

Literatura:

teoría, historia, crítica

VOL. 20, N.º 2, JULIO-DICIEMBRE 2018

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

Revista semestral del Departamento de Literatura
www.literaturathc.unal.edu.co

Correo electrónico: revliter_fchbog@unal.edu.co
© Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Editora

Carmen Elisa Acosta Peñaloza
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Editores invitados

Fabio Akcelrud Durão
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil
William Díaz Villarreal
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Comité asesor interno

Universidad Nacional de Colombia: Patricia Trujillo Montón, Diana Diaconu, Patricia Simonson, Iván Padilla Chasing, William Díaz Villarreal, Laura Almandós, Alejandra Jaramillo, Jorge Rojas Otálora, Enrique Rodríguez, Ángela Robledo, Víctor Viviescas, Diógenes Fajardo Valenzuela, María del Rosario Aguilar, Anastasia Belousova.

Comité editorial

David Jiménez Panesso (*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 (*Festival Internacional de Teatro Hispano de Miami, 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 (*Instituto Caro y Cuervo y Universidad Nacional de Colombia, Bogotá*), Jose Francisco Sanchez Osorio (*Université Toulouse-lean 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*), Lina Cuellar (*Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia*), Camilo Bogoya (*Université d'Artois, Francia*), Byron Vélez (*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*).

Asistentes editoriales

Ana Virginia Caviedes Alfonso (*Universidad Nacional de Colombia, Bogotá*), Nicolás Sepúlveda Perdomo (*Universidad Nacional de Colombia, Bogotá*).

Asesor editorial

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

Rectora de la Universidad Nacional de Colombia

Dolly Montoya

Vicerrector de sede Bogotá

Jaime Franky Rodríguez

Decana de la Facultad de Ciencias Humanas

Luz Amparo Fajardo

Vicedecana Académica

Nohra León Rodríguez

Vicedecano de Investigación y Extensión

Jhon Williams Montoya

Directora del Departamento de Literatura

María del Rosario Aguilar Perdomo



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

Director de Centro Editorial: Camilo Baquero Castellanos
Diseño de carátula: Andrés Marquinez C.
Coordinación editorial: Laura Morales
Coordinación gráfica: Juan Carlos Villamil N.
Diagramación: Carlos Contreras
Corrección de estilo: Pablo Andrés Castro
Traducción de resúmenes al inglés: Rosario Casas
Traducción de resúmenes al portugués: Ronanita Dalpiaz
Impresión: DGP Editores SAS

Literatura: teoría, historia, crítica

está indexada en

Índices



Emerging Sources
Citation Index
(Thomson Reuters)

WEB OF SCIENCE™

SciELO Citation Index
(Scientific Electronic Library Online)



SciELO Colombia
(Scientific Electronic Library Online)

Bases bibliográficas



Revistas Científicas de América Latina
y el Caribe, España y Portugal
Redalyc



MLA
(Modern Language Association)



Linguistics & Language Behavior
Abstracts
(LLBA)



Academic
Search Premier



REDIB
(Red Iberoamericana de Innovación
y Conocimiento Científico)



CLASE
(Universidad Nacional
Autónoma de México)

Otros sistemas y directorios



Directory of Open Access Journals
DOAJ



DIALNET
(Universidad de la Rioja)



ROAD
(Directory of Open Access
Scholarly Resources)



Latindex



Google Scholar

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 Ancizar, of. 3055
Tel: (57-1) 3165229. Fax: (57-1) 3165229
Correo electrónico: 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.lalibreriadelaui.com

El contenido de esta revista 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/>



**HUMANIDADES, ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO
Y ANTINTELECTUALISMO ACADÉMICO**

Contenido

Contents

Conteúdo

11 · Apresentação

Artículos *Articles* *Artigos*

17 · Campus y política en cinco novelas sobre Estados Unidos

Campus and Politics in Five Novels about the United States

Campus e política em cinco novelas sobre os Estados Unidos

WILLIAM DÍAZ VILLARREAL

CONSUELO PARDO CORTÉS

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

65 · La estupidez académico-literaria brasileña

Academic-Literary Stupidity in Brazil

A estupidez acadêmico-literária brasileira

FABIO AKCELRUD DURÃO

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, Brasil

85 · Para uma teoria da burrice

Hacia una teoría de la estupidez

Toward a Theory of Stupidity

MATHEUS DE BRITO

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, Brasil

- 103 · **Universidade e diversidade: desafios da multicampia /
Uneb DCH IV como estudo de caso**
- Universidad y diversidad: retos de la universidad
multicampus / Uneb DCH IV como estudio de caso*
*University and Diversity: Challenges of the Multi-
campus University / Uneb DCH IV as a Case Study*
- JOSÉ CARLOS FELIX
JULIANA CRISTINA SALVADORI
Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador, Brasil
- 131 · **El lector antintelectual [o de la lectura como una forma de caza]**
- The Anti-Intellectual Reader [or, on Reading as a Form of Hunting]*
O leitor anti-intelectual [ou da leitura como uma forma de caça]
- JINETH ARDILA ARIZA
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
- 155 · **Universalismo, identidad y discurso académico
en el contexto de la globalización**
- Universalism, Identity, and Academic Discourse
in the Context of Globalization*
*Universalismo, identidade e discurso acadêmico
no contexto da globalização*
- JUAN DAVID ESCOBAR CHACÓN
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
- 185 · **Sócrates, tipologías de intelectuales y política:
algunas referencias al caso argentino**
- Socrates, Typologies of Intellectuals, and Politics:
Some References to the Case of Argentina*
*Sócrates, tipologias de intelectuais e política:
algumas referências ao caso argentino*
- GUILLERMO LARIGUET
Conicet — Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

