eliminan la distinción entre la práctica de más alto nivel de unos pocos profesionales y la práctica de una mayoría suficientemente educada, los académicos de las humanidades se arriesgan a cometer el error que Ian Hunter identifica al advertir que no se debe confundir el “prestigioso comportamiento ético” disponible en la Universidad para los teóricos literarios (más ampliamente, los críticos culturales) con nuestro “papel como ciudadanos” (1110). También corren el riesgo de confundir el tipo de capacidad crítica deseable en una democracia con las capacidades críticas requeridas para su supervivencia o para la participación individual en ella. Esto no significa que el trabajo de los departamentos de humanidades no

deba ser político, o que él no pretenda cambiar “la vida social y cultural real” (Menand 158). Y ciertamente no significa que los académicos de las humanidades no tengan responsabilidades, como profesionales, con el ideal de igualdad democrática; en especial, no significa que su trabajo no deba reconocer y responder a las serias imperfecciones de ese ideal, tal y como estas se evidencian en el orden social y cultural de hoy en día. Y tampoco significa que la fidelidad a los ideales democráticos no deba ser parte de los discursos profesionales de legitimación de la universidad. Pero los ideales que caracterizan la vida profesional y el trabajo de los académicos en humanidades no son lo mismo que la justificación disciplinar de la existencia de las humanidades o, en el contexto específico del Reino Unido, la justificación para recibir fondos públicos.

A la fecha, el esfuerzo más persuasivo por defender la causa de la fuerza democrática de las humanidades en el Reino Unido —sin perder de vista la distinción entre la academia como el lugar de la práctica especializada y la academia como el lugar que promueve destrezas que se aplican en contextos más amplios que ella— es el ensayo que Francis Mulhern presentó en el congreso llamado “¿Por qué las humanidades?”, que duró un solo día en el Birbeck College de Londres.¹⁷ Una de las fortalezas de la postura de Mulhern es que reconoce que el grado de poca definición que tiene cualquier referencia al “compromiso democrático” de las humanidades es una evidencia de su contribución al bien común. Quienes buscan defender el trabajo de los departamentos de humanidades, observa Mulhern, suelen invocar su capacidad para fomentar destrezas y valores esenciales en una sociedad democrática. Al hacerlo, han tendido a adoptar un comportamiento ético obviamente deseable por parte de individuos e instituciones, en una forma tal que este trae beneficios fáciles (y uno podría agregar que trae estima fácil) al vocero y a la institución, pero que es de poca ayuda a la hora de identificar de las necesidades actuales de la democracia.

Así, Mulhern señala que “algo afín a la democracia aparece bajo el encabezado de la igualdad de oportunidades” en los recientes informes británicos sobre la educación en humanidades, pero que esto “se convierte rápidamente en un bien económico”. Otra cosa “afín” a la democracia

17 Véase también Thomas Docherty, *For the University: Democracy and the Future of the Institution*, que plantea un argumento a favor de los propósitos democráticos de la universidad enfatizando el trabajo de los departamentos de literatura y filosofía.

“aparece bajo la etiqueta de la tolerancia, y rápidamente se convierte en un bien cultural, en una identidad británica putativa”:

Lo que resulta mucho menos evidente es cualquier convicción acerca de lo que requiere una democracia que funcione adecuadamente: la cultura de prácticas democráticas por las cuales, aunque sea en un sentido limitado, se le dice a la población que se gobierne a sí misma. Una democracia es una forma de gobierno en la que las alternativas son concebidas y propagadas, interpretadas y evaluadas en un debate abierto, y luego se vota por ellas directamente o de acuerdo con las normas de representación; es una forma de gobierno en la que el proceso deliberativo central está inserto en una cultura abierta de investigación, crítica y apoyo, con medios de comunicación organizados y respaldados adecuadamente; una forma de gobierno en la que la cultura general apoya el juego abierto en el que se sugieren, imaginan y evalúan las posibilidades de la vida en común.

El argumento a favor de la contribución de las humanidades a la democracia no es, como dice Mulhern, una defensa *definicional*, y no quiere serlo. Pone a la democracia en primer lugar y a la contribución de las humanidades en segundo. Es el producto de un momento particularmente desalentador en la historia reciente de la educación superior en el Reino Unido. Un momento en el que muchos departamentos de humanidades han tenido que enfrentar el cierre, y otros tantos han visto —y siguen viendo— su trabajo distorsionado por esfuerzos administrativos que buscan maximizar los recursos gubernamentales; en el que la idea de que las universidades tendrían la función de ser tábanos en relación con el gobierno no ha tenido ninguna importancia a la hora en que los gobernantes determinan en qué se deben usar los fondos públicos. En respuesta a tales políticas culturales e institucionales deformadas, en medio de las cuales las humanidades llevan a cabo su trabajo, Mulhern selecciona algunas de las prácticas intelectuales humanísticas —deliberación entrenada, crítica, defensa, evaluación, mediación de las ideas con respecto a las normas de representación, entre otras— y admite que estas son especialmente importantes para el buen funcionamiento político de una democracia. La razón crítica se establece como el terreno común a todas las humanidades.¹⁸

18 Esta demanda es más amplia que la que suele hacerse a favor de los departamentos de lenguas y literatura, con base en que comparten la preocupación por el lenguaje (véase

Por tanto, las principales quejas de Mulhern sobre el estado actual de nuestras universidades no están planteadas en términos de una alarma ante la “crisis mundial” en los valores de la educación. Más bien, apuntan a políticas nacionales particulares que podrían tener (y tienen) equivalentes en otros lugares, pero que siguen siendo específicas de estructuras democráticas y gobiernos electos específicos:

Una de las frustraciones particulares que surgen al observar las aventuras del New Labour en la política universitaria [del Reino Unido] fue la constante confusión de la demanda democrática por el acceso a la educación y la demanda instrumental de capacitar a la fuerza de trabajo, así como la reducción de ambas a un objetivo numérico arbitrario. Otra característica de ese periodo fue la circulación de comentarios ofensivos e ignorantes sobre programas como los *media studies*. ¿Qué dice de los políticos elegidos el hecho de que no puedan tomarse en serio la idea de investigar las formas culturales que constituyen su propio terreno de operación? Las prácticas intelectuales de más alto nivel son el centro cotidiano de la enseñanza y el aprendizaje de las humanidades, y también son centrales en la cultura democrática que supuestamente tenemos y valoramos. Y esa, en términos sociales en general, es una buena respuesta a la pregunta: “¿por qué las humanidades?”. Si los políticos elegidos aún no pueden entenderlo, si los cuadros administrativos de las mismas universidades están tan involucrados en la renovación corporativista como para explicárselo a los políticos —o siquiera para entenderlo ellos mismos—, al menos nos habremos enterado de la realidad efectiva de su compromiso con la democracia.¹⁹

Esta es una nota polémica, especialmente en la conclusión, pero es una polémica moderada por la conciencia de los límites de su poder y de su audiencia posible. Le concede a las humanidades un interés especial en el

especialmente Isobel Armstrong y Said 28-29). Dado que nuestra vida “transcurre en buena medida a través del lenguaje”, sostiene Deborah Cameron, “el poder de nombrar y definir es un terreno importante para reproducir o desafiar” el orden político actual (148). Esta es una demanda sustancial a favor de la atención crítica al lenguaje en un mundo altamente mediatizado, pero creo que no se puede extender a todas las humanidades en general.

19 Véase “Feminist Linguistic Theories”, 148. La valoración de los estudios en comunicación sería el equivalente más cercano en Estados Unidos a los “estudios de los medios de comunicación” en el Reino Unido.

examen crítico de las formas culturales vitales para la democracia, pero evita el lenguaje del moralismo a favor de la acción de la razón crítica. Para Mulhern, las prácticas claves son “la interpretación y la evaluación”, en particular del papel de los medios de comunicación al secundar cualquier decisión sobre asuntos que afectan “la vida en común”. Que Mulhern evite la frase “el bien común”, éticamente más cargada, es, creo, sintomático del cuidado que tiene para no afirmar que las actividades de las humanidades están necesariamente impulsadas por la ética o revestidas de un mérito especial, aunque no creo que él rechace la frase “el bien común”.

El acento no está puesto en salvaguardar el conocimiento acerca de la formación de la cultura occidental y proveer “una especie de *lingua franca* cultural” (Menand 41), como en la tradición de las artes liberales, ni, como en Nussbaum, en las cualidades morales de los individuos e instituciones, que son cultivadas por la formación en humanidades. Todo esto es mucho menos específico que la lista de destrezas relacionadas con temas concretos, destrezas idealmente alimentadas por una educación general, pero en su mayoría el sistema británico de especialización no admite una defensa de las humanidades con respecto a su papel dentro de la educación en general. En cambio, Mulhern concentra su atención en el apoyo que prestan las humanidades a ese aspecto de la cultura democrática más amplia, codificada en la estructura o la “forma” del debate abierto, y que se condensa mejor en la palabra “política” que en la palabra “étos”. Además, Mulhern pone en primer plano aspectos de las búsquedas comunes de las humanidades que no tienen nada que ver con el nuevo conocimiento o las ideas nuevas, sino con una continua y en cierta medida repetitiva disputa en nuestra evaluación de las formas de representación cultural. Después de todo, una función de la investigación en humanidades es volver a explorar las áreas que otras generaciones han explorado antes, no solo porque las interpretaciones y las valoraciones pueden cambiar, sino porque es parte de la responsabilidad del académico seguir reinterprelando y reevaluando la memoria cultural en el contexto del ahora.²⁰ Y esto implica, como dice Mulhern, “conflictos de comprensión profundos y duraderos que atraviesan nuestras disciplinas así como atraviesan toda la vida cultural”.

20 Michael Bérubé desarrolla un argumento similar: 85-86.

La formulación del argumento sobre la democracia que hace Mulhern es la mejor que hemos escuchado a la fecha en el debate británico, pues está planteada como una defensa general de los estudios superiores en humanidades. Nos lleva más allá de lo que había sido, hasta hace poco, una queja habitual de la izquierda —aunque no exclusivamente de ella—, según la cual estamos experimentando un “déficit democrático” generalizado: se está ensanchando una brecha entre “la democracia formal y la democracia real”, que solo puede superarse con la revitalización de la democracia participativa nacional y con la creación y protección de espacios políticos que permitan la comunicación genuina, la discusión y acuerdos en una sociedad civil mundial.²¹ Por sí mismo, ese último análisis no ha sido de gran ayuda para la defensa de las humanidades: poco se ha avanzado —si es que se ha avanzado algo— al reclamar el prestigio político que implica ponerse del lado de aspectos de la democracia obviamente deseables (en vez de igualdad e inclusión, ahora leemos “comunicación genuina”). Mulhern mantiene la discusión en términos relativamente concretos, pidiéndonos que reconozcamos el valor político de una cultura competente en la crítica de los actos de mediación a través de los cuales hace su trabajo la representación política: presentar las preocupaciones del electorado a los políticos y las acciones e intenciones de los políticos de vuelta al electorado, de manera más o menos completa y más o menos honesta. También nos señala un área específica en la que los gobiernos británicos recientes, específicamente, han concebido de forma errónea la naturaleza de los intereses de la democracia en la educación superior: el interés igualitario en el acceso a los bienes de la educación (no todos ellos bienes instrumentales) se ha redefinido en repetidas ocasiones como el estrecho objetivo utilitario de “reequiar a la fuerza de trabajo” (uno podría pensar que esta redefinición es, ella misma, instrumental: se trata de una manera de vender el acceso masivo a la educación, en el contexto del New Labour, a los contribuyentes más reticentes o anti intelectuales). Ambos puntos son un avance útil para aclarar el argumento “la democracia nos necesita”. Si nos preocupa la posibilidad de que estemos exagerando la importancia que le damos a la educación superior, estos puntos nos recuerdan que los estándares de participación en una democracia son bastante altos, a pesar de estar al alcance de ciudadanos suficientemente

21 Véase, entre muchos otros, Mary Kaldor.

educados y racionales. Ser capaz de propagar, interpretar y evaluar ideas en un debate abierto no es una habilidad menor.

De todos modos, todavía no se han descartado algunas de las reservas planteadas previamente. A pesar de la cautela que muestra Mulhern a propósito del prestigio político ganado a bajo costo, este argumento muestra la faceta más noble de las humanidades. Explícitamente, Mulhern presenta las humanidades en su mejor versión, “y no está en la naturaleza de lo mejor ser lo usual”. Como diría Arnold, hablar de lo mejor supone una réplica inevitable: ¿lo mejor de qué? No se mencionan aquí las líneas de investigación y expresión más caprichosas que vale la pena ensayar y, algunas veces, descartar. Tampoco se ha hablado de todo el trabajo, más asiduo que ingenioso, o más divertido que serio (aunque cualquier profesor sabe que un buen chiste puede probar un argumento frente los estudiantes mejor que una crítica cuidadosamente construida). Y cuando los departamentos de humanidades comienzan a parecer tan serios en términos políticos, vale la pena recordar que son los centros tanto para la sátira baja como para el pensamiento elevado, tanto para la educación remedial como para la educación de élites. De hecho, el trabajo remedial —enseñar competencias básicas y coherencia en la expresión— puede ser una contribución a la cultura democrática tan real como la obra crítica más elevada.

El reporte que Mulhern hace de nosotros cuando somos políticamente más serios puede suscitar, de todas maneras, la pregunta acerca de qué tanto pueden reclamar las humanidades para sí, todavía, a través de la autojustificación. Una defensa directa de su posición es que preservan y continúan las prácticas de orden superior que se transmiten a aquellos que enseñarán humanidades (“ellos educan a los educadores”). Por supuesto, la enseñanza primaria y secundaria son solo dos de las muchas ocupaciones elegidas por los graduados en humanidades, quienes llevan el conocimiento y las prácticas promovidas en la universidad a muchas áreas de la vida pública, incluido el mismo gobierno. Sin embargo, estas áreas también se alimentan de otros departamentos de la universidad, y el trabajo crítico que aquí se asocia con las humanidades (“alternativas [...] concebidas y propagadas, interpretadas y evaluadas en un debate abierto, y luego [decididas] directamente o de acuerdo con las normas de representación”) es, o también debería ser, característico de la forma en que son educados los estudiantes de ciencias y de ciencias sociales. El carácter crítico define al trabajo intelectual per

se, más que al conocimiento en un área de investigación específica. Tal trabajo intelectual justifica la idea de lo “humano” que se adscribe a las humanidades, pero como indicador de la mentalidad crítica que tiene en cuenta los arreglos culturales y expresiones que debería encontrarse en todos nuestros dominios investigativos.

De hecho, Mulhern así lo acepta. Básicamente, no solo está planteando una defensa de las humanidades, sino de la universidad como un lugar de Ilustración. Según él, las humanidades se practican dondequiera que un científico rompe con la implementación rutinaria de un método y comienza a preguntarse por qué ese método se ha convertido en el método por defecto (esto constituye “un tipo de filosofía”), y siempre que un profesional de la salud que trabaja en un ambiente multicultural comienza a ponderar la autoridad del discurso médico dominante (hacerlo implica embarcarse en retórica y ética). Las humanidades difieren solo en el hecho de que ellas practican este tipo de pensamiento “dubitativo y especulativo” en una forma concentrada, de modo que sus disciplinas, colectivamente, son como “una agencia especialista de un etos particular de aprendizaje e investigación”.²² Una vez más, la fortaleza de la actual afirmación política según la cual las humanidades tienen un derecho mayor o más importante con respecto al valor se basa aquí en la observación (correcta, pero también histórica y políticamente contingente) de que han adquirido ese valor como consecuencia de la degradación de ese tipo de pensamiento en otras áreas de la universidad y la vida pública.

En “La prioridad de la democracia sobre la filosofía” —uno de sus últimos ensayos, y en el que adopta el papel de tábano más moderadamente— Richard Rorty se pregunta si “la democracia liberal ‘necesita’ justificación filosófica”. Su respuesta es que quienes, como él, John Rawls y John Dewey, cuya perspectiva era más pragmática,

dirán que, aunque necesite articulación filosófica, no necesita un trasfondo filosófico. Según esta opinión, el filósofo de la democracia liberal tal vez quiera desarrollar una teoría del yo que concuerde con las instituciones que él o ella admira. Pero, de este modo, tal filósofo no justifica estas instituciones apelando a premisas fundamentales, sino todo lo contrario:

22 Asumo que esta también es la postura de Edward Said en *Humanismo y crítica democrática*. Véase especialmente el capítulo 1.

pone la política en primer lugar y acomoda la filosofía a su medida. (“The Priority of Democracy” 242)²³

“Formar nuestra propia imagen como ciudadanos de una democracia [liberal] con una visión filosófica del yo” bien puede ser algo adicional que queramos hacer, pero para Rorty este tipo de “complemento filosófico” no tiene mucha importancia (242).

Si la democracia “necesita” o no a las humanidades no remite a esta cuestión, pues estas últimas no se ofrecen para justificar la democracia, sino para mantenerla fiel a principios que por mucho tiempo han tenido una justificación sólida (en una de las interpretaciones de la analogía del tábano, se trata de mantenerla saludable). Pero la distinción de Rorty entre el trabajo filosófico que articula una justificación de la democracia y el trabajo filosófico que pone en primer lugar el compromiso con la democracia y en segundo lugar acomoda sus teorías a tal compromiso es pertinente. Mulhern hace precisamente eso: pone en primer lugar el compromiso político común de los ciudadanos de una democracia con su propio buen gobierno, y luego se pregunta qué hacen las humanidades para servir a ese compromiso. Entonces, el vínculo entre la democracia y las humanidades no descansa principalmente en la afirmación según la cual estas fomentan un conocimiento particular en aquellos que las estudian, ni incluso en que las humanidades ayudan al desarrollo de cualidades psicológicas particularmente deseables. Tal vínculo descansa en que ellas enseñan de manera concentrada los “procesos” críticos del gobierno democrático en su sentido amplio y en que ellas representan y modelan, en cierta medida, esos procesos. Colectivamente, las humanidades son un foro para la discusión intelectual y política de orden “elevado”, un foro “inserto” en una cultura más amplia que ha puesto esas prácticas en su “núcleo” político y que, históricamente, ha financiado su búsqueda en la universidad a un nivel más alto. Asumo que los defensores del sistema de las artes liberales no se opondrían a esta formulación para defender dicho sistema, que no contradice sus propias tradiciones, aunque toma una vía argumentativa diferente.

Si el argumento de Mulhern aprovecha menos la idea de desarrollo individual que la de alimentar una praxis intelectual colectiva a favor del

23 Para una caracterización del lugar que este ensayo ocupa en la obra de Rorty, véase E. D. Hirsch Jr, 35-52.

sistema democrático, constituye en sí mismo, no obstante, una actitud retórica particular. Vale la pena poner atención al último comentario, en cierta forma agonal. “Si los políticos elegidos [...] están tan involucrados en la renovación corporativista como para [que nosotros les] expliquemos [las necesidades de la democracia] —o siquiera para entender[las] ellos mismos—, al menos nos habremos enterado de la realidad efectiva de su compromiso con la democracia”. Esto implica (según mi lectura de este pasaje) una mezcla de desaliento y rabia ante la medida en que los intereses del capitalismo corporativo han reemplazado o subsumido el debate y la crítica, que son las “prácticas centrales de la democracia”; también implica rabia y desaliento ante los límites probables de nuestra influencia sobre los individuos que nos gobiernan o las culturas corporativas que habitamos. Así mismo, expresa claramente una opinión de la izquierda política, según la cual la clase dirigente percibe a la gente del común, que ejerce su derecho democrático a pedirle cuentas al gobierno de turno, como un inconveniente. Más que eso, la frase puede implicar parte de la caracterización que Edward Said hace del intelectual político como una figura exiliada: desengañado, comparativamente ilustrado, pero consciente de una influencia política estrictamente limitada. Ahora bien, dadas las críticas de Mulhern, en *Culture/Metaculture*, a esa línea en la tradición de la *Kulturkritik* —como él la define— sospecho que el desaliento, si no la rabia, es un asunto de tono personal y no una postura profesional o institucional recomendada.

No todos los que trabajan en el área de humanidades en las universidades compartirán la prioridad que Mulhern le da a la política. Algunos pensarán que la necesidad de una educación superior en humanidades aún no se ha demostrado: que deberíamos confiar en la educación primaria y secundaria para proveer a los ciudadanos comunes con capacidades críticas y evaluativas; además (y esto es quisquilloso), que para justificar las humanidades deberíamos confiar más en los distintos tipos de valor atados a ellas que no requieren la imagen de la democracia (noble y perezosa, o enferma). Ante el (contra)argumento según el cual, en palabras de Jonathan Arac, si les quitamos a las humanidades el derecho a la democracia nos quedaríamos “sin nada importante que hacer” (194), ellos responderían que nos queda bastante: parte de lo cual es importante (y en parte, pero no en primer lugar, político), pero otra parte ha de conformarse con no serlo. Apenas sería algo cuidadoso, erudito, caprichoso o placentero, pero no particularmente

significativo. Sin embargo, vale la pena reiterar que la justificación de las humanidades a partir del hecho de que ellas practican, en el más alto nivel, las destrezas intelectuales necesarias para el buen funcionamiento de la democracia no es una reivindicación de carácter definitorio. Es una defensa de su valor público que funciona hacia adentro: desde las necesidades del sistema de gobierno hacia la contribución que las humanidades pueden hacer. Asume, como hizo Sócrates, que la democracia se fortalece si dentro de ella misma hay un nivel más alto de razonamiento. Asume, en palabras de Mill, que “existe una gran diferencia en el hecho de que se [...] escuche o no [el nivel más alto de razonamiento]”, pero no exige que se le dé una autoridad política especial a aquellos que se dedican a las humanidades. Sin duda, sus defensores se sentirán incitados a articular su defensa política cuando esa contribución sea cuestionada, pero no se requiere un estado de emergencia para que su reivindicación tenga validez.

Obras citadas

- Acland, A. H. D. “The Education of Co-Operators and Citizens”.
The Co-Operative Wholesale Society Ltd Annual Diary 1885. Manchester: Co-operative Wholesale Society, 1885. s. p. Impreso.
- Arac, Jonathan. “Peculiarities of (the) English in the Metanarrative(s) of Knowledge and Power”. *Intellectuals: Aesthetics, Politics, Academics*. Ed. Bruce Robbins. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990. 189-199. Impreso.
- Armstrong, Isobel. *The Radical Aesthetic*. Oxford: Blackwell Publishers, 2000. Impreso.
- Arnold, Matthew. *Democratic Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1962. Impreso. Vol. 2 de *The Complete Prose Works of Matthew Arnold*. Ed. R. H. Super. 1060-1977.
- . *Schools and Universities of the Continent*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1964. Impreso. Vol. 4 de *The Complete Prose Works of Matthew Arnold*. Ed. R. H. Super. 1060-1977.
- Baier, Annette. “Some Thoughts on the Way We Moral Philosophers Live Now”. *Monist* 67.4 (1984). 490-497. Impreso.
- Bate, Jonathan. “The Costly New Idea of a University”. *Standpoint Magazine*. Diciembre de 2010. Web. 11 de diciembre de 2010.

- BBC. "Blair's University Targets Spelt Out". *BBC News*. s. f. Web. 15 de febrero de 2011.
- Bérubé, Michael. *Rhetorical Occasions: Essays on Humans and the Humanities*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 2006. Impreso.
- Cameron, Deborah. "Feminist Linguistic Theories". *Contemporary Feminist Theories*. Eds. Stevie Jackson y Jackie Jones. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1998. 147-161. Impreso.
- Chace, William M. "The Decline of the English Department: How It Happened and What Could Be Done to Reverse It". *The American Scholar*. Septiembre 1, 2009. s. p. Web. 15 de febrero de 2011.
- Coleman, Stephen. "William Morris and 'Education towards Revolution': 'Making Socialists' versus 'Putting them in their Place'". *Journal of William Morris Studies* 11.1 (1994). 49-58. Web. 13 de febrero de 2011.
- Dahl, Robert. *La democracia y sus críticos*. Paidós: Buenos Aires, 1992. Impreso.
- Derrida, Jacques. *On the Name*. Ed. Thomas Dutoit. Trad. David Wood, John P. Leavey Jr. y Ian McLeod. Stanford: Stanford University Press, 1995.
- Docherty, Thomas. *For the University: Democracy and the Future of the Institution*. Londres: Bloomsbury Academic, 2011. Impreso.
- Fish, Stanley Eugene. *Doing What Comes Naturally: Change, Rhetoric and the Practice of Theory in Literary and Legal Studies*. Oxford: Clarendon Press, 1989. Impreso.
- Goldman, Lawrence. "Education as Politics: University Adult Education in England since 1870". *Oxford Review of Education* 25.1-2 (1999): 89-101. Impreso.
- Guillory, John. *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: University of Chicago Press, 1993. Impreso.
- . "Preprofessionalism: What Graduate Students Want". *Profession* (1996): 91-99. Impreso.
- . "The System of Graduate Education". *PMLA* 11 (2000): 1154-1163. Impreso.
- Harvard Comitee on the Objectives of a General Education in a Free Society. *General Education in a Free Society*. Introducción de James Bryant Conant. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1945. Impreso.
- Higher Education Statistics Agency. *Statistical First Release* 130. 26 de enero de 2009. Web.
- Hirsch Jr., E. D. "Rorty and the Priority of Democracy to Philosophy". *New Literary History* 39.1 (2008): 35-52. Impreso.

- Hunter, Ian. “Literary Theory in Civil Life”. *South Atlantic Quarterly* 95.4 (1996): 1099-1134. Impreso.
- Jones, H. S. *Intellect and Character in Victorian England: Mark Pattison and the Invention of the Don*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Impreso.
- Kaldor, Mary. “Democracy and Globalization”. *Working paper series, WP 03/2008*. Centre for the Study of Global Governance, London School of Economics and Political Science. s. f. Web. 2 de febrero de 2011.
- Macaulay, Thomas Babington, Lord. Entrada del diario, julio de 1853. *The Life and Letters of Lord Macaulay*. Ed. G. Otto Trevelyan. Vol. 2. Londres: Longmans, Green and Co., 1876. 361-363. Impreso.
- Menand, Louis. *The Marketplace of Ideas: Reform and Resistance in the American University*. Nueva York: W. W. Norton, 2010. Impreso.
- Mill, John Stuart. *Consideraciones sobre el gobierno representativo*. México D. F.: Gernika, 1991. Impreso.
- . “Inaugural Address Delivered to the University of St. Andrews”. *Essays on Equality, Law, and Education*. Toronto: University of Toronto, 1984. 215-257. Impreso. Vol. 22 de *Collected Works of John Stuart Mill*. Ed. John M. Robson. 1963-1991.
- Mulhern, Francis. *Culture/Metaculture*. London: Routledge, 2000. Impreso.
- . “Humanities and University Corporatism”. *Backdoor Broadcasting Company*. Podcast. 5 de noviembre de 2010. Web. 9 de noviembre 2010.
- Nairn, Tom. “Make for the Boondocks”. *London Review of Books* 27.9. 5 de mayo de 2005. Web. 26 de enero de 2011.
- Nussbaum, Martha. “Being Human”. *New Statesman*. 1 de junio 2010. Web. 10 de diciembre de 2010.
- . *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz, 2010. Impreso.
- . *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Chicago: University of Chicago Press, 2001. Impreso.
- Newman, John Henry. *The Idea of a University*. Ed. I. T. Ker. Oxford: Clarendon Press, 1976. Impreso.
- O’Gorman, Francis. “Ruskin’s Science of the 1870s: Science, Education, and the Nation”. *Ruskin and the Dawn of the Modern*. Ed. Dinah Birch. Oxford: Oxford University Press, 1999. 35-55. Impreso.

- Platón. *The Dialogues of Plato*. Trad. Benjamin Jowett. Oxford: Clarendon Press, 1875. Impreso.
- Ree, Jonathan. "Socialism and the Educated Working Class". *Socialism and the Intelligentsia 1880-1914*. Ed. Carl Levy. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1985. 211-218. Impreso.
- Robbins, Bruce. *Secular Vocations: Intellectuals, Professionalism, Culture*. Londres: Verso, 1993. Impreso.
- Rorty, Richard. *Truth and Progress*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Impreso.
- . "The Priority of Democracy to Philosophy". *The Rorty Reader*. Eds. Christopher J. Voparil y Richard Bernstein. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010. 239-258. Impreso.
- Ruskin, John. "Modern Education", "Appendix, 7". *The Stones of Venice*. Londres: George Allen, 1903. 258-263. Impreso. Vol. 2 de *The Works of John Ruskin*. Eds. E. T. Cook y Alexander Wedderburn. 1903-1912.
- Said, Edward. *Humanism and Democratic Criticism*. Nueva York: Columbia University Press, 2004. Impreso.
- Schofield, Malcom. "Plato". *Routledge Encyclopedia of Philosophy Online*, versión 2.0. Ed. E. Craig. s. f. Web. 15 de diciembre de 2010.
- . *Plato: Political Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 2006. Impreso.
- Sparrow, John. *Mark Pattison and the Idea of a University*. Londres: Cambridge University Press, 1967. Impreso.
- Turner, David. "Call for Review of 50 per cent Target". *Financial Times*. 30 de marzo de 2010. Web. 15 de febrero de 2011.
- US Department of Commerce. "Estado de inscripción de la población mayor de 3 años, por sexo, edad, raza...". *United States Census*. Octubre de 2009. Web.
- Warner, Rex. *The Professor*. Londres: Penguin Books, 1945. Impreso.

Sobre la traducción

Esta es la versión en español, traducida por Lorena Iglesias, del capítulo "Democracy needs Us': The Gadfly Argument for the Humanities", tomado del libro *The Value of Humanities*, de la profesora Helen Small (Oxford: Oxford University Press, 125-150).



Reseñas

Brooks, Peter y Hilary Jewett, eds. *The Humanities and Public Life*. Nueva York: Fordham University Press, 2014. 164 págs.

En un ensayo de 1998, titulado “La desesperanza: alto precio de la razón”, Fernando Cruz Kronfly reflexiona brevemente sobre una problemática que, durante los últimos años, se ha ido agravando de forma desconcertante:

...la pobre Razón y la exigencia de racionalidad, lujo enfermizo de minorías intelectuales de filiación moderna, se ven más solitarias y marginales en su reducto, generalmente constituido por los espacios universitarios y las academias, donde no escandalicen ni perturben el deseo de fundamento sagrado y mítico de las masas con su anacronismo e impertinencia, pero donde se sepa por todos que todavía sobreviven como parte de un rito global contemporáneo ciertamente polifónico en el cual todo termina coexistiendo con todo gracias al principio de la diversidad y de la tolerancia de las “verdades”, o apenas como una tuerca de un poderoso engranaje social que todo lo mide con el mismo rasero, lo desjerarquiza, lo banaliza, lo confunde y lo volatiliza con su extrema fugacidad y velocidad. (*Ensayos sobre modernidad*. Cali: Universidad del Valle, 2007)

Aquí, Kronfly percibe el papel cada vez más “marginal” de la razón, enclaustrada en “los espacios universitarios y las academias”, sin la posibilidad de “escandalizar” a las masas —es decir, cada vez más distanciada de la vida pública— y también la manera en que se entiende y se “mide con el mismo rasero” el pensamiento crítico, dando como resultado su desjerarquización y su banalización. La problemática, que antaño parecía apenas desarrollarse, ha alcanzado, quizás hoy más que nunca, proporciones alarmantes. Como lo señala Peter Brooks en la introducción a *The Humanities and Public Life*, resultado del simposio del mismo nombre en el que participaron académicos como Judith Butler, Jonathan Culler, Paul W. Kahn y Richard Sennett, “el valor mismo de una educación universitaria, elemento central de la fe americana durante tantas décadas, ahora se ha puesto en duda” (2). Pero es quizás, mucho más preocupante, el papel cada vez más difuso y exánime

que tienen las humanidades, no solo dentro del mismo ámbito académico, sino también en la esfera pública.

Entonces, ¿cuál es el papel de las humanidades?, ¿de qué forma contribuyen en la construcción de la esfera pública?, ¿cómo entender su funcionamiento dentro de un modelo de educación basado en la rentabilidad y la competencia? Estas son algunas de las preguntas sobre las cuales se reflexionó en dicho simposio.

Este grupo de académicos fue invitado a establecer un diálogo —más que para postular sus ideas y propuestas individuales— sobre las humanidades, su importancia y su papel, no solo dentro de la universidad, sino también en la esfera pública. En adición a lo anterior, Peter Brooks sugirió a los participantes del simposio reflexionar acerca de la existencia de una “ética de la lectura” —idea que permea la mayor parte del libro—. Esta idea, como trata de aclararlo Charles Larmore en su ensayo “The Ethics of Reading”, toma el término “ética” desde una concepción que se inclina por la parte moral del término. En otras palabras, se adopta el término pensando “cómo debemos tratarnos el uno al otro y, quizás, a otros seres vivos también” (49). De esta forma el concepto “ética de la lectura” hace referencia a una ética que se construye en el ejercicio mismo de la lectura, y no a un resultado posterior a partir de ella. Leer una cantidad considerable de libros no nos convierte en mejores personas; en cambio, es en el ejercicio mismo de una lectura detallada, atenta, cercana y crítica —base de todo el ejercicio humanístico— donde se puede llegar a construir una ética en el lector, es decir, un compromiso con el sentido del texto y su propia voz, así como con la correcta aplicabilidad que este pueda tener.

Esta ética de la lectura quizás pueda adquirir un sentido mucho más amplio si se entiende en la línea de lo que Judith Butler —en su ensayo “Ordinary, Incredulous”— denomina “juicio crítico” u “opinión crítica”. Dentro de esta idea de una ética de la lectura no existe únicamente un compromiso con un texto en particular, sino también una actitud crítica e interpretativa —proveniente del ejercicio mismo de una lectura detallada y atenta— frente a la esfera pública; en otras palabras, una actitud crítica frente a las construcciones sociales que se han llegado a establecer como obvias en la sociedad: “El punto no es ser perfectamente libres de escuchar, decir, y mostrarlo todo, o de viajar a todas partes, sino más bien de evaluar los límites implícitos impuestos sobre [nuestros] sentidos [y juicios], de rastrear

sus historias y sus organizaciones espaciales, y de surgir con juicios críticos sobre cómo el mundo ha sido organizado y cómo podría organizarse mejor” (16). Butler relaciona el concepto de lo obvio con el de ideología en los términos de Althusser: la ideología es tanto la superficie cultural que nos soporta, como todo un conjunto de creencias que nos atraviesan, un “étos en el cual convergemos” (22).

Sin embargo, los beneficios y cualidades de las humanidades que se resaltan y se rescatan a lo largo del libro parecen ser muy claros para quienes se dedican a ellas, pero no lo son para quienes no son conscientes de sus particularidades y, mucho menos, para quienes las ven bajo sistemas de medida que se preocupan por el impacto y el aspecto instrumental del conocimiento. En este contexto surge una paradoja difícil de superar: ¿cómo defender las humanidades sin hacer uso de un lenguaje que se preocupa principalmente por la rentabilidad y el impacto del conocimiento?, ¿de qué manera rescatar el “juicio crítico” de las humanidades cuando es precisamente esto lo primero que se elimina dentro de un modelo preocupado por el uso instrumental del conocimiento?

Una gran parte del problema que enfrentan las humanidades tiene que ver con la implementación de sistemas de medición preocupados por el “valor” del conocimiento. Los sistemas instrumentales, enfocados en la rentabilidad y el impacto constituyen —para usar las palabras de Cruz Kronfly— “un engranaje social que todo lo mide con el mismo rasero”, en el cual las humanidades pierden sus cualidades intrínsecas y la fuerza de su particularidad. Según Judith Butler, quizás la mejor manera de defenderlas sea, precisamente, mediante la actitud crítica: cuestionar la manera en que funcionan los sistemas de medida del conocimiento, y su importancia, sin dejar de considerar la posibilidad de que se elaboren formas de medición que tengan en cuenta la particularidad de las humanidades, pues “no podemos permitirnos continuar considerando nuestra vocación como una forma de pureza” (29).

A partir de las ideas de una ética de la lectura y la marginalidad de las humanidades frente a la vida pública, se configura todo el panorama sobre el cual se reflexiona a lo largo del libro. Las discusiones, precedidas por la introducción de Brooks y el ensayo de Butler, se estructuran alrededor de tres grandes temáticas. En el primer apartado, llamado *Is there an Ethics of Reading?*, Elaine Scarry y Charles Larmore se ocupan de la idea de una

ética de la lectura desde dos posiciones diferentes, aumentando el alcance de la idea. En el segundo apartado, llamado *The Ethics of Reading and the Professions*, Patricia J. Williams, Ralph J. Hexter y Craig Buckwald reflexionan sobre la aplicabilidad de la ética de la lectura dentro de campos profesionales específicos, como el derecho y la administración. En el último apartado, llamado *The Humanities and Human Rights*, Jonathan Lear y Paul W. Kahn se encargan de la relación entre las humanidades y los derechos humanos, teniendo en cuenta la idea de que el concepto de derechos humanos proviene de la tradición novelística del siglo XVIII.

En el primer apartado, Elaine Scarry se pregunta si la literatura posee un poder ético, es decir, si puede disminuir los prejuicios dentro de la sociedad. Scarry rescata tres elementos de la literatura que podrían causar este cambio ético: primero, la invitación de la literatura a la empatía —entendida como la capacidad, no de sentir compasión por el otro, sino de comprender la existencia de múltiples puntos de vista—; segundo, la poesía y su estructura basada en el debate y el diálogo —como las églogas, la *disputatio* de la poesía medieval, y el soneto— que permite “practicar, y de este modo intensificar y fortalecer [el] reconocimiento [de múltiples puntos de vista]” (45); y, por último, la belleza de la literatura, que logra ubicar al lector fuera de su perspectiva personal mientras le brinda un placer estético, pues “sentir un gusto agudo al encontrarse a uno mismo en los márgenes es el primer paso para entrar a trabajar por la justicia” (47). Charles Larmore, por su parte, se preocupa por volver a —y quizás aclarar— la idea de una “ética de la lectura”. Para él, dicha idea descansa sobre la parte moral del término “ética”, de manera que una ética de la lectura está encaminada hacia una defensa del texto y de su sentido, resguardándolo de interpretaciones erradas. El texto debe recibir el trato que se le brindaría a otra persona, y no solo se debe tener en cuenta su sentido literal, sino también el proyecto general del autor, sus intenciones.

En el segundo apartado, Patricia J. Williams —profesora de leyes en la Escuela de Leyes de Columbia— se pregunta cómo las humanidades se convirtieron en un producto más que una relación, lo que la lleva hacia una preocupación más amplia: “cómo las cosas viven en el lenguaje y cómo representamos [aspectos humanos] como si fueran objetos de modo que eventualmente son traducidos en las leyes” (78). Williams, en otras palabras, trata la relación entre personas y cosas partiendo de problemáticas

legales —como el aborto, la pena de muerte, los saqueos luego de una catástrofe natural, etc.— que alteran dicha relación, dando prioridad a lo material sobre lo humano. En resumen, “¿qué significa ser una persona a los ojos de la ley?” (80). Por su parte, Ralph J. Hexter y Craig Buckwald se concentran —ejemplificando sus ideas con pasajes de *La Eneida* de Virgilio— en mostrar lo difícil que puede ser persistir en un rumbo ético para aquellos que buscan ser líderes de una comunidad, como también en la importancia que tiene dicha persistencia. Hexter y Buckwald plantean —a partir de la experiencia del primero como rector y vice canciller ejecutivo de la Universidad de California, Davis— una serie de desafíos a los que irremediamente debe enfrentarse aquel que desea seguir un rumbo ético, teniendo en cuenta que “más que tener que escoger entre un rumbo de acción ético y otro no-ético, a menudo nos enfrentamos con un número de decisiones potencialmente conflictivas, en donde cada una hace un reclamo válido de su naturaleza ética” (84).

En el tercer y último apartado, Jonathan Lear, en su ensayo “The Call of Another’s Words”, reflexiona sobre la posibilidad de mirar a los otros desde una perspectiva diferente a la nuestra, como también de concluir que las condiciones de vida de una persona —según su pobreza, desnutrición, sometimiento a tortura, etc.— son tales que su dignidad humana está siendo violada. Es aquí donde los métodos de las ciencias sociales pueden jugar un rol invaluable “dándonos un sentido preciso sobre lo que estas condiciones de privación consisten y ayudándonos a ver qué formas de respuesta hacen una diferencia considerable” (109). Lear ejemplifica esta postura a partir de su experiencia personal con el acercamiento y conocimiento de la cultura Crow, y con el cambio que tuvo en su perspectiva sobre la devastación cultural de esta cultura. Y a partir de su conocimiento humanístico, Lear asegura que si existe alguna respuesta social a dicha devastación cultural, no será “en la dimensión de arreglar males mensurables, sino en una respuesta *poética* que no solo revigore la imaginación Crow sino que además se encamine a tocar las fibras sensibles en las almas de nosotros, miembros de la cultura dominante” (115). Para Lear, se necesitan otras palabras para entender las posiciones que son distintas a las nuestras, palabras que nos guíen hacia nuestra humanidad y hacia la humanidad de los otros. “Este me parece que es un camino en el cual la voz distintiva de las humanidades puede jugar un papel crucial ayudándonos a entender las violaciones básicas de los derechos

humanos” (115). Por otro lado, en “On Humanities and Human Rights”, Paul W. Kahn parte de una postura escéptica sobre la noción tradicional de los derechos humanos y sobre el origen de estos en el sentimiento de simpatía generado en la producción novelesca del siglo XVIII. Para Kahn, dicha simpatía no solo puede rastrearse en producciones culturales más antiguas —como el libro del *Génesis*— sino que además funciona como algo moralmente mucho más complejo: “el problema es que esta idea de una simpatía universal nunca ha sido el único valor que se ha propuesto” (118). También han existido, a lo largo de nuestra historia, diferentes valores que han funcionado como núcleos morales: el sacrificio cristiano, por ejemplo. Es precisamente la comprensión de dicha complejidad —sea moral o de otra naturaleza— lo que se logra con las humanidades, pues entendemos que el ejercicio humanístico “es un tipo de conversación, la cual no tiene como propósito descubrir una idea autoritaria sino más bien crear algo nuevo: una interpretación” (117). En última instancia, es en la divulgación de la creatividad humana en donde debe apoyarse la creencia de una dignidad de lo humano —elemento clave para la idea de los derechos humanos—.

Con esta estructura general y con estas discusiones tan relevantes para el panorama actual de las humanidades y de la universidad, este libro se presenta como una propuesta crítica y optimista, preocupada por resaltar los aspectos y las cualidades de las humanidades pero, a la vez, también interesada en cuestionar y reformular las propuestas que ven la vocación humanista como algo dotado de “pureza”. A fin de cuentas, *The Humanities and Public Life* es un libro que presenta, ya en su forma misma, y también en su argumentación, lo que defiende como el valor principal de las humanidades: una lectura detallada y crítica de las posturas ya establecidas, una conversación con las posturas de los otros, un debate, un ejercicio interpretativo.

Sergio Esteban Aldana Romero

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Conesa, Marc, Pierre-Yves Lacour, Frédéric Rousseau y Jean-François Thomas, dir. *Faut-il brûler les Humanités et les Sciences humaines et sociales ?* París: Michel Houdiard Éditeur, 2013. 273 págs.

En junio del 2012, en Montpellier, se llevó a cabo un coloquio que reunió a un variado grupo de profesores e investigadores de ciencias humanas en torno a la discusión acerca de la situación actual de estas disciplinas y del lugar que ocupan en la universidad y en la sociedad contemporáneas. El encuentro fue organizado por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Paul Valéry de Montpellier (CRISES —sigla que, significativamente, también es la forma plural de la palabra *crisis* en francés—), y titulado *Faut-il brûler les Humanités et les Sciences humaines et sociales ? (¿Hay que quemar las humanidades y las ciencias humanas y sociales?)*. El no muy alentador diagnóstico sobre el tema y las reflexiones de quienes acudieron a la cita en el campus de la ciudad costera, especialistas en mitología, historia del arte, psicoanálisis, lenguas e historia clásicas, onomástica, literatura y análisis del discurso, entre otros, constituyen el cuerpo de este libro, que lleva el mismo título del evento.

Ante la difícil posición a la que han sido reducidas las humanidades y las ciencias sociales en Francia, y que uno de los directores del coloquio califica de “estado de sitio”, los académicos participantes analizan los factores determinantes en el estado actual de sus disciplinas, que sufren ataques por todos los flancos, varios de ellos, incluso, originados en el interior mismo de sus huestes: las reformas académicas y administrativas que, en principio, buscaban aumentar la productividad de las universidades en términos de conocimiento y de gestión de recursos, pero que en la práctica afectaron la calidad de los programas al privilegiar el desarrollo de competencias profesionales sobre la formación teórica y conceptual, y que, literalmente, produjeron la quiebra de un número considerable de instituciones de educación superior; la “crisis de vocaciones” humanísticas, traducida en la dramática disminución, en las últimas décadas, del número de estudiantes matriculados en las facultades y departamentos de ciencias humanas y sociales y en el consecuente cierre de varios de los programas que allí se ofrecían; las disputas entre los sectores más “ortodoxos” de estas ciencias y los

enfoques más recientes que, como el poscolonialismo, el deconstructivismo y los estudios culturales, ponen en cuestión el estatus científico de estas disciplinas y la capacidad de estas para producir un conocimiento sólido y profundo sobre su objeto de estudio; el descrédito y, podría decirse, el desuso en el que ha caído el estudio de las letras y las ciencias del hombre en la era de la robótica, de la mensajería instantánea y de la aldea global... Este alarmante cuadro muestra la forma en que, en los años recientes, las ciencias humanas y sociales han visto caer uno a uno sus bastiones y, ante el asedio directo o velado de la opinión pública, el sector empresarial y la comunidad académica, parecen no tener más opción que deponer sus armas. ¿Existe alguna salida cuando en las líneas de esta cruenta ofensiva ha formado hasta el más reciente expresidente francés, quien, en más de una ocasión, ha enfilado sus baterías contra el estudio de la literatura antigua (privilegio cuyo financiamiento es, para él, una carga injusta para los contribuyentes) y contra la mismísima *Princesa de Clèves*, que, según declaraciones suyas, tanto lo hizo sufrir en sus épocas de estudiante?

Así, pues, no es una tarea fácil la que se fijaron los investigadores de *CRISES*, con la organización del coloquio y la publicación de sus actas, de llamar la atención de la comunidad universitaria y de la ciudadanía en general sobre la gravedad de esta problemática y sobre la apremiante necesidad de actuar frente a ella, dado el papel fundamental que cumplen las ciencias humanas, no solo en el ámbito académico, sino en la comprensión y la constitución de la sociedad. Con el auge del pensamiento neoliberal, convertido en el árbitro de las relaciones entre naciones, individuos e instituciones, y ante el predominio de los valores mercantiles, erigidos en principio ideológico y moral absoluto, la idea misma de lo humano, relacionada con lo complejo, lo individual y lo diverso, parece obsoleta. Y, al igual que ella, las áreas del conocimiento que se han encargado de entenderla, definirla y salvaguardarla.

Los artículos agrupados en la primera de las tres partes en que está dividido el libro hacen un recuento de las dificultades por las que atraviesan las ciencias del hombre, de la cultura y del sentido en una sociedad en la que todo, incluso el ser humano, es susceptible de convertirse en objeto del mercado. Textos como el de François Rastier, que explica cómo la “ideología empresarial” ha logrado imponer sus valores, su lenguaje y sus prácticas en los centros de educación superior, dan cuenta de los perjuicios que para las humanidades y la universidad como institución ha traído la profunda

transformación ideológica y cultural que se ha operado en la sociedad occidental, en la que el ser humano ha dejado de ser el centro y fin de la civilización para convertirse, sencillamente, en un medio. Este autor, que define la ideología empresarial como una concepción del cuerpo social determinada por intereses exclusivamente económicos y cuyos objetivos centrales son la productividad y la rentabilidad, plantea que esta situación no solo concierne a las ciencias humanas y sociales, sino a todas las áreas del saber, puesto que pone en juego la noción de conocimiento. Una de las muestras concretas a las que alude Rastier de que el mundo empresarial se ha convertido en el modelo institucional incuestionable del mundo social es la irrupción en el campo de la enseñanza y de la investigación de nociones y procedimientos provenientes del *marketing*, de la administración de negocios y de la gestión de recursos humanos, tales como “licitación”, “desarrollo de competencias”, “prestación de servicios” e “índice de desempeño”, y que han sido adoptadas por las instituciones de educación superior y los organismos culturales por ser consideradas valiosas herramientas en la carrera por la productividad y la eficiencia.

Esto, con nefastas consecuencias para la calidad de la educación, puesto que la aplicación de estas “fórmulas” para identificar y alcanzar la excelencia conlleva una simplificación y una automatización de los procesos, de los programas académicos y de sus contenidos; también, porque reemplaza la lectura, el análisis y la interpretación, procesos básicos en la adquisición y la generación de conocimiento, por la categorización y la detección automatizada. Como lo señala Frédéric Rousseau, el apogeo del *paper* y de los artículos cortos como medio de difusión del saber, así como la conversión de una buena parte de académicos e investigadores al credo del monolingüismo (puesto que el inglés ha sido consagrado, lo mismo que el latín de la Edad Media, como lengua única del conocimiento y la cultura), constituyen las manifestaciones más patentes de la estandarización del conocimiento, que cierra toda vía a la profundidad en el análisis y al desarrollo de un saber plural y complejo, difícilmente encasillable en los criterios de búsqueda y clasificación de información de las plataformas virtuales. En la era de la “economía del conocimiento”, este último es formateado y reducido a un puñado de “palabras clave” (sucedáneo contemporáneo de los conceptos) perdidas en el dédalo de unos y ceros de las bases de datos.

Otro elemento directamente relacionado con esta crisis, y que ha suscitado intensos debates en los medios académico y político, es la profesionalización de los programas universitarios de humanidades, impulsada recientemente por la implementación de las reformas de la educación superior del 2007 y del 2012. Pese a las radicales diferencias existentes, al menos en teoría, entre los dos gobiernos que las promovieron, un mismo ánimo de asegurar el “éxito académico y profesional de los jóvenes” infunde estas reformas, presentadas por los gobiernos de Nicolas Sarkozy y de François Hollande, respectivamente, y que tenían como fin “otorgar autonomía” administrativa y económica a las universidades para subsanar sus finanzas (la del 2007) y fortalecer las instituciones y los programas de formación técnica y profesional (la más reciente).

Catalogadas como “fábricas de desempleados” por la opinión pública, y ante la dramática disminución de jóvenes interesados en seguir su formación en el área de las humanidades,¹ estas carreras fueron las primeras en recibir y acatar esta exhortación a la profesionalización y la modernización. La aplicación de estas medidas, promovidas desde diversos sectores como la única vía de salvación para estas disciplinas, produce en realidad, como lo explica Frédéric Neyrat en su artículo, efectos tan negativos para ellas que pueden representar, en últimas, su derrota definitiva. Para este autor, el hecho de que las facultades de ciencias humanas y sociales se apropien de este discurso de la formación práctica y del fortalecimiento de competencias para la inserción en el mercado laboral implica, de entrada, la aceptación de su supuesta inferioridad frente a otras áreas del conocimiento, que, en cambio, sí ofrecerían una formación profesional; por otra parte, esta distinción entre las carreras generales y las profesionales, dice Neyrat, entraña una oposición entre el profesional y el aficionado: es el incompetente, el que carece de la experticia para llevar a cabo un oficio o arte de manera satisfactoria, el que está llamado a “profesionalizarse” y, así, poder contribuir a la sociedad con

1 Sobre este tema, el artículo de Charles Soulié presenta un análisis estadístico e histórico que tiene dos grandes virtudes: la primera, proporciona información clave para comprender la evolución de estas disciplinas en el seno de las instituciones francesas de educación superior y la forma en que el proceso de transformación de la educación superior está determinado por los profundos cambios ideológicos, económicos y sociales que se dieron en Francia durante la segunda mitad del siglo pasado. La segunda es que, aunque incluye una gran cantidad de cifras y fechas consignadas en gráficas y recuadros comparativos, la exposición es tan clara, oportuna y amena que logra retener el interés del lector de principio a fin.

la realización eficaz de una labor “útil”, que responda a las más apremiantes necesidades de la misma.

En relación con esta concepción puramente utilitarista del conocimiento, Frédéric Rousseau señala hacia el final del libro el hecho paradójico de que justamente esta, la era de la globalización, sea también la época del declive del estudio de las lenguas en las universidades. Además del predominio indiscutible del inglés en todos los ámbitos y, específicamente, de un inglés simplificado, “el que se necesita para adquirir un tiquete de avión en la red o descargar una canción” (256), esto se debe a que el aprendizaje integral de un idioma (que implicaba la comprensión profunda de la civilización en la que este surgió, al incluir el estudio de su historia, de su literatura y de la dimensión cultural del lenguaje) ha sido desplazado por un aprendizaje instrumental. Este enfoque pragmático de la didáctica de lenguas, obviamente, privilegia las utilizadas en los nuevos centros del poder político y comercial, lo que ha traído como consecuencia el cierre de los programas en idiomas con poca o ninguna “demanda” y aquellos en los que se les brindaba a los estudiantes la oportunidad de abrirse hacia la comprensión del otro y de su cultura a través del estudio de su lengua.

La segunda parte de la obra traza de forma más precisa y concreta los contornos de este panorama desolador al presentar los casos específicos de diversas áreas, como la onomástica, el psicoanálisis, los estudios clásicos y la historia, que parecen irremediablemente perdidas. En este grupo de artículos resalta el escrito por Jean-François Pinchon, uno de los pocos con una visión optimista del futuro de su especialidad. Su título, que puede ser traducido como “Sobre la utilidad práctica del historiador del arte”, de entrada da pistas sobre el talante de los argumentos que esgrime el autor, para quien la historia del arte está llamada a ocupar un lugar importante en diversos nichos de la economía, como la difusión y explotación del patrimonio cultural, el mercado de bienes artísticos e inmobiliarios de colección y el “yacimiento turístico”, que, al beneficiar de forma directa al sector hotelero, a los restaurantes y al comercio, podría convertirse en uno de los más importantes “motores” del crecimiento económico de Francia. Otra forma en la que el historiador del arte puede participar en el promisorio negocio de la promoción cultural, prosigue Pinchon, es asesorando a grandes empresarios interesados en adquirir colecciones de obras de arte y en crear organizaciones de promoción cultural, como lo hicieron los herederos de las

tiendas de lujo Galeries Lafayette y de la cadena de supermercados Carrefour. Parece difícil encontrar ejemplos más elocuentes de la mercantilización de la cultura y del saber y de la manipulación del discurso científico por parte de la industria, pero otro de los autores del libro lo hace, al relatar los pormenores de un coloquio organizado en París, hace algunos años, por varias tabacaleras sobre el tema “El placer en peligro”, en el que se promovió la idea de los beneficios del placer en el cuidado de la salud y que contó con la presencia de sociólogos que criticaron la formulación de “juicios morales binarios” y de verdades dogmáticas sobre las sustancias consideradas nocivas para la salud, cuyo consumo es blanco de una dura censura social.

Bien distinta a la de Pinchon es la concepción que tiene Pierre Sauzeau de la utilidad y el futuro de las humanidades y, específicamente, del estudio de los mitos. Para él, es precisamente porque el concepto de mito ha sido anquilosado debido a su uso y su abuso (especialmente, por parte de periodistas, políticos y quienes trabajan en el área de la difusión cultural) por lo que el estudioso de la mitología tiene el deber de dar cuenta de su significado profundo y de la importancia que tiene para la comprensión de las construcciones ideológicas y culturales que se encuentran en la base de las estructuras y los discursos de una sociedad. Dice Sauzeau que la “ciencia de los mitos” es indispensable para el estudio de la literatura y la artes, puesto que estas retoman, de manera directa o indirecta, los mitos que circulan por una cultura, y su interpretación resultaría incompleta sin el estudio del trasfondo mítico presente en ellas. Por otro lado, y en contravía de lo que piensan quienes califican el estudio de los relatos míticos de la antigüedad clásica de inútil y sin ningún vínculo con el presente, la mitología se encuentra viva en diversas manifestaciones de la cultura popular contemporánea: el teatro, el cine, el cómic y los dibujos animados ofrecen diferentes versiones de los relatos míticos y muestran que la cultura es algo dinámico, cambiante y vivo, que despierta el interés incluso de los niños y jóvenes.

Jean-Daniel Causse reflexiona en su artículo sobre las razones por las cuales el psicoanálisis ha sido objeto del descrédito científico y social en los tiempos recientes. Según este autor, las críticas contra esta disciplina están directamente relacionadas con la visión instrumental y mercantil de lo humano que domina en la actualidad: la sociedad de consumo, que considera al hombre un sujeto vacío en el que pueden crearse necesidades que se pueden llenar con productos y servicios, pretende deshacerse de la

noción del inconsciente, la cual da cuenta de la disyunción del sujeto consigo mismo, y que hace que este no pueda ser reducido a una definición unívoca, cerrada y transparente. Es por eso por lo que la moral normalizadora regente en la sociedad de consumo, que busca uniformizar a los individuos y hace que estos se adecúen perfectamente a su entorno, condena esta idea de lo humano cuyo principio es la indeterminación y la complejidad y cuyas manifestaciones son consideradas “disfuncionalidades” que hay que corregir.

La tercera parte del libro se titula “Disciplinas del sentido y de la emancipación”, y los textos que la conforman están dedicados a dar respuestas a la pregunta por la utilidad de las humanidades y de las ciencias sociales en el mundo de hoy. No obstante, podría decirse que el concienzudo análisis que se hace de la crisis de las ciencias humanas en todos los artículos de esta obra, a través de una completa exposición y de una sólida argumentación que permiten comprender las implicaciones de esta crisis y lo que con ella está en juego para el cuerpo social en su conjunto, constituye, en sí, una demostración práctica del valor de estas disciplinas, las cuales, al pensar sobre sí mismas, brindan también un pensamiento profundo sobre las otras ciencias, sobre el conocimiento y sobre la sociedad.

El artículo de Anastasios Brenner, por ejemplo, es un “alegato de defensa” de las humanidades, específicamente de la epistemología, que deben dar cuenta de la forma en que el discurso científico modela y determina el mundo, y hace énfasis en la relación de interdependencia y de mutua determinación entre las ciencias humanas y las ciencias exactas. La lingüista Françoise Dufour, por su parte, insiste sobre la necesidad de que el análisis del discurso recupere la postura crítica y “militante” que tenía en sus orígenes, hacia finales de la década del 60, cuando buscaba dar cuenta del sentido de un texto en relación con las realidades sociales y las ideologías que subyacen a él, puesto que, como creía Jean Dubois, uno de los fundadores de la disciplina, “el léxico es un signo del comportamiento social y político del locutor” (195). Hoy, en cambio, dado el halo de desprestigio que rodea los enfoques marxistas, el alcance político y emancipatorio del análisis del discurso (al vincular el lenguaje a la realidad histórica en la que es utilizado) ha sido remplazado por un enfoque meramente descriptivo que lo ha relegado a ser una simple “caja de herramientas” destinada a ser usada por otras disciplinas. En otro artículo sobre la historia del arte, Christian Heck habla del rol del especialista en esta área en nuestra época, cuando la

saturación de imágenes descontextualizadas y simplificadas y la carencia de parámetros para interpretarlas hacen que no se pueda desentrañar su sentido; la historia del arte es útil, sostiene Heck, porque “enseña a ver” y a ubicar las imágenes en un contexto para poder “leerlas” y porque “aprender a ver” es una condición necesaria para la adquisición de conocimiento y para la formación de la consciencia de sí mismo.

Las diferentes perspectivas presentadas en esta obra logran convencer al lector preocupado por la defensa del conocimiento riguroso e independiente, de las artes y la cultura, de la libertad, la creatividad y la diversidad de pensamiento y de valores —todo de lo que, en últimas, el hombre no puede prescindir sin perder con ello su condición misma hombre— de que si se condenan definitivamente las ciencias humanas y sociales por caducas, estériles, anticuadas e improductivas, con ellas podrían ir también a la hoguera los conceptos de “libertad”, “autonomía”, “igualdad”, “saber”, “democracia” y hasta el de “humanidad”. Más allá de las teorías, de la jerga especializada y de las abstracciones que parecen alejar a estas disciplinas de nuestra sociedad en constante cambio y movimiento, y de la cultura viva, estas “ciencias del sentido” tienen la crucial responsabilidad de brindar una interpretación del ser humano y de los principios que rigen las dinámicas sociales, de una realidad caótica, proteica y, las más de las veces, injusta, que debe ser redefinida constantemente y que, para ser cambiada, primero debe ser comprendida.

Lorena Panche

Université Lumière Lyon 2, Lyon, Francia

Número monográfico humanidades. Número especial de la *Revista Chilena de Literatura* 84 (2013). 232 págs.

Este número monográfico de la *Revista Chilena de Literatura* tuvo como origen el debate alrededor de un artículo publicado por José Santos Herceg (“Tiranía del *paper*. Imposición institucional de un tipo discursivo”. *Revista Chilena de Literatura* 82 (2012): 197-217), que la misma revista había publicado en un número anterior. En el mencionado texto, su autor aborda las implicaciones que ha tenido en la investigación en humanidades la exigencia del *paper* como género discursivo en las revistas académicas. De acuerdo con su hipótesis, durante los últimos años la diversidad y la riqueza de discursos que caracterizan a las ciencias humanas han sido organizadas y limitadas, en principio, a través de la obvia división por géneros, pero también a través de su jerarquización y la consiguiente marginación de ciertas formas discursivas. Para describir el ordenamiento de la variedad de discursos, Santos Herceg utiliza la noción de “archivo” de Michel Foucault, es decir el “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (citado en Santos Herceg 200). Aunque la existencia de un archivo tiene la virtud de “poner orden en el caudal discursivo, con el objeto de hacer más efectiva, eficiente —incluso simplemente posible— la labor de los investigadores” (200), también es un hecho que el archivo ha terminado por imponer “una determinada idea acerca de lo que es el ‘saber’ en el ámbito de las humanidades” (201). Esta idea ha sido apoyada por “una cierta institucionalidad que exige una organización desde donde se impone una determinada administración de los discursos” en la que “late un espíritu reaccionario y controlador” (201). Así, en el archivo hay un ánimo de control y regulación que, en los tiempos actuales, se manifiesta en la imposición del *paper* como género discursivo predominante. Tal imposición, dice Santos Herceg, facilita la evaluación de la investigación en cada disciplina de manera “equitativa”, con el fin de tener criterios objetivos para “otorgar becas, financiamiento o puestos de trabajo”. Por su estructura y sus reglas formales el *paper* limita, pone barreras y reglamenta el pensamiento. Su

proliferación como forma predominante en las humanidades ha terminado por organizar lo incontrolado del discurso humanista e igualar todos los discursos producidos en cada una de las ciencias del espíritu (201).

De acuerdo con Bernardo Subercaseaux, director de la revista, el número monográfico sobre las humanidades parte del estímulo que generó el artículo de Santos Herceg y se propone como “un espacio de reflexión (reflexión cuya expresión escrita no necesariamente debía ceñirse al modelo de un *paper*) sobre el rol, el lugar y la significación de las humanidades en el mundo de hoy” (6). Con el fin de abordar este asunto, la revista organiza los artículos en cinco secciones. En la primera, titulada “Humanismo, humanidades y modernidad”, los autores se refieren a los inicios de las humanidades y su evolución a lo largo del tiempo. En la segunda, “El paradigma científico”, se aborda el discurso académico en humanidades y la reciente imposición del *paper* como género discursivo. Tal como su título lo indica “Universidad y administración académica (burocracia, reflexión y creatividad)”, la tercera sección, reúne artículos que abordan la administración académica actual y su efecto en las humanidades; se refiere, por ejemplo, a las revistas indexadas, la investigación en humanidades y su necesidad en la universidad contemporánea. “Humanidades y educación” es el título de la cuarta sección —que no se abordará en la presente reseña—. En ella, los autores se refieren al papel de las humanidades en la educación, tanto universitaria como secundaria. Y para finalizar, “El futuro de las humanidades (una preocupación internacional)” muestra perspectivas distintas sobre la crisis a la cual se enfrentan las humanidades actualmente y se plantea alternativas para su futuro.

La primera sección aborda la historia de las humanidades y su lugar en la universidad desde tres puntos de vista complementarios: Carla Cordua rastrea el origen de las humanidades en el humanismo renacentista, Eduardo Carrasco se refiere al paradigma escolástico medieval del conocimiento como una totalidad y Aldo Mazzucchelli destaca el hecho de que, en el siglo XIX, las humanidades surgieron como disciplinas académicas. A pesar de estas divergencias, los tres autores coinciden en suponer que las ideas rectoras de esos orígenes florecientes se encuentran hoy en decadencia. Así, por ejemplo, en su artículo titulado “El humanismo”, Cordua se remonta a los *studia humanitatis* del Renacimiento italiano para insistir en su intrínseca defensa de la libertad y la perfectibilidad humanas: “la idea del individuo

como un microcosmos que se hace a sí mismo entraña las nociones de la autosuficiencia y la universalidad de cada cual” (11). Pero con la llegada de la modernidad y la conquista de la naturaleza a través de la ciencia, el conocimiento ya no supone ante todo un proceso de refinamiento individual, sino que debe ponerse a prueba a través de la investigación de la naturaleza. En estas nuevas circunstancias, ya no es necesario apelar a los conocimientos del pasado, aleatoriamente adquiridos. “Las ciencias modernas no reconocen precedentes metódicos” (13). En esta negación del pasado se despoja al hombre moderno de la necesidad de una tradición, de una cultura. Esto conduce en cierto modo al marchitamiento de la vigencia del ideal humanista. Cordua defiende la hipótesis de que, a pesar de todo, el impulso del renacimiento debe seguir vivo para “mantener viva la noción del lugar preciso y bastante honroso que le corresponde a la humanidad en el mundo” (16). Esta idea de humanidad permanece como lo que “nos defiende de las confusiones que derivan de unas ciencias que, olvidando su compromiso con la verdad, no saben respetar sus propios límites” (16).

En “La unidad faltante, especificidad y rol de las humanidades”, Eduardo Carrasco desarrolla una hipótesis similar a la de Cordua. Su punto de partida es el “paradigma del saber completo”, que surgió con la universidad en la Edad Media y en el modelo eclesiástico. A partir de la idea medieval de que el conocimiento y la verdad habían sido reveladas al ser humano en su totalidad, surgió la idea de que el conocimiento “puede constituirse como un corpus de enseñanzas completo y sistemático” que se podía transmitir de generación en generación como un todo realizado (20). En la modernidad, el afianzamiento de las ciencias positivas continuó con el desarrollo de dicho modelo, pues estas se concibieron a sí mismas como “un cuerpo de conocimientos positivos y unitarios con resultados compartidos”. El saber era concebido como “una positividad lograda”, fundada en “la aplicación de un mismo patrón de procedimientos a todas las disciplinas del saber”. Pero las ciencias humanas no pudieron constituirse según este modelo, “precisamente porque para ellas la apertura hacia un permanente cuestionamiento y el carácter individual de sus resultados forman parte de su orientación esencial” (22).

De acuerdo con Carrasco, una diferencia fundamental entre las ciencias y la técnica, por un lado, y las humanidades, por el otro, está en que estas “han atravesado épocas y siglos diferentes, sin que hayan cambiado sus

rasgos esenciales” (25). En otras palabras, la tradición no pierde vigencia en las humanidades; al contrario, su historia posee “el carácter de un mensaje permanente que es fundamental conocer si se desea prolongar su legado” (26). Es por esta razón que ellas constituyen las fuerzas fundamentales para garantizar la existencia de la universidad como un todo. “La universidad es la reunión en una unidad de todas las disciplinas que existen en su seno”, y en esa unidad “se preserva la universalidad del saber”. Por otra parte, la unidad no es simple coexistencia, sino que debe responder a “una fuerza unitaria” (29). Pero en la actualidad, dice Carrasco, las ciencias se han organizado con criterios de autonomía, y la centralidad ha desaparecido. En este sentido, la universidad es vista hoy como el lugar donde coexisten la formación profesional, la ciencia, la creación y las humanidades sin una fuerza que les dé unidad; es “muchas cosas diferentes juntas”, que están unidas solamente por un centro administrativo. Por eso, la universalidad de hoy es apenas “la *unidad faltante* que reúne a las ciencias, a las humanidades, a la creación y a la formación profesional” (30). Sin embargo, esta situación abre el espacio para plantear el anhelo de la universidad actual. “La universidad es lo que está por reconstruirse”, y por eso es “una dirección hacia la unidad, más que una unidad real actuante” (30).

En su artículo, Carrasco introduce algunos cuestionamientos sobre la forma de las publicaciones recientes en las humanidades. En este punto, coincide con la idea de Santos Herceg de que la imposición del *paper* ha terminado por homogeneizar la investigación y el trabajo intelectual. En un sentido similar, Pablo Chiuminatto sostiene en su artículo —titulado “A ciencia cierta, el papel de los *papers* (efectos del arribismo científico en las humanidades)” — que la ampliación de la noción de ciencia a todos los ámbitos del saber afectó a las humanidades muy particularmente, ya que las condujo a una “contaminación interdisciplinaria” que las obliga a adoptar en su práctica el discurso y el racionalismo puramente científico. Su hipótesis se basa, como ocurre también con los textos de la primera sección de la revista, en una perspectiva que comprende la cuestión en términos de eras históricas. Con la modernidad, dice Chiuminatto, las ciencias aplicadas y teóricas se convirtieron en el principio regulador universal, y sus prácticas “instituyeron un formato de escritura que se acomodaba a la presentación de sus investigaciones”. Así, “la absorción de las academias científicas por parte de las universidades, a partir de la ilustración”, condujo a una estandarización

de procesos, criterios e incentivos que buscaba la mayor eficiencia posible (60). En sus orígenes, las ciencias “compartieron un espacio intelectual común con el discurso de lo sensible”. No es casual, en este sentido, que el auge del discurso racionalista haya surgido al tiempo que la estética, que apunta a una “retórica de lo sensible”. Esto supone que los diálogos que establece el saber no solo implican a la razón, sino a seres humanos concretos, a cuerpos vivos. Pero la tendencia hacia la uniformidad “no se asocia sólo a lo práctico, sino que impone dinámicas y procedimientos determinados” (62). Al adquirir “prestigio e importancia” a lo largo de la modernidad, el discurso científico fue atrayendo a las humanidades y a las artes, que habían cultivado un discurso de la estética, hacia una retórica cada vez más científica, caracterizada por un deseo de objetividad. En la segunda mitad del siglo xx se incentivó “una forma totalizadora de transmisión objetiva del conocimiento objetivo, un género discursivo específico, conocido como *paper* o *artículo científico*”, una forma que hoy ha alcanzado un alto grado de aceptación en la academia (61). Así, las revistas científicas son hoy el lugar donde se verifican los procesos homogeneizadores de la universidad actual. Los “procesos y formatos establecidos” en estas publicaciones producen una estandarización que elimina las características diferenciadoras de las disciplinas. “Convertir todo a un solo patrón puede ser muy útil, pero también perjudicial, sobre todo si esto implica volver equivalente proporciones imposibles”, dice Chiuminatto (63).

En este proceso, las ciencias y su método se han convertido en el paradigma del conocimiento. No obstante, para Chiuminatto es preciso ahondar en las implicaciones de este hecho. La ciencia parte del establecimiento de ciertos límites —“dime lo que excluyes, y te diré qué piensas”, afirma, citando a Michel Serres—. La luz que proyecta es la de la objetividad, pero en realidad lo que las ciencias han logrado en su desarrollo es una delimitación, el cierre del “punto de enfoque respecto del mundo que excluye” (65). Con la imposición de lo objetivo como criterio epistemológico se ha olvidado, por ejemplo, la importancia del lenguaje para la transmisión del conocimiento: la ciencia estableció una diferencia entre su discurso y la retórica de lo sensible, pero no hay que olvidar que nuestras deducciones y pensamientos provienen de una experiencia sensible. El abandono de la retórica de lo sensible “abrió paso a una fingida estructuración científica, metódica del estilo y la forma de circulación preferente del conocimiento, *el paper*, es el síntoma” (72-73).

No se puede hacer a la ciencia responsable de la imposición de su formato a toda la producción intelectual. Más bien, la búsqueda de validación por parte de las humanidades en el ámbito académico ha suscitado la imposición administrativa del *paper* como formato aceptado para demostrar la validez de la investigación en términos universalmente reconocidos. En “El ensayo y la investigación en humanidades”, María Eugenia Góngora dice que las autoridades universitarias, empujadas por la necesidad de competir en los ránquines y de conseguir fondos, exigen a los académicos ceñirse al formato del *paper* que, si bien es legítimo como formato de comunicación, “no es una forma de articulación ‘natural’ de las ideas y del lenguaje, ni la única manera de comunicar la reflexión, el conocimiento, y la investigación” (123). La investigación en humanidades, por su especificidad disciplinaria, exige un rigor argumentativo que no es posible presentar en un artículo científico. Precisamente por esa razón, sostiene Góngora, “se debería conservar la diversidad de los formatos en los que se comunican los resultados de la investigación y de la reflexión” (125). Por otro lado, la imposición administrativa del *paper* en la universidad y la inclusión de la investigación en las revistas indexadas introducen a la producción de conocimiento y a la universidad en una dinámica en la cual lo importante es el negocio intelectual por encima de la creatividad y el ejercicio libre del pensamiento. Esta dinámica le da reconocimiento a las universidades como instituciones de “excelencia académica”, un concepto que está vacío de sentido, al tiempo que limita la libertad que debería asegurarse para el saber y su producción escrita.

Una crítica a la dinámica de negocio intelectual, imperante en la universidad contemporánea, se puede encontrar en el artículo de Sergio Villalobos titulado “Revistas indexadas y otros vicios académicos”, en el cual se crítica las exigencias formales de las revistas indexadas y se explica cómo este formato perjudica a la investigación. El estilo simple y llano y la corta extensión de los *papers*, así como la valoración de la investigación extranjera como superior a la nacional —valoración que dice basarse en un espíritu universalista del conocimiento y que en realidad conduce al rebajamiento del mérito de investigaciones nacionales de mayor peso e importancia— son algunas de las limitaciones que enfrenta el saber al ser despojado de su libertad.

La última sección del número monográfico está dedicada a mostrar visiones múltiples y hasta opuestas sobre el futuro de las humanidades. Hay, por ejemplo, una defensa de las humanidades por parte de Patricia Morodo junto a un llamado a la transformación de las mismas en la academia por parte de Hans Ulrich Gumbrecht. El artículo que cierra la revista, “¿Tienen futuro las humanidades?”, escrito por Frank Donoghue —autor del libro *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities*— expone la tesis de que, a lo largo del siglo xx, ha habido un proceso progresivo de separación entre las humanidades y la universidad, en detrimento de aquéllas. Así, en las condiciones actuales, “la respuesta más pertinente a la pregunta ¿las humanidades sobrevivirán en el siglo xxi? no es ‘sí’ o ‘no’ sino ‘¿a quién le importa?’” (228). Las transformaciones en la misión social de la universidad han hecho que esta pasara de ser un lugar dedicado a la formación intelectual, a ser una institución dedicada exclusivamente a la profesionalización orientada a dar credenciales a sus estudiantes con el fin de desempeñar un oficio. La educación superior pública se ha visto forzada a funcionar como empresa —a hacer alianzas con corporaciones, por ejemplo—, y esto ha alterado profundamente su dinámica institucional. Toda la investigación está ahora destinada a ser de utilidad para la industria, ya que de esta manera la universidad puede autofinanciarse y sostenerse económicamente. Este fenómeno ha contribuido, sin duda, a la reducción paulatina del campo de acción y del valor de las humanidades. Aunque los humanistas se ven a sí mismos como los guardianes de los planes de estudios en la educación liberal, la verdad es que no lo han sido. De hecho, a lo largo del siglo xx las humanidades se traicionaron a sí mismas al querer ser vistas como “ciencias humanas” y al aceptar los métodos que les han sido impuestos por otras ciencias. A pesar de esta visión sombría, Donoghue afirma que las humanidades sobrevivirán de todos modos, pero fuera del mundo académico. El hogar de las humanidades en el futuro no será la universidad. “Los planes de estudio cambian con el tiempo, y las humanidades simplemente no tienen un lugar en el currículo emergente del siglo xxi”, concluye Donoghue (232).

Esta entrega de la *Revista Chilena de Literatura* está llena de reflexiones sobre el presente y el futuro de las humanidades y de la universidad. Es un número recomendable para construir un punto de vista sobre la situación en

la que se encuentran las humanidades actualmente. La variedad de artículos y de temas tratados le permite al lector dar cuenta de reflexiones diversas, pero, en todo caso, complementarias, acerca de la crisis que enfrentan las humanidades hoy en día. Así, constituye un aporte valioso al debate sobre el ejercicio de las humanidades en el ámbito profesional, sobre la función de las humanidades, su cambio a través del tiempo y las particularidades de su investigación.

John Fredy Güechá Hernández

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Durão, Fabio Akcelrud. *Teoria (literária) americana: uma introdução crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011. 131 págs.

Se habla mucho en estos días, en los estudios literarios y culturales, de la teoría, decía Jonathan Culler al comienzo de *Teoría literaria: una muy breve introducción* (1997). No de la teoría literaria, sino simplemente de la teoría. La teoría, afirman unos, ha transformado la naturaleza de los estudios universitarios de la literatura. Hay demasiada teoría, se quejan otros, en los debates académicos sobre literatura. No se refieren a que un conocimiento más sistemático de lo literario haya transformado el campo o que las controversias se hayan centrado en problemas específicamente literarios. Todo lo contrario. Se refieren a que hoy en día, en los estudios literarios, se discute más sobre cuestiones no literarias, se reflexiona más en torno a objetos no literarios, se leen más escritos psicoanalíticos, políticos, filosóficos que literarios. De ahí el uso del término sin adjetivos que lo determinen. La teoría de la que tanto se habla no se ocupa de nada en particular, ni es una doctrina comprehensiva de las cosas en general. Es un cuerpo de pensamiento cuyos límites son prácticamente indefinibles. Una forma de escritura que no es ni crítica literaria, ni filosofía moral, ni profecía social, ni historia intelectual, sino todo eso junto mezclado en un nuevo género misceláneo cuya designación más conveniente es el escueto apelativo “teoría”.

A grandes rasgos, este es el tema de *Teoría (literaria) americana: una introducción crítica*, del profesor brasileño Fabio Akcelrud Durão: el surgimiento en las universidades estadounidenses de una forma de pensamiento y de escritura que casi ha reemplazado a los estudios literarios y que ha sido bautizada como “teoría”. Como lo advierte el propio Durão, los paréntesis del título señalan esa orientación general y el adjetivo “americana” subraya el hecho de que “teoría” es el nombre universalizante, usado en los Estados Unidos, de un fenómeno típico de los Estados Unidos (4). Sin embargo, los paréntesis también aluden a uno de los argumentos específicos del libro, acaso el más importante, según el cual entre la teoría americana y la literatura hay una relación doblemente paradójica. De una parte, la “teoría” ha relativizado el valor de la literatura en cuanto objeto de estudio

en la medida en que ha trazado un signo de igualdad entre ella y todos los demás productos culturales, pero al mismo tiempo, por la novedad de sus métodos, le ha infundido un nuevo aire a la lectura de obras que, de no ser así, seguirían perdiendo interés para los lectores más jóvenes. De otra parte, aunque la novedad de los métodos de la teoría americana ha renovado en algo el atractivo de la lectura de literatura, la excesiva autosuficiencia y autorreferencia de esos mismos métodos ha terminado, al fin y al cabo, ahondando la falta de relevancia social que caracteriza hoy a la literatura.¹

Esta manera de pensar es una de las marcas del libro en sus mejores momentos y pone de bulto que *Teoría (literaria) americana* no es una introducción al uso. A pesar de su formato reducido, no es un manual de escuelas teóricas ni una descripción de enfoques en pugna dentro del campo académico, aunque no solo por la forma dialéctica de argumentar, también por los propósitos del escrito y, sobre todo, por la naturaleza de su objeto. Uno de los intereses del libro, “su ambición mayor” en palabras de Durão, es “desfamiliarizar” la teoría americana, producir “un extrañamiento casi que etnográfico” tanto del lector con respecto a ella como de ella con

1 El problema de la relevancia social de la literatura no se plantea directamente en *Teoría (literaria) americana*, y tal vez por eso se puede pensar que la postura de Durão al respecto es demasiado sombría. Pero no es el caso. En “Sobre la relevancia de los estudios literarios hoy”, una conferencia anterior al libro, el profesor brasileño sostiene que, en la actualidad, la literatura carece de toda función, bien sea política, moral o cognitiva, pero que justamente por eso, en un momento en el que se da por sentado que todo debe servir para algo, es más necesaria y relevante que nunca: “La literatura, hoy, no tiene función, uso, o relevancia alguna, y como tal no puede ser instrumento de resistencia, ni político, ni social, ni educativo, ni lo que quiera que sea. Pero ¿eso quiere decir que debemos dejar de leerla? La respuesta es un gran y contundente ¡no! Todo lo contrario. Justamente por su falta de utilidad, la literatura es algo fundamental para nosotros en este comienzo de siglo. [...] Lo más extraño, sin embargo, es que cuando uno reconoce que la literatura es inútil, que su papel es meramente negativo (como dije, el papel de decir a la cara que el mundo en el que vivimos no deja espacio para lo que simplemente es), cuando nos reconciamos con esa idea, todas aquellas funciones que la literatura no tiene llegan a cobrar sentido. La representación de sistemas morales, la singularidad de experiencias nacionales, el placer del libre juego de las facultades, el conocimiento de mundos autónomos: todo eso se vuelve relevante. [...] Cuando vamos a la literatura queriendo obtener algo, exigiéndole que nos dé algo (incluso un modelo de resistencia a lo existente), ella se niega e insiste en ser solo ella misma; pero cuando la aceptamos como es y nos sometemos a lo que propone, a sus mundos y a sus leyes propias, cuando no le pedimos nada, parece darnos todo (aunque por la puerta de atrás, por decirlo así), susurrarnos al oído que las cosas podrían ser diferentes” (*Linguasagem* 2 [2008]: s. p.). Véase en <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao02/02e_fad.php>. Todas las traducciones son del reseñador.

respecto a sí misma (4-5). Otro es suplir la falta de reflexión crítica que hay en Brasil en torno a ese fenómeno. Un compendio de escuelas o enfoques en competencia dentro de un campo no les hubiera hecho justicia a esos propósitos. Menos todavía a un objeto que, como lo muestra Durão, ya no se deja definir con base en la metáfora topográfica, es decir, como un campo propiamente dicho. Esta última idea es una de las más sugestivas del libro, y tiene un correlato en esta otra: el personaje principal en el escenario de la teoría americana, desde el punto de vista intelectual, ya no puede recortarse ni según el modelo del hombre de letras, ni según el del especialista.

La limitación de la metáfora del campo salta a la vista cuando Durão compara el panorama actual de la “teoría” con el de la teoría literaria hace tres décadas. A la luz del *best-seller* de Terry Eagleton, *Teoría literaria. Una introducción* (1983), la teoría literaria anglosajona estaba compuesta, a comienzos de los años ochenta, por el formalismo ruso y la nueva crítica, en cuanto referencias históricas, y por la fenomenología y la hermenéutica, el estructuralismo y la semiótica, el psicoanálisis, el posestructuralismo y el marxismo, en cuanto tendencias vivas. Esta lista se acercaba bastante a la realidad del campo en esa época, pero hoy está muy lejos de coincidir con el paisaje de la región. Junto a las vertientes mencionadas por Eagleton habría que poner un rosario interminable de *studies*, cada cual con sus propias subáreas: *cultural studies*, *post-colonial studies*, *queer studies*, *latino studies*, *subaltern studies*, *Afro-American studies*, *Jewish studies*, *film and media studies*, *disability studies*, etc. Y a ese rosario habría que sumarle la incursión de la teoría americana, con no poca resistencia, en disciplinas que hace poco tiempo parecían infranqueables, como las ciencias naturales, la medicina o el derecho. Pensando en esa falta de contornos precisos, en la práctica imposibilidad de definir los límites de la “teoría”, Durão sostiene que, más que un campo, la apariencia de ese nuevo espacio recuerda la imagen de una nebulosa. Y no solo su apariencia. Su mecánica interna, por la libertad que impone en la mezcla de métodos, en la construcción de objetos y en la absorción de todo lo que pueda mantenerse fuera de su dominio, trae a la memoria fenómenos propios de esa región cósmica, como la condensación y la agregación de materia o el nacimiento de cuerpos celestes.

En cuanto al profesional que deambula por esa región interestelar, no se trata del crítico o del teórico de la literatura, sino del teórico sin más. La teoría americana impone una libertad con respecto a las disciplinas

que socava la figura del especialista y que, en términos más generales, se relaciona con el ocaso del hombre de letras. El rasgo distintivo de este, dice Durão, era la formación, la sedimentación de lecturas que comenzaba muy temprano en la vida individual y culminaba en el dominio de una tradición específica. De ahí venía su capacidad para ocupar lugares públicos, pues el hombre de letras hablaba en nombre de la cultura, al mismo tiempo como sujeto y como objeto de ella, y de ahí también su ascendiente sobre el proyecto de integración del Estado capitalista, en el que la cultura literaria y artística cumplía un papel simbólico y político central. Por el contrario, lo que distingue al teórico sin más no es la sedimentación de lecturas, sino su disolución, la mezcla o el amontonamiento de métodos y objetos de las esferas más distantes y disímiles. De ahí viene su apariencia como productor de un conocimiento desterritorializado, libre de las amarras de toda tradición y toda nacionalidad, y de ahí también su capacidad para adaptarse a los giros del mercado universitario, para deslizarse entre materias que poco o nada tienen que ver entre sí. El caso no es, sin embargo, que los intereses y puntos de vista del hombre de letras no cambiaran con el tiempo, pues de hecho lo hacían, sino que esos cambios, que hasta no hace mucho eran un rasgo idiosincrásico del intelectual, un síntoma de insatisfacción con determinada forma de pensamiento o una búsqueda personal de lo nuevo, se han convertido en un prerrequisito para el éxito e incluso para la sobrevivencia académica del teórico.

El contexto general de estas transformaciones es el cambio experimentado por la economía estadounidense desde la década de 1970, el periodo de la “acumulación flexible”, según el término acuñado por David Harvey en *La condición de la posmodernidad* (1992). Es decir, una etapa del capitalismo posfordista que se caracteriza por la flexibilidad de los procesos laborales, los productos y las pautas de consumo, por el surgimiento de nuevos sectores productivos y nuevos mercados, por una enorme innovación comercial, tecnológica y organizativa y, entre otras cosas más, por una profunda transformación de lo que Harvey llama la “comprensión espacio-temporal del mundo”, esto es, por una ampliación al máximo de los horizontes espaciales de la reproducción del capital y una contracción al mínimo de sus horizontes temporales. *Teoría (literaria) americana* no despliega la relación entre ese contexto económico y el pequeño contexto de la teoría americana, pero señala homologías y vínculos concretos. Un buen ejemplo es la correspondencia

que encuentra Durão entre la flexibilidad del trabajador industrial y la libertad del teórico con respecto a las disciplinas. Así como el primero se ve obligado a adaptarse continuamente a nuevas funciones y especializaciones temporales, por la diversidad de la producción o por la fluctuación de los mercados laborales, el segundo debe ajustarse constantemente a la variación de los gustos y las modas académicas, estar presto a introducirse en áreas y debates nuevos según la demanda. La comparación es sugerente por sí sola, y también la conclusión que se extrae de ella: la flexibilización del trabajo, afirma Durão, provoca una separación creciente entre el sujeto y el objeto tanto en el ámbito de la industria como en el de la academia, y esa separación conlleva una creciente enajenación del sujeto con respecto a sí mismo. Cuando las condiciones de la economía exigen, en el límite, que cualquiera esté en capacidad de desempeñar cualquier tarea, de dominar cualquier procedimiento, de ocuparse de cualquier objeto, la relación entre lo personal y lo profesional pierde sentido. En otras palabras, en la medida en que la acumulación flexible se impone, se diluye la posibilidad de que el trabajo dependa de preferencias individuales, de que la práctica se corresponda con una realización subjetiva. Desde esta perspectiva, cabe por lo menos preguntarse si la flexibilidad del teórico americano con respecto a las disciplinas es, como suele pensarse y promocionarse, un signo inequívoco de libertad del individuo, pues podría ser todo lo contrario: un síntoma de su autoalienación, de su impotencia para autodeterminarse, o de su resignación a hacerlo, doblegado por las presiones del mercado y de la supervivencia material.

En todo caso, la relación entre la economía posfordista y la teoría americana no se reduce a homologías. De hecho, la comparación entre el trabajo industrial y el teórico supone, además de una semejanza formal, una correlación de fenómenos sociales que acontecen en espacios productivos distintos pero que tienen una misma base material. La flexibilidad del trabajo teórico es un efecto, ya no de la simple presión de la producción industrial sobre la producción académica —de una economía de circulación rápida y orientada esencialmente a la acumulación de capital monetario sobre una de circulación lenta y que busca ante todo la acumulación de capital simbólico, como las describía Pierre Bourdieu en *Las reglas del arte* (1992)—, sino de la organización efectiva de la academia según la lógica de la industria. “Las universidades estadounidenses”, sostiene Durão desde el principio, “son cada

vez más parecidas a empresas, y el mundo académico, administrado por especialistas con MBA, emula extrañamente al corporativo” (7). En cuanto “mercancía de punta”, agrega enseguida, la “teoría” cumple un papel más que significativo en ese proceso. Visto desde este ángulo, *Teoría (literaria) americana* es un intento por comprender el surgimiento de ese nuevo cuerpo de pensamiento y escritura, no tanto como la causa de la crisis actual de los estudios literarios en Estados Unidos, sino como una consecuencia, al igual que dicha crisis, de la profunda transformación sufrida por la universidad estadounidense en el periodo de la acumulación flexible.

En términos muy generales, ese cambio se describe, siguiendo la tesis de Bill Readings en *La universidad en ruinas* (1996), como el paso de la universidad moderna, fundada en la noción humboldtiana de cultura, a la universidad contemporánea, modelada según el ideal burocrático de excelencia. La universidad moderna, de acuerdo con Durão, estaba determinada por su papel en la conformación del Estado nacional. Su razón de ser se hallaba en la preservación y valoración crítica de la cultura de un pueblo, con todo el potencial opresivo que acarrea la idea de un pueblo, y su función ideológica dependía de su estrecha relación con esa historia. La cuestión está en que, una vez que la reproducción del capital se flexibiliza y, por lo tanto, se dispersa en términos geográficos, la tradición nacional pierde la fuerza que tenía como fundamento político y simbólico del Estado y la cultura cede su sitio en cuanto idea rectora de la academia. En su lugar, la universidad contemporánea ha erigido el principio administrativo de excelencia, que “no remite”, en palabras de Durão, “a ninguna idea reguladora, sino a *un sistema inmanente de comparaciones*” (70). Dicho de otra manera, el ideal de excelencia no se define por un contenido simbólico o un horizonte político específicos, sino por la cantidad de actividad, por la optimización de la relación entre lo que entra y lo que sale de una institución en términos de datos o información. En este sentido, una universidad es excelente, no por la cualidad de lo que hace, sino porque hace más que otras desde el punto de vista de determinados ránkines e indicadores de producción.

Este principio de competición cuantitativa, como lo muestra *Teoría (literaria) americana*, tiene profundas repercusiones en el funcionamiento de la universidad. En primer lugar, le infunde un ímpetu productivista como el de cualquier empresa capitalista, una celeridad y unas expectativas de rendimiento que son incompatibles con las exigencias temporales de

la investigación académica. En segundo lugar, ese ímpetu productivista, que lleva subrepticamente a identificar calidad con cantidad, hace de la novedad un valor en sí, una motivación de la investigación anterior a todo contenido, y por eso la dinámica de la producción académica se parece cada vez más a la de la moda. En tercer lugar, el ímpetu productivista convierte a la universidad, como en su momento lo señaló Readings, en una institución desideologizada, no porque la aísle de la política real o porque erradique de ella los juegos de poder, sino porque los contenidos ideológicos de su propia producción resultan indiferentes frente a la obligación de producir más. Estas son apenas algunas secuelas de la burocratización del trabajo académico, pero a la luz de ellas resulta más entendible el surgimiento de la teoría americana, la incorporación incesante de tantos *studies*, tantos métodos y objetos nuevos, al sistema universitario estadounidense. Sin importar el radicalismo político que en apariencia los caracteriza, lo cierto es que todos ellos han venido a robustecer en forma descomunal los índices de productividad de las instituciones de educación superior.

La teoría americana es la práctica intelectual más propicia al productivismo de la universidad de la excelencia. Esa es una idea que suena todo el tiempo en el fondo de la reflexión de Durão, siempre en contrapunto con esta otra: es la práctica intelectual más propicia, precisamente, por sus principios teóricos, por los conceptos y procedimientos que ha elevado a norma y que favorecen su enorme flexibilidad productiva. Entre ellos, *Teoría (literaria) americana* discute el valor incuestionado de la transdisciplinariedad; la textualización del mundo, es decir, la consideración anticipada de cualquier cosa como texto y, por consiguiente, como objeto susceptible de ser interpretado; la concepción del texto como algo múltiple, esto es, no como algo ambiguo y polisémico, sino como algo infinito, como una cantera inagotable de sentido; la retórica de la “abundancia”, con todos sus primos y hermanos (multiplicidad, diversidad, pluralidad, diferencia, hibridismo, etc.); y por encima de todos un concepto de cultura que lo abarca todo, sin distinguos entre alta y baja cultura, o entre la cultura literaria y artística y todo lo demás. El interés del libro, sin embargo, no radica simplemente en señalar la manera en que esos principios sustentan la aclimatación de la teoría americana a la universidad contemporánea, sino en reflexionar sobre las promesas, las insuficiencias y las contradicciones que ellos entrañan.

Desde esta perspectiva, una de las ideas centrales de *Teoría (literaria) americana* es que todos esos principios apuntan hacia una utopía: la de un conocimiento que encontrara dignos de sí todos los objetos, que les hiciera justicia a todos en su diversidad y que, por ese mismo acto de respeto y dignificación de todas las cosas, saliera finalmente de su aislamiento histórico con respecto a la vida. El problema está en que, a pesar de la utopía que les subyace, esos mismos principios llevan por lo general a una situación contraria a la que prometen: a una “desobjetivación” de los objetos o una destrucción de su singularidad, a una homogeneización de sus diferencias y, en últimas, a un distanciamiento mayor entre la realidad y el pensamiento. La defensa ilimitada de la transdisciplinariedad, el textualismo, la retórica de la abundancia, el relativismo cultural a ultranza trajeron, en opinión de Durão, una “notable sofisticación” del aparato metodológico utilizado en el análisis. Sin embargo, en la medida en que estos conceptos y procedimientos son hipostasiados o reificados por la teoría americana, que suele esgrimirlos como condiciones necesarias y universales del trabajo intelectual, han traído también una separación progresiva entre la manera de leer y aquello que se lee, en el sentido de que esto último, más que leído, es acomodado a una terminología y unas formas de interpretación preestablecidas. Sin duda alguna, esa separación favorece el incremento de la producción, pues facilita la práctica de la aplicación teórica y un comparativismo inocuo de cualquier cosa con cualquier otra, pero al mismo tiempo despoja a los objetos de su especificidad y los convierte en poco más que formas vacías a la espera de ser rellenas.

Como ya se mencionó, la divergencia entre las formas de leer y aquello que se lee no es, para Durão, un fenómeno cultural autónomo, sino un hecho que se corresponde con el distanciamiento entre sujeto y objeto provocado por las nuevas formas de reproducción del capital. Otro tanto puede decirse de la desobjetivación de los objetos generada por esa divergencia, que se corresponde con la reducción del mundo, en el ámbito de la industria, a un material disponible y sin cualidades que debe someterse a elaboración. En palabras del profesor brasileño, el proceso de producción académica “mimetiza” el proceso de producción industrial: los objetos de la teoría americana se asemejan a “materias primas” y el acto mismo de la reflexión, a “una máquina confeccionadora de sentido” (111). En todo caso, la desobjetivación de los objetos de la “teoría” está igualmente ligada, de

acuerdo con Durão, a una tendencia social de creciente velocidad y homogeneidad informática, dentro de la cual es apenas lógico que los contornos y particularidades de las cosas se difuminen: al espíritu de una época que “no consigue distinguir objetos” porque, por la misma prisa que lleva y la uniformidad que lo caracteriza, “no consigue verse en relación con ninguna exterioridad posible” (84).

Ante este panorama, *Teoría (literaria) americana* concluye esbozando un “programa interpretativo” cuyo fin es devolverle al objeto la preeminencia en el proceso reflexivo (118). Se trata de dos movimientos complementarios que Durão llama de “desaceleración” y “olvido”. Por un lado, para que el objeto surja como tal, como algo dotado de rasgos propios, la interpretación y el pensamiento deben hacerse más lentos. En términos generales, esto implica la exigencia de leer una novela, ver una película, escuchar una pieza musical, cuantas veces sea necesario hasta que el conjunto aparezca con la nitidez suficiente como para entrar en tensión con los detalles significativos. Indudablemente, como dice Durão, la velocidad es parte de la esencia de los artefactos culturales por lo menos desde el advenimiento del cine, de modo que el gesto de dilatar el pensamiento y la interpretación encierra algo de violencia. Sin embargo, es un gesto crítico en sí mismo, un comportamiento que se opone a una forma de producción académica cada vez más ligera. Por otro lado, para que el objeto surja como tal y no como ejemplo del aparato conceptual, es indispensable olvidarse de la “teoría”. Esto no debe entenderse como un llamado a hacer tabla rasa de la teoría americana, pues eso es históricamente imposible, sino como una sugerencia a aproximarse a los objetos con una “ingenuidad autoconsciente” (119-120). La expresión, como lo advierte Durão, es contradictoria porque por definición la ingenuidad es ciega con respecto a sí misma. Con todo, para hacerle justicia a una obra, el intérprete tiene que sumergirse en ella, en su propio mundo y en sus propias leyes, desentendiéndose de todo lo que sabe.

Un reseñador brasileño de *Teoría (literaria) americana* censuró esta última idea como una “concepción analítica idealista” (*Remate de Males* 30.2 [2010]: 371). Más que una crítica de fondo, ese juicio sumario parece traslucir algo señalado por el propio Durão: la renuencia, común entre los académicos, a prescindir de los marcos teóricos por el temor de no encontrar nada que decir. El riesgo se evita cuando se utiliza un molde conceptual, pues la interpretación está ya contenida en el molde utilizado.

Pero el olvido que defiende el libro tiene menos que ver con una fe idealista en la posibilidad de renunciar voluntariamente al propio bagaje intelectual que con la necesidad de no acomodar los objetos de estudio a categorías prefabricadas. De hecho, Durão subraya que el olvido de la “teoría” será tanto más fecundo, la ingenuidad autoconsciente tanto más productiva, cuanto mayor sea el acervo teórico del intérprete.

Una objeción posible es que, en algunos pasajes de *Teoría (literaria) americana*, la dialéctica pierde consistencia. Son fragmentos contados en los que la exposición pasa por alto las contradicciones y, por eso mismo, resulta un poco apresurada. Por ejemplo este párrafo de las conclusiones:

En primer lugar, se debe reconocer que la teoría americana trajo aspectos positivos. Su apertura al mundo de la cultura como un todo es vital para la sobrevivencia del pensamiento crítico, incluso para los estudios literarios en su sentido más estricto. También es inestimable la sofisticación conceptual que alcanzó y que permitió el ejercicio de un pensamiento vivo, ligado al presente y alejado de las preocupaciones secundarias y del peso de la tradición que marcan tanto de las lecturas filosóficas. Algo de la Teoría es por eso inevitable, y no es posible ya interpretar textos como se hacía antiguamente, solo con el conocimiento (por mayor que fuese) del canon literario. Reconocer todo esto es un paso necesario para apuntar en qué medida esta formación discursiva puede ser perjudicial en la práctica de la lectura. (118)

Uno de los riesgos de pasajes como este es que pueden desmentir tesis probadas a lo largo del libro. La noción omniabarcadora de cultura y la sofisticación conceptual de la teoría americana favorecen la supervivencia de la crítica y la vitalidad del pensamiento en la medida en que implican una relativización radical de toda autoridad o prioridad cultural y una sincronización del lenguaje del conocimiento con el lenguaje de la realidad contemporánea. Pero al mismo tiempo, como lo demuestra Durão (26, 31, 71-72, 85), se han convertido en un lastre para la crítica y para el ejercicio de un pensamiento vivo, porque esa noción de cultura presupone la legibilidad de todas las cosas, sin cuestionar la pobreza semántica de muchas de ellas, y porque esa sofisticación conceptual elevada a norma ha contribuido a una creciente separación entre los métodos y los objetos de estudio y, por eso mismo, entre el conocimiento y la realidad. Otro de los riesgos es que en

pasajes como el citado la dialéctica parece convertirse en una especie de sentido de las justas proporciones. *Teoría (literaria) americana* no pretende ni salvar ni condenar a la “teoría”, sino sacar a flote la verdad que hay en su propia falsedad, y lo bueno del libro es que casi siempre lo consigue. Cuando la dialéctica pierde consistencia, esa misma intención se desfigura en un prudente reconocimiento de lo positivo o de lo negativo que ha traído consigo esta nueva formación discursiva.

Fernando Urueta Gutiérrez

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**Índice acumulativo de artículos publicados en
Literatura: teoría, historia, crítica, volumen 17 – 2015**

Número	Páginas	Autor y título
1	263-295	Alemán, Lídice ¿No es la misma de siempre esta mujer? Género, raza y poesía cubana de los ochenta en la obra poética de Soleida Ríos <i>Isn't This Woman Always the Same Woman? Gender, Race, and Cuban Poetry of the 1980s in the Poetic Works of Soleida Ríos</i> Esta mulher não é a mesma de sempre? Gênero, raça e poesia cubana dos oitenta na obra poética de Soleida Ríos
2	149-164	Andrade, María Mercedes La enseñanza e investigación en humanidades: más allá de una propuesta modesta <i>Teaching and Research in the Humanities: Beyond a Modest Proposal</i> O ensino e a pesquisa em Humanidades: para além de uma proposta modesta
1	245-262	Bastidas Zambrano, Carlos Género policial, ilusión cómica y teatralidad narrativa en <i>Triste, solitario y final</i> de Osvaldo Soriano <i>Crime Fiction, Comic Illusion, and Narrative Theatricality in Osvaldo Soriano's Triste, solitario y final</i> Gênero policial, ilusão cômica e teatralidade narrativa em <i>Triste, solitario y final</i> , de Osvaldo Soriano

- 2 165-193 **Durán Urrea, Margarita María**
 “Se me acabaron los créditos”. Trayectorias académicas de estudiantes de antropología en la Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012
“I’m out of units”: Academic Trajectories of Anthropology Students at the Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012
 “Os créditos acabaram”. Trajetórias acadêmicas de estudantes de antropologia na Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012
- 2 41-58 **Durão, Fabio Akcelrud**
 Las transformaciones en la concepción de universidad y el caso brasileño
Transformations in the Idea of the University and the Brazilian Case
 Transformações na concepção de universidade e o caso brasileiro
- 1 171-206 **Fuentes Retamal, Pablo**
 La mancha indeleble de Aniceto Hevia: determinismo y superación en la tetralogía narrativa de Manuel Rojas
Aniceto Hevia’s Indelible Stain: Determinism and Its Overcoming in Manuel Rojas’ Narrative Tetralogy
 A mancha indelével de Aniceto Hevia: determinismo e superação na tetralogía narrativa de Manuel Rojas

- 2 113-128 **Galindo, Liliana**
Lo relativo y lo universal en la defensa de las
humanidades para la democracia
*The Relative and the Universal in the Defense of Humanities
for Democracy*
O relativo e o universal na defesa das ciências humanas para
a democracia
- 2 79-96 **García Herrera, Alejandra**
Crisis y transformación de la educación superior:
el lugar de las humanidades en Latinoamérica
*Crisis and Transformation in Higher Education: The Role
of the Humanities in Latin America*
Crise e transformação da educação superior: o lugar
das humanidades na América Latina
- 2 59-77 **Higashi, Alejandro**
Tres decenios de profesionalización de los estudios
literarios en México: algunas consecuencias
*Three Decades of Professionalization in Literary Studies
in Mexico: Some Consequences*
Três décadas de profissionalização dos estudos literários no
México: algumas consequências

- 1 207-244 **Kulawik, Krzysztof**
 Las múltiples faces del travesti: la dispersión del sujeto en los espacios transculturales de la narrativa neobarroca de Severo Sarduy
The Multiple Facets of the Transvestite: The Dispersion of the Subject in the Transcultural Spaces of Severo Sarduy's Neo-Baroque Narrative
 As múltiplas faces do travesti: a dispersão do sujeito nos espaços transculturais da narrativa neobarroca de Severo Sarduy
- 1 141-170 **Márquez Arreaza, Dionisio**
 La crisis del constitucionalismo en las letras: de la crítica novelesca a la fundación literaria en Brasil y Venezuela
The Crisis of Constitutionalism in Literature: From Critical Fiction to Foundational Literature in Brazil and Venezuela
 A crise do constitucionalismo nas letras: da crítica novelesca à fundação literária no Brasil e na Venezuela
- 1 297-319 **Niemetz, Diego E.**
 Juan Forn y el asedio a la historia: hacia una genealogía de los saberes sujetos en una novela argentina contemporánea
Juan Forn and the Assault on History: Toward a Genealogy of Subjugated Forms of Knowledge in a Contemporary Argentinean Novel
 Juan Forn e o assédio à história: rumo a uma genealogia dos saberes sujeitos numa novela argentina contemporânea

- 1 95-120 **Panche, Lorena**
 Percepción del mundo, representación del mundo:
 el “realismo” de Claude Simon
*Perception of the world, representation of the world:
 the “realism” of Claude Simon*
 Percepção do mundo, representação do mundo: o “realismo”
 de Claude Simon
- 1 13-48 **Pedraza Rodríguez, Amanda**
 La nueva *poesía* en tela de juicio: apuntes sobre
 el debate literario en torno a la obra de Luis
 de Góngora
*Questioning the New Poetry: Notes on the Literary
 Debate over the Work of Luis de Góngora*
 A nova *poesia* em questão: anotações sobre
 o debate literário sobre a obra de Luis de Góngora
- 1 121-139 **Rojas Otálora, Jorge Enrique**
 La poética neoclásica en las letras de la
 Independencia: *La Tocaimada*
*Neoclassical Poetics in the Literature of the
 Independence Period: La Tocaimada*
 A poética neoclássica nas letras da Independência:
La Tocaimada

- 2 97-112 **Santos Herceg, José**
 Saberes académicos: de la producción textual
 a la creación de conocimiento
*Academic Knowledge: From Textual Production to
 Knowledge Creation*
 Saberes acadêmicos: da produção textual à criação
 de conhecimento
- 1 69-94 **Simonson, Patricia**
 Sobre urnas griegas y pompas de jabón:
 transformaciones de la ecfrasis en *La casa de los
 siete tejados*
*On Grecian Urns and Soap Bubbles: Transformations
 of Ekphrasis in The House of the Seven Gables*
 Sobre urnas gregas e bolhas de sabão: transformações da
 écfrase em A casa dos sete telhados
- 2 129-148 **Wager, Joseph**
 No hay salida fácil: crisis, excelencia, valor
 y el futuro de las humanidades en la educación
 universitaria
*No Easy Way Out: Crisis, Excellence, Value and the
 Future of the Humanities in University Education*
 Não há saída: crise, excelência, valor e o futuro das
 humanidades no ensino superior

1

49-68

Zapata, Juan

La postura del pobre encomiable. Hacia la construcción del mito de la maldición literaria

The Stance of the Praiseworthy Poor. Toward the Construction of the Myth of Literary Damnation

A postura do pobre louvável. Rumor à construção do mito da maldição literária



LITERATURA *teoría, historia, crítica*

CONVOCATORIA

NUMERO MISCELÁNEO

vol. 19, n.º 1 (2017)

Fecha límite de recepción: 31 de mayo de 2016

Fecha de publicación: 20 de enero de 2017

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc>

revliter_fchbog@unal.edu.co



Literatura: teoría, historia, crítica es una publicación semestral del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia que se propone, principalmente, impulsar y presentar trabajos de investigación sobre literatura. Son bienvenidas todas las colaboraciones de rigor académico que debatan cuestiones relativas a la teoría, la crítica y a la historia de la literatura. En el pasado hemos publicado ensayos de académicos y críticos como Roberto González Echevarría, Eduardo Camacho Guizado y Vladimir Just, y artículos y entrevistas de escritores como Nuno Júdice, Eduardo Chirinos, Ricardo Cano Gaviria y Roberto Burgos Cantor.

Se recibirán únicamente artículos inéditos y originales, así como traducciones de trabajos destacados en el campo de los Estudios Literarios. Los trabajos pueden ser producto de proyectos de investigación, reflexión personal o artículos académicos en el área. El comité de redacción de la revista nombrará dos pares académicos nacionales o extranjeros que darán un concepto sobre los artículos y recomendarán o no su publicación. La revista utiliza el sistema de citación de la Modern Language Association (MLA). Se aceptan artículos en español, inglés, francés y portugués. Los textos deben ser enviados en formato de texto (archivos .rft, .doc, .docx, .odt etc.) al correo electrónico revliter_fchbog@unal.edu.co.



LITERATURA *teoría, historia, crítica*

CALL FOR PAPERS

Journal of the Literature Department
of the Universidad Nacional de
Colombia

MISCELLANEOUS EDITION

vol. 19, n.º 1 (2017)

Deadline for submission: May 31, 2016

Date of publication: January 20, 2017

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc>

revliter_fchbog@unal.edu.co



Literatura: teoría, historia, crítica is a bi-annual publication of the Literature Department of the Universidad Nacional de Colombia which aims to promote and present research on literature. All academic contributions debating issues relating to theory, criticism and history of literature are welcome. In the past we have published essays by academics and critics such as Roberto González Echevarría, Eduardo Camacho Guizado and Vladimir Just and articles and interviews from writers such as Nuno Júdice, Eduardo Chirinos, Ricardo Cano Gaviria and Roberto Burgos Cantor.

Only unpublished and original articles as well as translations of works in the field of literary studies will be accepted. The work can be the product of research projects, personal reflection or academic articles in the area. The journal's editorial committee shall appoint two Colombian or foreign academic peers who will issue an opinion on the articles and recommend their publication or not. The journal uses the Modern Language Association (MLA) citation system. Articles in Spanish, English, French and Portuguese are accepted. Texts must be submitted in text format (.rft, .doc, .docx, .odt etc. files) to the email address revliter_fchbog@unal.edu.co.



LITERATURA *teoría, historia, crítica*

EDITAL

Revista do Departamento de Literatura
da Universidad Nacional de Colombia

NÚMERO VARIADO

vol. 19, n.º 1 (2017)

**Data limite para envio de artigos: 31 de maio de
2016**

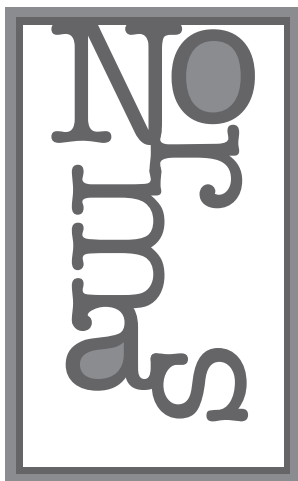
Data da publicação: 20 de janeiro de 2017

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc>
revliter_fchbog@unal.edu.co



Literatura: teoría, historia, crítica é uma publicação semestral do Departamento de Literatura da Universidad Nacional de Colombia que se propõe, principalmente, impulsionar e apresentar trabalhos de pesquisa sobre literatura. São bem-vindas todas as colaborações de rigor acadêmico que debatam questões relativas à teoria, à crítica e à história da literatura. Já publicamos ensaios de acadêmicos e críticos como Roberto González Echevarría, Eduardo Camacho Guizado e Vladimir Just, bem como artigos e entrevistas de escritores como Nuno Júdice, Eduardo Chirinos, Ricardo Cano Gaviria e Roberto Burgos Cantor.

Serão recebidos unicamente artigos inéditos e originais, bem como traduções de trabalhos destacados no campo dos estudos literários. Os trabalhos podem ser produto de projetos de pesquisa, reflexão pessoal ou artigos acadêmicos na área. O comitê editorial da revista nomeará dois pares acadêmicos nacionais ou estrangeiros que darão o conceito sobre os artigos e recomendarão ou não sua publicação. A revista utiliza o sistema de citação da Modern Language Association (MLA). Aceitam-se artigos em espanhol, inglês, francês e português. Os textos devem ser enviados em formato de texto (arquivos .rft, .doc, .docx, .odt etc.) ao e-mail revliter_fchbog@unal.edu.co.



LITERATURA *teoría, historia, crítica*

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

ISSN 0123-5931 versión impresa

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc>

revliter_fchbog@unal.edu.co



Alcance y política editorial

LTHC ha formulado unas políticas que sirven para orientar su proyecto editorial y definir el contexto en el que interactúan sus diferentes colaboradores.

Servicio a la disciplina. La revista tiene como propósito validar y difundir el conocimiento en los Estudios Literarios. Su enfoque es académico y propiciará el debate de argumentos, los planteamientos críticos y la investigación en el área.

Estructura editorial. La revista está constituida por dos áreas: la de Dirección editorial y la de Gestión editorial. La Dirección editorial la integra el editor jefe y tres comités académicos de apoyo (comité asesor interno, comité editorial y comité científico). Todos los comités están integrados por profesores investigadores de diversos campos de los estudios literarios. El equipo de Gestión lo conforma un editor responsable de la coordinación editorial y sus respectivos asistentes editoriales o auxiliares. También hacen parte del equipo los editores académicos asociados o los editores invitados a dirigir los números especiales.

Gestión y edición. La revista procurará que su gestión editorial y todos sus procesos, incluyendo la edición de los números, sean claros y eficientes. El equipo editorial mantendrá una comunicación directa y fluida con sus diferentes colaboradores, para facilitar la recepción, evaluación y decisión sobre los trabajos que se someten a la revista.

Proceso de arbitraje. Todos los trabajos que se postulan a la revista serán sometidos a un proceso de arbitraje. Los artículos se evalúan a través de un sistema de arbitraje “doble ciego”, en el que participan investigadores expertos en los temas. Usualmente, cada artículo es leído por dos o tres evaluadores, antes de tomar una decisión sobre su publicación. Las notas y traducciones son evaluadas por un árbitro externo o por un integrante de la Dirección editorial. La evaluación de las reseñas o de las entrevistas también estará a cargo de un solo evaluador, que puede ser uno de los editores de la revista. Los trabajos que se publican en las ediciones especiales no tendrán ninguna prerrogativa en su proceso de evaluación; se gestionarán bajo los mismos criterios que los números misceláneos.

Asimismo, los trabajos que postulen el editor o algún colaborador que pertenezca al equipo de Dirección o Gestión de la revista se evaluarán bajo condiciones iguales, según los protocolos que se determinen para garantizar un arbitraje “ciego” e independiente.

Conflicto de intereses. La revista procurará que sus diferentes colaboradores participen de la manera más independiente posible, de modo que no se afecte el desarrollo de los procesos editoriales y académicos, y sus resultados. Los autores y los evaluadores deben revelar los potenciales conflictos de intereses que tengan y que puedan comprometer el arbitraje, o afectar la calidad de los contenidos que se publican.

Confidencialidad. Los pormenores del proceso de evaluación de los trabajos y la identidad de sus involucrados serán únicamente de conocimiento del equipo de la revista, no de terceras partes. La identidad de los evaluadores siempre se mantendrá en reserva, como lo indica el sistema de arbitraje “doble ciego”.

Financiamiento y costos de publicación. La revista no tiene fines comerciales y es financiada con recursos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá. Todo el proceso de publicación es gratuito para los autores.

Acceso a los contenidos. Los artículos se publican en acceso abierto, en su versión en línea, bajo una licencia *Creative Commons* de “atribución, no comercial, sin derivar” (BY-NC-ND), a través de una plataforma de *Open Journal Systems* en: www.literaturathc.unal.edu.co. Sugerimos a los autores enlazar los trabajos publicados en la revista a nuestro sitio web desde páginas web personales o desde repositorios institucionales.

Para los lectores que así lo prefieran, la revista edita una versión impresa que se puede adquirir bajo la modalidad de suscripción (revliter_fchbog@unal.edu.co).

Retracciones, correcciones y retiro de textos publicados. Si después de la publicación de un texto en la revista, se descubre que este tiene graves errores que comprometen sus contenidos, si hay evidencia de plagio o de que ha sido publicado previamente, sin que el editor haya sido notificado, se emitirá una retractación y se marcará con una nota en sus metadatos y en todas las páginas del artículo. Además, si luego de la publicación se detecta que el texto tiene un error involuntario que afecta parte de su integridad, se podrá emitir una corrección que se publicará en la revista y se incluirá en la versión digital del texto.

Finalmente, si un texto presenta un problema ético serio, que tiene repercusiones legales, podrá ser retirado de la revista después de publicado, en su versión digital, y se mantendrán únicamente sus metadatos con una nota aclaratoria de la razón de su retiro.

Ética. La revista ha formulado un código de ética para autores y evaluadores, que se puede consultar en el último apartado de este documento, y se acoge a las orientaciones del *Committee on Publication Ethics* (COPE), en lo que atañe a las buenas prácticas de publicación y a la resolución de posibles conflictos.

Forma y preparación de manuscritos

A continuación, describimos los tipos de trabajos que se publican en *LTHC*:

Artículos. Son textos de carácter expositivo, argumentativo o de reflexión, producto de investigaciones o revisiones exhaustivas de la bibliografía pertinente, que hacen una contribución original al tema, o proponen una posición personal y crítica con respecto al mismo. Los artículos hacen contribuciones importantes a los debates de la disciplina. Su extensión oscila entre ocho mil (mínimo) y doce mil palabras (máximo), incluyendo referencias.

Notas. Son textos de carácter general en los que el autor ofrece un punto de vista o analiza un tema de coyuntura, una obra, o un asunto académico de interés para la comunidad de los estudios literarios. Su extensión es de cinco mil palabras (máximo), incluyendo referencias.

Reseñas bibliográficas. Son textos de carácter divulgativo, en el que se hace una aproximación crítica a un texto o varios textos publicados, que sean de interés para la comunidad de los estudios literarios. Se privilegiarán las reseñas de textos publicados en los dos últimos años que anteceden al momento de la postulación a la revista. Su extensión es de mil quinientas palabras (máximo), incluyendo referencias.

Traducciones. Las traducciones tienen un carácter divulgativo y se privilegiará la publicación de textos críticos, teóricos, de importancia para los estudios literarios, que hayan tenido una difusión limitada entre los lectores hispanohablantes.

Entrevistas. Son producto de un diálogo con un escritor, crítico, investigador o académico de renombre, acerca de su obra, su trayectoria, o sobre temas actuales y polémicos en el campo de la literatura.

Originalidad. Los trabajos que los autores postulan a la revista deben ser creaciones originales, propias, que respeten los derechos de autor, y no deben haber sido publicados por otros medios o en otros idiomas (salvo el caso de las traducciones).

Si versiones previas de los trabajos han sido difundidos como literatura gris, documentos de trabajo (*preprints*), en repositorios institucionales o páginas web personales o institucionales, en principio, no constituirían un inconveniente para su publicación en la revista pero solicitamos a los autores que nos indiquen cuándo y bajo qué condiciones se ha dado tal pre publicación o divulgación preliminar.

Idiomas. La revista publica artículos y notas escritos en español, inglés, portugués y francés. Al momento de la postulación, solo es necesario enviar el título, resumen y palabras clave de los artículos y notas, en el idioma en el que se han presentado.

Formato. Los trabajos deben enviarse en formato de Word, sin restricciones (completamente editable). Las tablas y figuras que acompañan el texto, si es el caso, no deben entregarse en formato de imagen sino en formato editable. Las imágenes o fotografías deben remitirse en una resolución mínima de 300dpi en archivos TIFF o JPEG.

Envío de los trabajos. Los autores deben enviar su trabajo por correo electrónico (revliter_fchbog@unal.edu.co) o a través de la plataforma de

Open Journal Systems de la revista (www.literaturathc.unal.edu.co); no se aceptarán ni se procesarán trabajos que se remitan en impreso.

Información de los autores. Al momento de enviar un trabajo, cada uno de los autores debe adjuntar una versión resumida o completa de su *currículum vitae*. Además, en la página inicial del trabajo deben hacer una descripción concisa de su perfil académico, con la siguiente información: nombre bibliográfico completo, grado académico más alto y área, cargo, dependencia y universidad u organización a la que está adscrito, ciudad, país, correo electrónico institucional.

Ejemplo

Patricia Simonson, Doctora en narrativa norteamericana del siglo XIX, profesora asociada del Departamento de Literatura, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Correo-e: psimonson@unal.edu.co

Título de los trabajos. El título de los trabajos debe ser conciso y se espera que corresponda al tema que se está tratando.

Resúmenes y palabras clave. Los artículos deben incluir un resumen analítico que no supere las 150 palabras. Se espera que los resúmenes respondan, en su estructura, a las siguientes preguntas: 1) ¿cuál es el propósito del artículo?; 2) ¿cómo se desarrollan lógicamente los temas o contenidos en el artículo?; 3) ¿cuál es el punto de vista principal del autor o la contribución del artículo?; 4) ¿cuáles son las conclusiones, repercusiones o aspectos a resaltar y de interés para el lector?

Las notas llevarán un resumen de 100 palabras (máximo) en el idioma original en el que estén escritas. En este resumen debe dejarse en claro el propósito de la nota y los temas que se abordarán.

Las palabras clave que acompañan los resúmenes deben oscilar entre tres (mínimo) y seis (máximo) y al igual que el título, deben corresponder a los contenidos desarrollados en el texto.

Cuerpo del texto. La organización de los contenidos depende de la intención del texto y de la forma en que el autor pretende llegar de manera más efectiva a sus lectores. No sugerimos aquí un esquema único para escribir un artículo de investigación, reflexión o revisión en los estudios literarios. Sin embargo, pedimos a los autores que se busque siempre la

claridad en sus planteamientos. Es importante que el lector reciba con nitidez el mensaje del trabajo, que sepa cuál es su contribución, y que la calidad de la escritura o la organización de los contenidos no sea un obstáculo en ese propósito.

Tablas y figuras. Las tablas y figuras que se incluyen en los trabajos deben referenciarse en el cuerpo del texto y su aparición debe estar próxima al apartado en donde se hace la referencia. Tanto tablas como figuras deben llevar numeración arábiga, según sea su orden de aparición, título y fuente. Para las tablas, su número y título va en la parte superior y la fuente, en la inferior. Para las figuras, tanto el número, como el título y fuente se indican en la parte inferior.

Notas al pie. El uso de notas al pie en el cuerpo del texto se puede justificar para dos propósitos: 1) indicar al lector una referencia, texto o autor que permita ampliar o profundizar en el tema que se está tratando; 2) hacer una aclaración o dar una información adicional que puede ser útil para el lector.

Agradecimientos. Si el artículo o la nota surgen de un proyecto de investigación financiado por una universidad u organización, o si el autor considera que debe mencionar a aquellos que de alguna forma contribuyeron en la investigación o en la escritura del texto, puede incluir al final del trabajo (después del listado de referencias) un apartado de agradecimientos. Se espera que ese apartado no supere las 100 palabras.

Estilo de citación y referencias. La revista sigue las normas de la *Modern Language Association*, MLA, para citar en el texto y para construir el listado final de referencias que debe aparecer en cada trabajo.

¿Cómo citar en el texto?

El estilo MLA usa la llamada citación “parentética” para hacer una referencia a un autor o texto dentro del cuerpo del texto.

Por ejemplo, si se toma literalmente un apartado de un texto, la fuente debe incluirse entre paréntesis, con el apellido del autor y número de página, sin signos ortográficos, separados por un espacio:

“No ganaba nada con preguntarse qué hacía allí a esa hora y con esa gente, los queridos amigos tan desconocidos ayer y mañana, la gente que no era más que una nimia incidencia en el lugar y en el momento” (Cortázar 206).

Si el autor del texto se menciona y no hay lugar a confusiones, se puede incluir solo el número de página luego de la cita:

Algunas veces, Cortázar utiliza el discurso indirecto libre: “No ganaba nada con preguntarse qué hacía allí a esa hora y con esa gente, los queridos amigos tan desconocidos ayer y mañana, la gente que no era más que una nimia incidencia en el lugar y en el momento” (206).

En el caso de que se estén citando varios trabajos de un mismo autor dentro de un párrafo, se puede incluir entre paréntesis un fragmento del título de la obra, con la página que corresponda, para diferenciar cada referencia. Si se trata de un libro se debe poner en letra cursiva y si es un artículo o capítulo, entre comillas:

Aquí vemos que Salinger, tanto en su narrador en primera persona (*El guardián* 5), como en tercera (“El tío Wiggily” 22)...

Si se están citando varias obras de un autor o hay varias entradas del mismo autor en el listado de referencias, y no se menciona su nombre en el texto o apartado referenciado, también se puede incluir el apellido entre el paréntesis para evitar confusiones, separado por una coma:

(Salinger, “El tío Wiggily” 22)

Cuando en el listado de referencias hay dos o más autores diferentes pero con un mismo apellido, se puede incluir la inicial del nombre cada vez que se cite en el cuerpo del texto para diferenciar la fuente (o incluso el nombre completo, si llegaran a coincidir las iniciales):

(C. Hernández 24) y (P. Hernández 35)
(Jorge Gómez 13) y (José Gómez 65)

Para citar obras dramáticas, se puede incluir el acto, la escena y los versos numerados entre paréntesis, separado cada ítem por punto, luego del fragmento que se esté citando. En el caso de citar diferentes secciones de una obra, se debe incluir primero, entre paréntesis, la página o el rango de

páginas; luego se indica el volumen, número, capítulo, sección o apartado, separado por punto y coma, y espacio: (89; cap. 2).

¿Cómo construir las referencias?

Debemos resaltar que en MLA es importante confirmar e indicar el formato de la entrada bibliográfica (impreso, digital, web, podcast, etc). El seguimiento correcto de este estilo de citación implica que los autores sigan al detalle las convenciones y los signos ortográficos que se indican y en donde se indican (uso de comillas, letra cursiva, dos puntos, punto, paréntesis, etc.), según sea el tipo de entrada.

A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de los casos más comunes en las referencias:

Libro

Arango, José Manuel. *Poesía completa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2003. Impreso.

Capítulo de libro

Scholem, Gershom. “Cábala y mito”. *La cábala y su simbolismo*. México: Siglo XXI, 2005. 95-129. Impreso.

Artículo de una revista

Castro Ramírez, Bibiana. “José Lezama Lima y su propuesta de crítica literaria para América Latina”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 9 (2007): 79-122. Impreso.

Artículo electrónico

Ramey, James. “Bajtín y el giro espacial: intertextualidad, vanguardismo, parasitismo”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 15.2 (2013): 69-95. Web. 3 de marzo de 2014 <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41300/42860>>.

Los autores deben tener en cuenta que el listado de referencias de los trabajos y las citas que se hacen en el cuerpo del texto deben corresponder perfectamente. Es decir, no se debe incluir en el listado una referencia que no se haya usado en el cuerpo del texto, ni tampoco omitir en el listado alguna fuente que se haya incluido en el texto.

La organización de cada entrada bibliográfica se hará por apellido del autor, en orden alfabético.

Consideraciones éticas

Autores

Antes de participar en la revista, se espera que los autores tengan en cuenta las siguientes consideraciones:

Pautas y cuidado de los textos. La revista tiene unas normas formales de presentación de los trabajos que se espera que los autores lean, entiendan y sigan. Asimismo, la revista no recibe borradores de trabajos sino versiones revisadas cuidadosamente por sus autores. La entrega de textos coherentes, escritos con esmero, es un factor que se valora positivamente en su lectura.

Exclusividad en la postulación. Los trabajos que se presentan a la revista no deben haber sido enviados simultáneamente a concurso a otras. Esto puede comprometer la originalidad de los trabajos y los derechos sobre su publicación. Si el autor, en algún punto del proceso, considera que debe someter su trabajo a otra revista, debe primero consultarlo con el editor para formalizar su retiro.

Plagio. El uso de textos de otros autores por incorporación de apartados completos en el trabajo propio, reproducción de fragmentos, o parafraseo, sin que se realice una adecuada citación o se cuente con los permisos necesarios, no es aceptable.

“Refritos” o “autoplagio”. La postulación de textos que ya han sido publicados anteriormente, en su idioma original o en otros idiomas, en contenido parcial o completo, no es aceptable. Se espera que la contribución

de un trabajo a la disciplina de los estudios literarios no sea la misma, o muy parecida, a la de otras publicaciones del autor.

Coautoría. La publicación de trabajos en coautoría no es una práctica usual en los estudios literarios. Pero, cuando esto suceda, se debe evitar la aparición de autores que no hayan tenido una participación real en la escritura. Un autor es aquel que ha hecho una contribución sustancial al texto, en el diseño y desarrollo de la investigación, o de la discusión que lo motiva, y que ha participado directamente en la escritura de borradores, correcciones y revisiones que llevaron a la versión final.

Diligencia. Los autores deben cumplir con las tareas que se derivan del proceso de arbitraje y publicación: correcciones sugeridas por los pares, entrega de versiones ajustadas, respuesta a observaciones de la edición (corrección de estilo, diagramación, revisión de pruebas), aprobación de finales. Todo esto debe hacerse en los plazos pactados con la revista.

Contribución de los trabajos. El propósito de publicar un trabajo surge, casi siempre, de la intención de tener un diálogo con los lectores. En el caso de los trabajos académicos esos lectores están, en su mayoría, en la comunidad del área: profesores, investigadores, estudiantes de pregrado y posgrado. La efectividad de ese diálogo depende de la coherencia, de la solidez de los argumentos y de la contribución que se proponga con respecto a un horizonte de puntos de vista y de textos. Invitamos a los autores a hacer con sus trabajos una contribución a los estudios literarios, a tener posiciones críticas, a generar diálogos estimulantes, a plantear o retomar debates de interés para los lectores contemporáneos.

Evaluadores

Idoneidad. Los evaluadores solo deben aceptar la lectura de trabajos sobre temas que conozcan ampliamente. Si, luego de recibir un trabajo que aceptó leer, el evaluador encuentra que, por alguna circunstancia, no es de su interés o conocimiento debe informarlo al editor para que proceda a reasignar el trabajo.

Independencia. El arbitraje de la revista se realiza bajo un sistema “doble ciego” para garantizar, en lo posible, la independencia y rigurosidad de los conceptos. Si en algún punto de la lectura del trabajo, el evaluador encuentra

que hay algún impedimento ético o conflicto de intereses que puedan afectar su concepto, debe informar al editor, sin demoras.

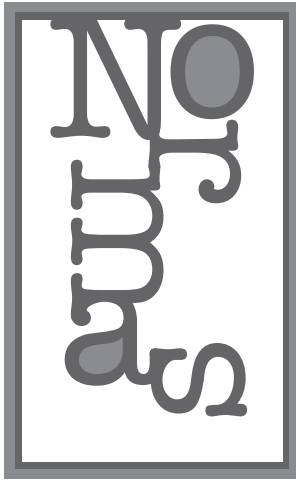
Enfoque de los conceptos. Se espera que los evaluadores aborden los trabajos desde una perspectiva académica, rigurosa y coherente. Los conceptos muy escuetos, pobres en argumentos para aprobar o rechazar un trabajo, no son aceptables. Los resultados del arbitraje deben ser de provecho para el autor y editor. El autor debe poder replantear, corregir o validar su trabajo, gracias a los comentarios que reciba. El editor debe poder tomar una decisión argumentada sobre la publicación o rechazo de un trabajo, con base en las recomendaciones de los evaluadores.

Diligencia. Los evaluadores deben pactar un plazo razonable con la revista, de acuerdo con sus circunstancias y disponibilidad de tiempo. Si, en el desarrollo de la evaluación, el cumplimiento del plazo de entrega resulta inviable, el evaluador debe informar al editor para reorganizar el cronograma inicialmente pactado. La respuesta oportuna a los autores depende también de la colaboración de los evaluadores.

Seguimiento. Los evaluadores deben procurar apoyar al editor para la verificación de versiones corregidas de los trabajos. El aporte del evaluador en este proceso permitirá que la versión que llegue a los lectores de la revista sea la mejor posible.

Suplantación. El editor y su equipo llaman a un evaluador a participar en la lectura de un trabajo luego de analizar su formación académica, trayectoria y experiencia en investigación, y publicaciones. No es aceptable que un evaluador, luego de asumir la lectura de un trabajo, transfiera la responsabilidad de la evaluación a un tercero (ej. coinvestigador, estudiante de posgrado, etcétera).

Uso de información. Los trabajos que el evaluador recibe, en su mayoría, son inéditos y originales. Cualquier uso o apropiación indebida de los planteamientos, información o apartados de texto de los trabajos que recibe, será considerado como una falta ética de suma gravedad.



LITERATURA *teoría, historia, crítica*

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

ISSN 0123-5931 versión impresa

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc>

revliter_fchbog@unal.edu.co



Scope and editorial policy

LTHC has formulated policies that serve to guide its editorial project and to define the context in which its various collaborators interact.

Service to the discipline. The journal aims to validate and disseminate knowledge in Literary Studies. Its focus is academic and it promotes debate, criticism, and research in the area.

Editorial organization. The journal is composed of two areas: editing and management. The editorial board includes the chief editor and three academic support committees (the internal advisory committee, the editorial committee and the scientific committee). All the committees are made up of research faculty from various fields of literary studies. The management team includes the editor responsible for editorial coordination and his/her respective assistants. The team also includes associate academic editors or editors who are invited to coordinate special issues.

Management and editing. The journal will ensure that its editorial management and all its processes are clear and efficient. The editorial team will maintain direct and fluid communication with its different collaborators in order to facilitate the reception and evaluation of work submitted to the journal.

Arbitration process. All work submitted to the journal shall be subject to arbitration. Articles are evaluated through a “double-blind” arbitration system with the participation of expert researchers in the topic. Generally,

every article is read by two or three evaluators before a decision is made as to its publication. Notes and translations are evaluated by an external arbitrator, or by a member of the editorial committee. Evaluation of book reviews or interviews will also be conducted by a single evaluator, who can be one of the editors of the journal. Work published in the special issues has no priority in the evaluation process; the criteria are the same as for the miscellaneous issues.

Work submitted by the editor or any other member of the editorial board will be evaluated in equal conditions, in accordance with the protocols designed to ensure “blind” and independent arbitration.

Conflict of interest. The journal will ensure that its different collaborators participate with the greatest possible independence and without affecting the academic and editorial processes and their results. Authors and evaluators must disclose any potential conflicts of interest that might compromise the arbitration or affect the quality of the contents published.

Confidentiality. The details of the evaluation process and the identity of those involved shall only be known to the journal’s team, not to third parties. As the “double-blind” arbitration system stipulates, the evaluators will always be anonymous.

Funding and publication costs. The journal is non-profit, and is financed with resources from the Faculty of Human Sciences of the Universidad Nacional de Colombia in Bogotá. The entire publication process involves no cost to the authors.

Access to the contents. Articles are published with open access, in the journal’s online version, under a Creative Commons license of “attribution, non-profit, no derivatives” (BY-NC-ND), through an Open Journal Systems platform at: www.literaturathc.unal.edu.co. We suggest that authors link the papers they publish in the journal to our website from personal or institutional web sites.

For readers who so prefer, the journal publishes a printed version available by subscription (revliter_fchbog@unal.edu.co).

Retractions, corrections and withdrawal of published texts. If, after publication in the journal, an article is found to contain serious mistakes that compromise its contents, if there is evidence of plagiarism or previous publication and the editor has not been notified in time, a retraction will be issued and published in the metadata and on all the pages of the article. Further, if after publication, the text is found to contain a significant

involuntary error that partially affects its contents, a correction will be published and included in the HTML and PDF formats.

Finally, if a text presents a serious ethical issue which may lead to legal repercussions, it may be withdrawn from the digital version of the journal. In such cases, a note stating the reasons for withdrawal will be published, and only the article's metadata will remain.

Ethics. The journal has formulated a code of ethics for authors and evaluators which can be consulted in the final section of this document and complies with the guidelines of the Committee on Publication Ethics (COPE) in terms of good publication practices and the resolution of possible conflicts.

Form and preparation of manuscripts

These are the types of articles that LTHC publishes:

Articles. These are expository, argumentative or reflective texts resulting from research or a comprehensive review of the relevant bibliography. They constitute an original contribution to the subject or propose a personal and critical position with respect to the same. Articles represent important contributions to the debates in the discipline. Their length is between eight thousand and twelve thousand words, including references.

Notes. These are texts of a general nature in which the author offers a point of view or analyzes a subject under debate, or a work or academic topic which is of interest for the literary studies community. Maximum length is five thousand words including references.

Book reviews. These are informative texts which present a critical approach to one or several published texts that are of interest to the literary studies community. Priority is given to reviews of texts published in the two years prior to the moment of submitting the review to the journal. Maximum length is one thousand five hundred words including references.

Translations. Translations are informative in nature; priority will be given to the publication of critical, theoretical texts of importance for literary studies which have had limited diffusion among Spanish-speaking readers.

Interviews. These are the product of a dialogue with a writer, critic, researcher or well-known scholar about his/her work or trajectory, or about current and controversial issues in the field of literature.

Originality. Work submitted to the journal must be the author's own original creations, must respect copyrights and must not have been published in any other media or in other languages (except in the case of translations).

If earlier versions of the papers have appeared as work in progress or preprints in institutional repositories or on personal or institutional websites, this would not theoretically disqualify the work for publication in the journal, but we ask authors to indicate when and under what circumstances such a pre-publication or preliminary diffusion has occurred.

Languages. The journal publishes articles and notes written in Spanish, English, Portuguese and French. At the time of submission, the title, abstract and key words of the articles and notes may be left in the language in which the work is being submitted.

Format. Papers should be sent in unprotected (fully editable) Word format. Any tables or figures accompanying the text should be in editable format, not image format. Images or photographs should have a minimum resolution of 300 dpi in TIFF or JPEG files.

Submitting work. Authors must submit their work by email (revliter_fchbog@unal.edu.co) or through the journal's Open Journal Systems platform (www.literaturathc.unal.edu.co); printed articles will be neither accepted nor processed.

Author information. When submitting a paper, every author must attach a condensed or full version of his/her resume. The first page of the paper must also include a concise description of the author's academic profile, with the following information: complete bibliographic name, highest academic degree and area, position, affiliation (department and University or organization), city, country, institutional e-mail.

Example

Patricia Simonson, PhD in 19th century American narrative, Associate Professor of the Literature Department, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Email: psimonson@unal.edu.co

Title of the work. The title of the work must be concise and should correspond to the subject covered.

Abstracts and key words. Articles must include an analytic abstract not exceeding 150 words. The abstracts should answer the following questions: (1) what is the purpose of the article?; (2) in what logical order are the subjects or contents of the article discussed?; (3) what is the author's main point of view, or the contribution of the article?; (4) what are the conclusions or repercussions of the article, its key aspects, of interest to the reader?

Notes will include abstracts no more than 100 words long, written in the same language as the note itself. The abstract must clearly indicate the purpose of the note and the issues it addresses.

There should be a minimum of three and a maximum of six key words accompanying the abstract. Like the title, they must correspond to the content discussed in the text.

Body of the text. The organization of the contents depends on the intention of the text and on how the author hopes to most effectively reach his/her readers. We are not suggesting a single format for writing a research or reflective article in literary studies, or a review of the existing literature. However, we ask that authors always seek to express their arguments as clearly as possible. It is important that the reader should receive the message of the article distinctly and identify its contribution, and that the quality of the writing or the organization of the contents should not be an obstacle.

Tables and figures. Any tables or figures included in the paper must come with a full reference in the body of the text, and they must appear in close proximity to this reference. Both tables and figures must be numbered with Arabic numerals according to their order of appearance, title and source. Table numbers and titles are placed above the table, with the source below. For figures, the number as well as the title and source are indicated below.

Footnotes. The use of footnotes in the body of the text fulfills two purposes: 1) to indicate to the reader a reference, text or author which will allow him/her to expand or deepen the topic under discussion; 2) to clarify something or give additional information that may be useful to the reader.

Acknowledgements. If the article or note arises from a research project funded by a university or organization, or if the author considers that some mention should be made of those who contributed to the research or in the writing of the text, an acknowledgements section may be included at the end of the paper (after the list of references). This section should not exceed 100 words.

Citation and reference style. The journal follows the rules of the Modern Language Association (MLA) for in-text citations and for the list of references that must appear at the end of every paper.

How to cite in the text?

The MLA style uses “parenthetical” citation to refer to an author or text within the body of the paper.

For example, in the case of literal quotes, the source must be included in parentheses, with the last name of the author and the page number, without orthographic signs, separated by a space:

“No ganaba nada con preguntarse qué hacía allí a esa hora y con esa gente, los queridos amigos tan desconocidos ayer y mañana, la gente que no era más que una nimia incidencia en el lugar y en el momento” (Cortázar 206).

“Was it wisdom? Was it knowledge? Was it, once more, the deceptiveness of beauty, so that all one’s perceptions, half-way to truth, were tangled in a gold mesh? or did she lock up within her some secret which certainly Lily Briscoe believed people must have for the world to go on at all?” (Woolf 59).

If the author of the text is mentioned and there is no room for confusion, the paper may provide only the page number after the quote:

Algunas veces, Cortázar utiliza el discurso indirecto libre: “No ganaba nada con preguntarse qué hacía allí a esa hora y con esa gente, los queridos amigos tan desconocidos ayer y mañana, la gente que no era más que una nimia incidencia en el lugar y en el momento” (206).

Sometimes, Woolf uses free indirect discourse: “Was it wisdom? Was it knowledge? Was it, once more, the deceptiveness of beauty, so that all one’s perceptions, half-way to truth, were tangled in a gold mesh? or did she lock up within her some secret which certainly Lily Briscoe believed people must have for the world to go on at all?” (Woolf 59).

If various works by the same author are being quoted within a paragraph, a fragment of the title of the work with the corresponding page can be

included in parentheses to differentiate each reference. Book titles must be in italics, and article or chapter titles in quotation marks:

Aquí vemos que Salinger, tanto en su narrador en primera persona (*El guardián* 5), como en tercera (“El tío Wiggily” 22)...

Here we see that Naipaul, both in his first-person narrator (*A Bend* 57) and in his third-person narrator (“The Heart” 101)...

If several works by an author are being cited or there are several works by the same author in the list of references, and the author’s name is not mentioned in the text or section in which he/she is being quoted, then the last name may also be included in the parenthesis, separated by a comma, in order to avoid confusion:

(Salinger, “El tío Wiggily” 22)

(Naipaul, “The Heart” 101)

When there are two or more different authors with the same last name in the list of references, the initial of the name can be included with each quotation in the body of the text in order to distinguish the source (or even the full name, if the initials should happen to be the same):

(C. Hernández 24) and (P. Hernández 35)

(Jorge Gómez 13) and (José Gómez 65)

When quoting dramatic works, the numbered act, scene and verses can be included in parentheses, with a period after each item, after the fragment cited. If different sections of a work are being cited, the page or range of pages, in parenthesis, must first be indicated; then the volume, number, chapter, section, or paragraph, separated by a semicolon and a space: (89, ch. 2).

How to construct the references?

The MLA conventions stress the need to indicate the format of the bibliographic entry (print, digital, web, podcast, etc.). Adopting this citation

style requires authors to closely follow the conventions and orthographic signs when and where indicated (use of quotation marks, italics, colons, periods, parentheses, etc.), depending on the type of entry.

Here are some examples of the most common examples of references:

Book

Arango, José Manuel. *Poesía completa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2003. Print.

Book chapter

Scholem, Gershom. “Cábala y mito”. *La cábala y su simbolismo*. México: Siglo XXI, 2005. 95-129. Print.

Journal article

Castro Ramírez, Bibiana. “José Lezama Lima y su propuesta de crítica literaria para América Latina”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 9 (2007): 79-122. Print.

Electronic article

Ramey, James. “Bajtín y el giro espacial: intertextualidad, vanguardismo, parasitismo”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 15.2 (2013): 69-95. Web. March 3, 2014 <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41300/42860>>.

Authors must ensure that the list of references and the quotes made in the body of the text match perfectly. A reference not used in the body of the text should not be included in the reference list, nor should any source included in the text be omitted from the list.

Each bibliographic entry is organized in alphabetical order by last name.

Ethical Issues

Authors

Before submitting papers to the journal, authors must take into account the following considerations:

Editorial guidelines. The journal has formal rules for the presentation of papers which authors should read, understand and follow. The journal does not accept rough drafts, but final versions which have been carefully reviewed by their authors. Delivery of coherent texts, written with care, is a factor that is valued positively in the evaluation.

Exclude submission. Articles submitted to the journal must not have been submitted simultaneously to other journals. This would compromise the originality of the work and pose copyright problems. If at some point in the process, an author decides to submit his/her article to another journal, he/she should first consult with the editor in order to formalize the withdrawal of the paper.

Plagiarism. An author's use of other writers' texts, by incorporation of complete sections into his/her own work, by reproduction of fragments or by paraphrase, without full references or the necessary permissions, is not acceptable.

"Self-plagiarism". Submitting texts that have been published before, compete or in part, in their original language or in other languages, is not acceptable. A paper's contribution to the field of literary studies should not be identical or very similar to that made in other publications by the author.

Co-authorship. The publication of co-authored works is not a usual practice in literary studies. But should this occur, a paper should avoid crediting authors who have had no real participation in the writing process. An author is someone who has made a substantial contribution to the text, the design and development of the research or debate that motivates it, and who has been directly involved in writing drafts, corrections and revisions leading to the final version.

Diligence. Authors must comply with requirements arising from the arbitration and publication process: corrections suggested by the peers, delivery of revised versions, responses to editorial observations (stylistic corrections, diagramming, reviewing proofs), and approval of final versions. This must be done within the timeframe agreed on with the journal.

Contribution to the field. The purpose of publishing an article is almost always to open a dialogue with readers. In the case of academic articles, most of these readers belong to the community of the field: professors, researchers, undergraduate and graduate students. The effectiveness of such exchanges

depends on the coherence and strength of the arguments developed, and on the contribution aimed at within a horizon of viewpoints and texts. We invite authors to make their work a contribution to literary studies —to embrace critical positions, generate stimulating dialogues, raise or pursue discussions of interest to contemporary readers.

Evaluators

Suitability. Evaluators should only agree to review papers on subjects that they know well. If, after receiving an article for review, the evaluator discovers that for some reason it does not correspond to his/her field of interest or knowledge, he/she must inform the editor of this so that the paper may be assigned to another reader.

Independence. The journal's arbitration process follows a «double-blind» system to ensure, as far as possible, the independence and thoroughness of the opinions. If at some point in the reading of the paper, the evaluator finds that there is some ethical impediment or conflict of interest that may affect his/her opinion, he/she must inform the editor of this without delay.

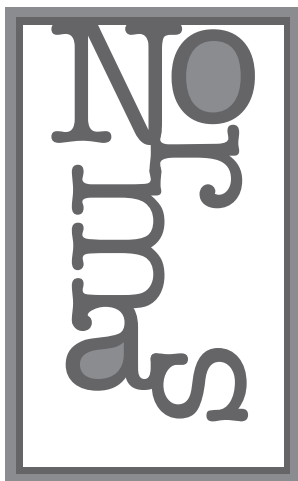
Content of the evaluations. Evaluators are expected to approach papers from a rigorous and coherent academic standpoint. Superficial, badly-supported opinions, whether for approving or rejecting papers, are not acceptable. The results of the arbitration must be useful both for the author and for the editor. Authors must be able to revise, correct or validate their work with the help of the comments received. The editor must be able to make a justified decision as to the publication or rejection of a paper on the basis of the evaluators' recommendations.

Diligence. Evaluators must agree on a reasonable timeframe with the journal, according to circumstances and availability. If, during the evaluation, the reader cannot comply with the delivery time, he/she must inform the editor of this in order to rearrange the schedule initially agreed upon. The journal's timely response to the authors also depends on the collaboration of the evaluators.

Follow-up. Evaluators should also, as far as possible, help the editor in verifying corrected versions of the work. The contribution of the evaluator to this process will allow the best possible version to reach the readers.

Substitution. The editorial team invites an evaluator to participate in the reading of an article after examining his/her academic training, background and experience in research and publications. It is not acceptable that an evaluator, after accepting an article for review, should transfer this responsibility to a third party (e.g., co-researcher, graduate student, etc.).

Use of information. The work an evaluator receives for review is mostly unpublished and original. Any use or misappropriation of the arguments developed in the paper, or of information or passages from the text of the paper under review, will be considered very serious ethical misconduct.



LITERATURA *teoría, historia, crítica*

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

ISSN 0123-5931 versão impressa

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc>

revliter_fchbog@unal.edu.co



Escopo e política

A *LTHC* formulou umas políticas que servem para orientar seu projeto editorial e definir o contexto no qual interagem seus diferentes colaboradores.

Serviço à disciplina. A Revista tem como propósito validar e difundir o conhecimento nos estudos literários. Seu enfoque é acadêmico e propiciará o debate de argumentos, as propostas críticas e a pesquisa na área.

Estrutura editorial. A Revista está constituída por duas áreas: a de Direção Editorial e a de Gestão Editorial. A Direção Editorial está composta pelo editor-chefe e três comitês acadêmicos de apoio (comitê assessor interno, comitê editorial e comitê científico). Todos os comitês estão integrados por professores pesquisadores de diversos campos dos estudos literários. A equipe de Gestão Editorial está formada por um editor responsável pela coordenação editorial e seus respectivos assistentes editoriais ou auxiliares. Também fazem parte da equipe os editores acadêmicos associados ou os editores convidados a dirigirem os números especiais.

Gestão e edição. A Revista procurará que sua gestão editorial e todos seus processos, o que inclui a edição dos números, sejam claros e eficientes. A equipe editorial manterá uma comunicação direta e fluída com seus diferentes colaboradores para facilitar a recepção, avaliação e decisão sobre os trabalhos que são submetidos à Revista.

Processo de arbitragem. Todos os trabalhos enviados à Revista serão submetidos a um processo de arbitragem. Os artigos são avaliados por meio de um sistema de arbitragem “duplo-cego”, do qual participam pesquisadores especializados nos temas em questão. Usualmente, cada artigo é lido por dois ou três avaliadores antes de se tomar uma decisão sobre sua publicação. As anotações e traduções são avaliadas por um árbitro externo ou por um integrante da Direção Editorial. A avaliação das resenhas ou das entrevistas também estão sob a responsabilidade de um só avaliador, que pode ser um dos editores da Revista. Os trabalhos que são publicados nas edições especiais não terão nenhuma prerrogativa em seu processo de avaliação, isto é, estarão sob os mesmos critérios que os números variados.

Além disso, os trabalhos realizados pelo editor ou por algum colaborador que pertença a equipe de Direção ou Gestão Editorial da Revista serão avaliados sob condições iguais, segundo os protocolos determinados, para a garantia de uma arbitragem “cega” e independente.

Conflito de interesses. A Revista procurará que seus diferentes colaboradores participem da maneira mais independente possível a fim de que não se afete o desenvolvimento dos processos editoriais e acadêmicos, bem como seus resultados. Os autores e os avaliadores devem revelar os potenciais conflitos de interesses que tenham e que possam comprometer a arbitragem, ou ainda afetar a qualidade dos conteúdos publicados.

Confidencialidade. Os pormenores do processo de avaliação dos trabalhos e a identidade de seus envolvidos serão unicamente de conhecimento da equipe da Revista. A identidade dos avaliadores sempre se manterá em reserva, como é indicado no sistema de arbitragem “duplo-cego”.

Financiamento e custos de publicação. A Revista não tem fins comerciais e é financiada com recursos da Faculdade de Ciências Humanas da *Universidad Nacional de Colombia* em Bogotá. Todo o processo de publicação é gratuito para os autores.

Acesso aos conteúdos. Os artigos são publicados em acesso aberto, em sua versão on-line, sob uma licença Creative Commons de “atribuição, não comercial, sem derivar” (BY-NC-ND), por meio de uma plataforma do *Open Journal Systems* em: www.literaturathc.unal.edu.co. Sugerimos aos autores vincularem os trabalhos publicados na Revista às páginas web pessoais ou repositórios institucionais.

Para os leitores que preferirem, a Revista edita uma versão impressa que pode ser adquirida sob a modalidade de assinatura (revliter_fchbog@unal.edu.co).

Retratações, correções e retirada de textos publicados. Se após a publicação de um texto na revista, é descoberto que tem graves erros que comprometem seus conteúdos, se há evidência de plágio ou de que foi publicado previamente sem que o editor fosse notificado, será emitida uma retratação e se colocará uma nota em seus metadados e em todas as páginas do artigo. Além disso, se depois da publicação for detectado que o texto tem um erro involuntário que afeta, parcialmente, sua integridade, poderá ser emitida uma correção para ser publicada na revista e ela será incluída na versão digital do texto.

Finalmente, se um texto apresenta um problema ético sério, que tem repercussões legais, poderá ser retirado da revista após publicado, em sua versão digital, e tão só serão mantidos os seus metadados com uma nota de esclarecimento da razão de sua retirada.

Ética. A Revista formulou um código de ética para autores e avaliadores que pode ser consultado na última seção deste documento, o qual contém as orientações do *Committee on Publication Ethics* (COPE) quanto às boas práticas de publicação e à resolução de possíveis conflitos.

Forma e preparação de manuscritos

A seguir, descrevemos os tipos de trabalhos que são publicados na *LTHC*.

Artigos. São textos de caráter expositivo, argumentativo ou de reflexão, produto de pesquisas ou revisões exaustivas da bibliografia pertinente, que fazem uma contribuição original ao tema ou propõem uma posição pessoal e crítica a respeito deste. Os artigos fazem contribuições importantes aos debates da disciplina. Sua extensão varia entre oito mil (mínimo) e doze mil palavras (máximo), incluindo as referências.

Anotações. São textos de caráter geral nos quais o autor oferece um ponto de vista ou analisa um tema de conjuntura, uma obra ou um assunto acadêmico de interesse para a comunidade dos estudos literários. Sua extensão é de cinco mil palavras (máximo), incluindo as referências.

Resenhas bibliográficas. São textos de caráter de divulgação, no qual se faz uma aproximação crítica a um texto ou a vários textos publicados que sejam de interesse para a comunidade dos estudos literários. Serão privilegiadas as resenhas de textos publicados nos dois últimos anos antecedentes ao momento de submissão à Revista. Sua extensão é de 1.500 palavras (máximo), incluindo as referências.

Traduções. As traduções têm um caráter de divulgação e será privilegiada a publicação de textos críticos, teóricos, de importância para os estudos literários, que tenham tido uma difusão limitada entre os leitores hispano-falantes.

Entrevistas. São produto de um diálogo com um escritor, crítico, pesquisador ou acadêmico de renome sobre sua obra, trajetória ou sobre temas atuais e polêmicos no campo da literatura.

Originalidade. Os trabalhos que os autores enviam à Revista devem ser criações originais, próprias, que respeitem os direitos autorais e não devem ter sido publicados por outros meios ou em outros idiomas (excetuando o caso das traduções).

Se versões prévias dos trabalhos tiverem sido difundidas como literatura cinzenta, documentos de trabalho (*preprints*), em repositórios institucionais ou páginas web pessoais ou institucionais, em princípio, não constituiriam um inconveniente para sua publicação na Revista; contudo, solicitamos aos autores que nos indiquem quando e sob que condições essa pré-publicação ou divulgação preliminar foi realizada.

Idiomas. A Revista publica textos em espanhol, inglês, português e francês. No momento do envio, só é necessário enviar o título, o resumo e as palavras-chave dos textos no idioma no qual se apresentaram.

Formatação. Os trabalhos devem ser enviados em Word, sem restrições (completamente editáveis). As tabelas e figuras que acompanham o texto, se for o caso, não devem ser entregues no formato de imagem, mas sim em formato editável. As imagens e fotografias devem ser enviadas numa resolução mínima de 300 DPI em .tiff ou .jpeg.

Envio dos trabalhos. Os autores devem enviar seu trabalho por e-mail (revliter_fchbog@unal.edu.co) ou pela plataforma do *Open Journal Systems* da Revista (www.literaturathc.unal.edu.co); não serão aceitos nem entrarão no processo de avaliação trabalhos enviados impressos.

Informação dos autores. No momento de enviar um trabalho, cada um dos autores deve anexar seu currículo. Além disso, na página inicial do trabalho, devem fazer uma descrição concisa de seu perfil acadêmico, com a seguinte informação: nome bibliográfico completo, grau acadêmico mais alto e área, cargo, dependência e universidade ou organização a que estão vinculados, cidade, país, e-mail institucional.

Exemplo

Patricia Simonson, Doutora em narrativa norte-americana do século XIX; professora associada do Departamento de Literatura da *Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, Colômbia. E-mail: psimonson@unal.edu.co

Título dos trabalhos. O título dos trabalhos deve ser conciso e espera-se que corresponda ao tema que tratado no texto.

Resumos e palavras-chave. Os artigos devem incluir um resumo analítico que não ultrapasse 150 palavras. Espera-se que os resumos respondam, em sua estrutura, às seguintes perguntas: 1) Qual é o propósito do artigo? 2) Como se desenvolvem logicamente os temas ou conteúdos no artigo? 3) Qual é o ponto de vista principal do autor ou a contribuição do artigo? 4) Quais são as conclusões, repercussões ou aspectos a ressaltar e de interesse para o leitor?

As anotações terão um resumo de 100 palavras no máximo, no idioma original no qual estejam escritas. Nesse resumo, devem estar claros o propósito da anotação e os temas que serão abordados.

As palavras-chave que acompanham os resumos devem variar de três (mínimo) a seis (máximo) palavras e, assim como o título, devem corresponder aos conteúdos desenvolvidos no texto.

Corpo do texto. A organização dos conteúdos depende da intenção do texto e da forma na qual o autor pretende chegar a seus leitores. Não sugerimos aqui um esquema único para escrever um artigo de pesquisa, reflexão ou revisão nos estudos literários. Contudo, pedimos aos autores para buscarem sempre a clareza em suas proposições. É importante que o leitor receba com nitidez a mensagem do trabalho, que saiba qual é sua contribuição e que a qualidade da escrita ou da organização dos conteúdos não seja um obstáculo para atingir esse propósito.

Tabelas e figuras. As tabelas e figuras que forem incluídas nos trabalhos devem estar referenciadas no corpo do texto e sua localização deve estar próxima à seção na qual se faz a referência. Tanto tabelas quanto figuras devem ter numeração arábica, título e fonte. Para as tabelas, seu número e título vão na parte superior e a fonte na inferior. Para as figuras, tanto o número quanto o título e fonte são indicados na parte inferior.

Notas de rodapé. O uso de notas de rodapé no corpo do texto pode ser justificado para dois propósitos: 1) indicar ao leitor uma referência, texto ou autor que permita ampliar ou aprofundar no tema que está sendo tratado; 2) fazer esclarecimentos ou dar uma informação adicional que pode ser útil para o leitor.

Agradecimentos. Se o artigo ou a anotação surgirem de um projeto de pesquisa financiado por uma universidade ou organização, ou, se o autor considerar que deve mencionar aqueles que, de alguma forma, contribuíram na pesquisa ou na escrita do texto, pode incluir ao final do trabalho (depois da lista de referências) uma seção de agradecimentos. Espera-se que estes não ultrapassem 100 palavras.

Estilo de citação e referências. A Revista segue as normas da *Modern Language Association* (MLA) para citar no texto e para construir a lista de referências que deve aparecer em cada trabalho.

Como citar no texto?

O estilo MLA usa a chamada citação “parentética” para fazer uma referência a um autor ou texto dentro do corpo do texto.

Por exemplo, se for um texto citado literalmente, a fonte deve ser incluída entre parênteses, com o sobrenome do autor e o número de página, sem sinais ortográficos, separados por um espaço.

“No ganaba nada con preguntarse qué hacía allí a esa hora y con esa gente, los queridos amigos tan desconocidos ayer y mañana, la gente que no era más que una nimia incidencia en el lugar y en el momento” (Cortázar 206).

Se o autor do texto for mencionado e não ambiguidades, pode-se incluir só o número de página depois da citação:

Algunas veces, Cortázar utiliza el discurso indirecto libre: “No ganaba nada con preguntarse qué hacía allí a esa hora y con esa gente, los queridos amigos tan desconocidos ayer y mañana, la gente que no era más que una nimia incidencia en el lugar y en el momento” (206).

No caso de vários trabalhos de um mesmo autor serem citados dentro de um parágrafo, pode-se incluir entre parênteses um fragmento do título da obra, com a página que corresponda, para diferenciar cada referência. Se se tratar de um livro, deve-se pôr em itálico e, se for um artigo ou capítulo, entre aspas:

Aquí vemos que Salinger, tanto en su narrador en primera persona (*El guardián* 5), como en tercera (“El tío Wiggily” 22)...

Se estiverem sendo citadas várias obras de um autor ou houver várias entradas do mesmo autor na lista de referências e não for mencionado seu nome no texto, também pode-se incluir o sobrenome entre parênteses para evitar confusões, além de estar separado por uma vírgula:

(Salinger, “El tío Wiggily” 22)

Quando, na lista de referências, houver dois ou mais autores diferentes, mas com um mesmo sobrenome, pode-se incluir a inicial do nome cada vez que for citado no corpo do texto para diferenciar a fonte (ou inclusive o nome completo, se chegassem a coincidir as iniciais):

(C. Hernández 24) e (P. Hernández 35)

(Jorge Gómez 13) e (José Gómez 65)

Para citar obras dramáticas, pode-se incluir o ato, a cena e os versos numerados entre parênteses, separado cada item por ponto, depois do fragmento que estiver citando. No caso de citar diferentes seções de uma obra, deve-se incluir primeiro, entre parênteses, a página ou o intervalo de páginas; em seguida, indica-se o volume, número, capítulo ou seção, separado por ponto-e-vírgula e espaço: (89; cap. 2).

Como construir as referências?

Devemos ressaltar que no MLA é importante indicar o formato da entrada bibliográfica (impresso, digital, web, podcast etc.). Os autores devem seguir detalhadamente as convenções e os sinais ortográficos que são indicados e onde se indicam (uso de aspas, itálico, dois-pontos, ponto, parênteses etc.) conforme for o tipo de entrada.

A seguir, oferecemos alguns exemplos dos casos mais comuns nas referências:

Livro

Arango, José Manuel. *Poesía completa*. Medellín: Editora Universidad de Antioquia, 2003. Impresso.

Capítulo de livro

Scholem, Gershom. “Cábala y mito”. *La cábala y su simbolismo*. México: Siglo XXI, 2005. 95-129. Impresso.

Artigo de revista

Castro Ramírez, Bibiana. “José Lezama Lima y su propuesta de crítica literaria para América Latina”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 9 (2007): 79-122. Impresso.

Artigo eletrônico

Ramey, James. “Bajtín y el giro espacial: intertextualidad, vanguardismo, parasitismo”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 15.2 (2013): 69-95. Web. 3 de março de 2014 <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41300/42860>>.

Os autores devem levar em conta que a lista de referências dos trabalhos e as citações feitas no corpo do texto devem corresponder perfeitamente. Não se deve incluir na lista uma referência que não tenha sido usada no corpo do texto nem omitir na lista alguma fonte que tenha sido incluída no texto.

A organização de cada entrada bibliográfica será feita pelo sobrenome do autor, em ordem alfabética.

Considerações éticas'

Autores

Antes de participar da Revista, espera-se que os autores considerem as seguintes observações:

Pautas e cuidado dos textos. A Revista tem normas para apresentação de trabalhos e espera que os autores as leiam, entendam e sigam. Além disso, a Revista não recebe rascunhos de trabalhos, mas sim versões revisadas cuidadosamente por seus autores. A entrega de textos coerentes, escritos com dedicação, é um fator que é valorizado positivamente em sua leitura.

Exclusividade. Os trabalhos que são apresentados à Revista não devem ter sido enviados simultaneamente a outras publicações. Isso pode comprometer a originalidade dos trabalhos e os direitos sobre sua publicação. Se o autor, em algum momento do processo, considerar que deve submeter seu trabalho a outra revista, deve primeiro consultar o editor para formalizar sua retirada.

Plágio. O uso de textos de outros autores por incorporação de seções completas no trabalho, reprodução de fragmentos ou paráfrase, sem que se realize uma adequada citação ou se conte com as licenças necessárias, não é aceitável.

Uso de versões já publicadas ou “autoplágio”. A submissão de textos que já foram publicados em seu idioma original ou em outros idiomas, em conteúdo parcial ou completo, não é aceitável. Espera-se que a contribuição de um trabalho para a disciplina dos estudos literários não seja a mesma, ou muito parecida, à de outras publicações do autor.

Coautoria. A publicação de trabalhos em coautoria não é uma prática usual nos estudos literários. Contudo, quando isso ocorrer, deve-se evitar que apareçam autores que não tenham tido uma participação real na escrita do texto. Um autor é aquele que realizou uma contribuição substancial no texto, no desenho e desenvolvimento da pesquisa, ou da discussão que o motiva e que participou diretamente na escrita dos rascunhos e revisões que levaram à versão final.

Diligência. Os autores devem cumprir com as tarefas que se derivam do processo de arbitragem e publicação: correções sugeridas pelos pares

acadêmicos, entrega de versões ajustadas, resposta a observações da edição (revisão de texto, diagramação e revisão de provas), aprovação de prints finais.

Contribuição dos trabalhos. O propósito de publicar um trabalho surge, quase sempre, da intenção de ter um diálogo com os leitores. No caso dos trabalhos acadêmicos, esses leitores estão, em sua maioria, na comunidade da área: professores, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação. A efetividade desse diálogo depende da coerência, da solidez dos argumentos e da contribuição proposta a respeito de um horizonte de pontos de vista e de textos. Convidamos os autores a fazerem de seus trabalhos uma contribuição aos estudos literários, a terem posições críticas, a gerarem diálogos estimulantes, a proporem ou retomarem debates de interesse para os leitores contemporâneos.

Avaliadores

Idoneidade. Os avaliadores só devem aceitar a leitura de trabalhos sobre temas que conheçam amplamente. Se, após receber um trabalho que aceitou ler, o avaliador constata que, por alguma circunstância, não é de seu interesse ou área de conhecimento, deve informar o editor para que este designe o trabalho a outro avaliador.

Independência. A arbitragem da Revista é realizada sob o sistema “duplo-cego” a fim de garantir, na medida do possível, a independência e rigorosidade dos conceitos. Se, em algum ponto da leitura do trabalho, o avaliador constatar que há algum impedimento ético ou conflito de interesses que possam afetar seu conceito, deve informar o editor, sem hesitar.

Enfoque dos conceitos. Espera-se que os avaliadores abordem os trabalhos a partir de uma perspectiva acadêmica, rigorosa e coerente. Os conceitos muito superficiais, pobres em argumentos para aprovar ou recusar um trabalho, não são aceitáveis. Os resultados da arbitragem devem ser úteis para o autor e editor. O autor deve poder repropor, corrigir ou validar seu trabalho, graças aos comentários que receber. O editor deve poder tomar uma decisão argumentada sobre a publicação ou recusa de um trabalho, com base nas recomendações dos avaliadores.

Diligência. Os avaliadores devem estabelecer um prazo razoável com a Revista, de acordo com suas circunstâncias e disponibilidade de tempo. Se, no desenvolvimento da avaliação, o cumprimento do prazo de entrega se

tornar inviável, o avaliador deve informar o editor para este reorganizar o cronograma estabelecido. A resposta oportuna aos autores depende também da colaboração dos avaliadores.

Seguimento. Os avaliadores devem procurar apoiar o editor para a verificação de versões corrigidas dos trabalhos. A contribuição do avaliador nesse processo permitirá que a versão que chegar aos leitores da Revista seja a melhor possível.

Suplantação. O editor e sua equipe chamam um avaliador a participar na leitura de um trabalho após analisar sua formação acadêmica, trajetória e experiência em pesquisa e publicações. Não é aceitável que um avaliador, depois de assumir a leitura de um trabalho, transfira a responsabilidade da avaliação a um terceiro (copesquisador, estudante de pós-graduação etc.).

Uso de informação. Os trabalhos que o avaliador receber, em sua maioria, são inéditos e originais. Qualquer uso ou apropriação indevida das proposições ou seções de texto dos trabalhos que recebe será considerado como uma falta ética de suma gravidade.

perífrasis Revista de Literatura, Teoría y Crítica busca fortalecer su permanente diálogo con la comunidad académica nacional e internacional en aras de afianzar y diversificar los estudios literarios contemporáneos. El objetivo de la revista es publicar artículos inéditos de autores nacionales y extranjeros que den cuenta de sus trabajos de investigación sobre las diferentes manifestaciones literarias y los nuevos objetos de estudio que han surgido dentro del amplio y variado panorama de los estudios literarios y sus variantes transdisciplinarias.

perífrasis hace parte de los siguientes catálogos, bases bibliográficas y sistemas de indexación:

- Publindex - Sistema Nacional de Indexación de Publicaciones Especializadas de Ciencia, Tecnología e Innovación. Índice Bibliográfico Nacional. Colciencias. Colombia, desde 2012. Categoría B, desde 2013.
- Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. México, desde 2012.
- MLA International Bibliography - Modern Language Association International Bibliography. Estados Unidos, desde 2012.
- Dialnet - Servicio de alertas sobre publicación de contenidos científicos. España, desde 2012.
- Clase - Citas Latinoamericanas de Ciencias Sociales y Humanidades. UNAM, México, desde 2012.
- EBSCO Publishing. Estados Unidos, desde 2013.
- DOAJ - Directory of Open Access Journals. Lund University Libraries, Suecia, desde 2013.
- LatAm-Studies - Estudios Latinoamericanos. International Information Services, Estados Unidos, desde 2013.
- Informe Académico. Thompson Gale, Estados Unidos, desde 2013.
- ProQuest, Estados Unidos, desde 2013.
- SciELO, Colombia, desde 2014.

Editora general: Francia Helena Goenaga

Asistente editorial: Margarita Pérez

Comité Editorial *Comité Científico*

MARÍA DEL ROSARIO AGUILAR	CARMEN ELISA ACOSTA
CAROLINA ALZATE	ROLENA ADORNO
ADOLFO CAICEDO	BEATRIZ AGUIRRE
MARIO BARRERO FAJARDO	RAÚL ANTELO
HÉCTOR HOYOS	JAIME BORJA
PABLO MONTOYA	ROMÁN DE LA CAMPA
ANA CECILIA OJEDA	STÉPHANE DOUAILLER
JERÓNIMO PIZARRO	CRISTO FIGUEROA
HUGO RAMÍREZ	BEATRIZ GONZÁLEZ-STEPHAN
LILIANA RAMÍREZ	ROBERTO HOZVEN
LUIS FERNANDO RESTREPO	CARLOS JÁUREGUI
DAVID SOLODKOW	JOSÉ ANTONIO MAZZOTTI
PATRICIA TRUJILLO	CLAUDIA MONTILLA
JUAN MARCELO VITULLI	ALFONSO MÚNERA CAVADÍA
	SONG NO
	BETTY OSORIO
	CARMEN RUIZ BARRIONUEVO

Revista Chilena de Literatura



Una publicación de la
Facultad de Filosofía y Humanidades de la
Universidad de Chile

Fundada en 1970, Revista Chilena de Literatura es una publicación semestral dedicada al amplio campo de la investigación literaria, al estudio de obras literarias y afines, tanto de Chile como del extranjero, de todas las épocas.

Incluida en ISI, ERIH, JSTOR,
SCIELO, MLA, entre otros.

Contiene secciones de estudios, notas,
documentos y reseñas.

www.revistaliteratura.uchile.cl

Para su suscripción y envío de contribuciones:
rchilite@gmail.com

ACTA LITERARIA

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTE
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CHILE



ISSN 0716-0909

Publicación semestral

Directora: Dra. María Teresa Aedo Fuentes

Investigación teórica literaria en el ámbito chileno
e iberoamericano.

Recibe artículos, notas y reseñas, surgidos de investigaciones
y estudios provenientes del ámbito nacional e internacional.

Publicación indexada en:

| ISI Thomson Reuters, Arts and Humanities Citation Index® | Scientific Electronic Library
Online (SciELO) | LATINDEX | Red ALyC, Red de Revistas Científicas de América Latina y
el Caribe, España y Portugal, Ciencias Sociales y Humanidades | MLA (Modern Language
Association of America), USA | Ulrich's International Periodicals Directory, USA

ENVÍOS

Casilla 160-C, Correo 3 - Concepción-Chile
Fono (56-41)2204752 - Fax (56-41)2256196
E-mail: sroa@udec.cl

SUSCRIPCIÓN

Anual nacional: \$ 15.000 (2 vols.), incl. envío
Anual internac.: US\$ 40 (2 vols.), incl. envío

anclajes

Revista del Instituto
de Investigaciones
Literarias y Discursivas

Anclajes publica trabajos de investigación originales e inéditos y comentarios bibliográficos sobre literatura, cultura y discurso. Aparece en línea dos veces al año y se imprime un único volumen anual. Es una publicación del Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas (ILyD) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Directora: Graciela Salto

Codirector: José Maristany

Redacción y administración:

Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de La Pampa, Coronel Gil 353, 3er. Piso, (D6300DUG)
Santa Rosa, La Pampa, Argentina, TE +54(9)2954 451630,
<http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/anclajes/>





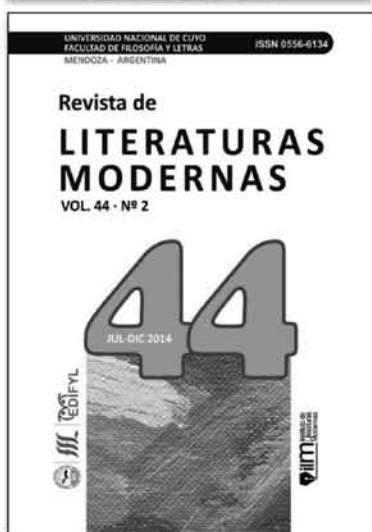
ALPHA

REVISTA DE ARTES, LETRAS Y FILOSOFIA
PUBLICACIÓN SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y ARTE DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

ALPHA es una publicación semestral del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad de Los Lagos, que incluye artículos, notas, documentos y reseñas sobre literatura, lingüística, filosofía, artes, estudios culturales y teoría crítica.

Indizada en: Arts and Humanities Citation Index (Thomson Scientific), en The MLA International Bibliography, SciELO-Chile (Conicyt), LATINDEX, EBSCO, PROQUEST, EDITORIAL OCEANO, Servicios de Información Internacional (IIS), CLASE, DIALNET y en The Directory of Periodicals (USA).

Suscripciones y envío de manuscritos
revistaalpha@ulagos.cl



La *Revista de Literaturas Modernas*, ISSN 0556-6134, está dedicada a la difusión de investigaciones literarias, que atiendan tanto a los problemas teórico-críticos y metodológicos inherentes a la especificidad de su objeto de estudio, como a las interrelaciones con otras disciplinas.

Es una publicación semestral del Instituto de Literaturas Modernas, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

También en <www.bdigital.uncu.edu.ar>.

Contacto: revistadeliteraturasmodernas@yahoo.com.ar
Más información en <www.revistadeliteraturasmodernas.blogspot.com>



NUESTRAS REVISTAS

Portal de revistas Universidad Nacional de Colombia
WWW.REVISTAS.UNAL.EDU.CO

PUNTOS DE VENTA
en la librería bogotá
Plazuela de Las Nieves
Calle 20 N° 7-15
Tel. 3163000 ext. 29490

- Ciudad Universitaria
Auditorio León de Greiff, piso 1
Tel.: 316 3000, ext. 20040
www.unalibreria.unal.edu.co
libreriamag_bog@unal.edu.co
- Edificio Orlando Fals Borda (205)
Edificio de Posgrados de Ciencias
Humanas Rogelio Salmona (225)

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIÓN
Sigo del hombre Editores
Humanas - Bogotá - Pbx: 3577700
www.sigloedehombrera.com

Cra. 31A # 25B-50 / Bogotá, Colombia

Centro Editorial
Facultad de Ciencias Humanas
Ciudad Universitaria, ed. 205, of. 222
Tel.: 316 3000 ext. 16208, 16212
editorial_fch@unal.edu.co, www.humanas.unal.edu.co



PROFILE ISSUES IN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT
A1 PUBLINDEX COLCIENCIAS
Departamento de Lenguas Extranjeras
www.profile.unal.edu.co . rprofile_fchbog@unal.edu.co

REVISTA COLOMBIANA DE PSICOLOGÍA
A1 PUBLINDEX COLCIENCIAS
Departamento de Psicología
www.revistacolombianapsicologia.una.edu.co
revpsico_fchbog@unal.edu.co

FORMA Y FUNCIÓN
A2 PUBLINDEX COLCIENCIAS
Departamento de Lingüística
www.formayfuncion.unal.edu.co
revff_fchbog@unal.edu.co

CUADERNOS DE GEOGRAFÍA
A2 PUBLINDEX COLCIENCIAS
Departamento de Geografía
www.cuadernosdegeografia.unal.edu.co
rcgeogra_fchbog@unal.edu.co

ANUARIO COLOMBIANO DE HISTORIA SOCIAL Y DE LA CULTURA
A2 PUBLINDEX COLCIENCIAS
Departamento de Historia
www.anuariodehistoria.unal.edu.co
anuhisto_fchbog@unal.edu.co

LITERATURA: TEORÍA, HISTORIA, CRÍTICA
A2 PUBLINDEX COLCIENCIAS
Departamento de Literatura
www.literaturathc.unal.edu.co
revlitter_fchbog@unal.edu.co

IDEAS Y VALORES
A2 PUBLINDEX COLCIENCIAS
Departamento de Filosofía
www.ideasyvalores.unal.edu.co
revideva_fchbog@unal.edu.co

REVISTA MAGUARÉ
B PUBLINDEX COLCIENCIAS
Departamento de Antropología
www.revistamaguare.unal.edu.co
revmag_fchbog@unal.edu.co

REVISTA COLOMBIANA DE SOCIOLOGÍA
C PUBLINDEX COLCIENCIAS
Departamento de Sociología
www.revistacolombianasociologia.unal.edu.co
recs@unal.edu.co

TRABAJO SOCIAL
C PUBLINDEX COLCIENCIAS
Departamento de Trabajo Social
www.revtrabajosocial.unal.edu.co
revtrajosoc_bog@unal.edu.co

DESDE EL JARDÍN DE FREUD «ESTRUCTURA DEL SUJETO Y LAZO SOCIAL CONTEMPORÁNEO»
C PUBLINDEX COLCIENCIAS
Revista de Psicoanálisis
www.jardinfreud.unal.edu.co
rpsifreud_bog@unal.edu.co

Literatura: teoría, historia, crítica vol. 17, n.º 2 / 2015



EL TEXTO FUE COMPUESTO

EN CARACTERES MINION.

SE IMPRIMIÓ EN BOGOTÁ

EN XPRESS ESTUDIO GRÁFICO Y DIGITAL S.A.