221· Per monstra ad astra / Ad astra per aspera: dos modelos de relación de los intelectuales con la academia

Per monstra ad astra / Ad astra per aspera: *Two Models for the Relation between Intellectuals and Academia*

Per monstra ad astra / Ad astra per aspera: *dois modelos de relação dos intelectuais com a academia*

MARCELA CROCE

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Notas *Notes* *Notas*

247· Citas, notas y comentarios

DAVID JIMÉNEZ

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Traducciones *Translations* *Traduções*

261· Educación, semieducación, ineducación

KONRAD PAUL LEISSMANN

Universität Wien, Viena, Austria

281· Francia e Hidra, 1974: inmersión en el estado de emergencia

WILLIAM SPANOS

Binghamton University, Binghamton, Nueva York

293· “Liderazgo académico” y las condiciones del trabajo académico

RICHARD ALLEN

SUMAN GUPTA

The Open University, Londres, Reino Unido

Entrevista *Interview* *Entrevista*

**323· El intelectual colombiano y el antintelectualismo.
Entrevista a Gilberto Loaiza Cano**

JUAN DIEGO MEDINA CRUZ

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

337· **Marx, William. *El odio a la literatura***

WILLIAM DÍAZ VILLARREAL

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

347· **Search, Alexander, Suman Gupta, Fabio Akcelrud Durão y Terrence McDonough. *Entrepreneurial Literary Theory: A Debate on Research and the Future of Academia***

JOSEPH WAGER

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

353· **Vega Cantor, Renán. *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior***

JOHN FREDY GÜECHÁ HERNÁNDEZ

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

362· **Bauerlein, Mark y Adam Bellow, editores. *The State of the American Mind: 16 Leading Critics on the New Anti-Intellectualism***

MARLOLY MANRIQUE ARCILA

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

370· **Collini, Stefan. *Speaking of Universities***

MAIRA SUÁREZ

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

378· **Jacoby, Susan. *The Age of American Unreason***

DIANA MILENA DUARTE SALINAS

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

389· **Berg, Maggie e Barbara Seeber. *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academia***

FERNANDO MORATO

The Ohio State University, Columbus, Estados Unidos

- 395· **Índice acumulativo de artículos publicados en**
Literatura: teoría, historia, crítica vol. 20 del 2018
- 399· **Convocatoria de la revista *Literatura:***
teoría, historia, crítica vol. 22, n.º 1
- Call for Papers* *Literatura: teoría, historia, crítica* vol. 22, n.º 1
Editat *Literatura: teoría, historia, crítica* vol. 22, n.º 1
Appel à contributions *Literatura: teoría, historia, crítica* vol. 22, n.º 1
- 407· **Instrucciones para los autores**
Instructions to Authors
Instruções aos autores
Instructions pour les auteurs
- 450· **Anuncios**

Apresentação

A DINÂMICA DE EDIÇÃO DE UMA revista científica geralmente é vista como uma rua de mão única: respondendo ao *call for papers*, os pesquisadores enviam seus manuscritos para o *blind peer review*, que os aceita, recusa ou pede alterações no texto. Ainda que a leitura do parecerista possa ser inteligente e construtiva, o que não é tão frequente, a ênfase do processo, a iniciativa, recai sobre quem está submetendo o artigo; raramente pensamos no trabalho dos editores como algo para além do carimbo judicial do “aprovado”, “reprovado” ou “talvez” (esta última, pensando bem, a mais interessante das três possibilidades). Se mesmo aquela figura tradicional do editor de livros, um interlocutor privilegiado, uma mistura de receptividade e autoridade, torna-se uma espécie em extinção à medida que se acelera o modo de produção intelectual no presente, o que dizer do editor de uma revista acadêmica, que se encontra atada a rígidos e curtos *deadlines*? O percurso de publicação deste periódico nos chamou a atenção para o contrário de tudo isso, a saber, o quanto se aprende com a editoração, em especial o quanto aquele objeto que estava na mente dos editores converte-se em algo diferente, e mais rico, com o conjunto das contribuições.

A motivação inicial para este volume de *Literatura: teoría, historia, crítica* foi um sentimento de urgência perante as transformações por que vem passando o conhecimento humanístico na academia hoje. A postura era, e continua sendo, crítica: há algo de muito problemático no modo como o saber está sendo reconfigurado na universidade contemporânea, em âmbito nacional e mundial. Porém, mais perturbador ainda é a aparente falta de impacto, a perda de força ilocucionária, se preferir, daqueles textos (e são muitos) que denunciam tal estado de coisas. Veio daí a nossa hipótese inicial de trabalho: as vozes dissonantes, mesmo ao se fazerem ouvidas, não geram efeitos, dentre outros motivos, devido à sedimentação do anti-intelectualismo na universidade. O que aprendemos com o trabalho editorial da revista foi como a aversão ao pensamento é *produtiva* —nunca poderíamos imaginar



que um fenômeno que creditamos nocivo, pudesse ter tantas faces, implicações e desdobramentos. Com isso, percebe-se o estranho prazer que tivemos ao descobrir a variedade das ocorrências e dos modos de existência de uma manifestação contra a qual nós gostaríamos de nos voltar. Não cabe nesta apresentação reconstituir os vários argumentos dos artigos, mas sim mostrar o seu percurso. William Díaz Villarreal e Consuelo Pardo Cortés abrem o volume investigando a representação da universidade americana em cinco *campus novels*, mostrando como o mundo da academia não está tão separado da vida política quanto poderia desejar. Fabio Akcelrud Durão inverte a direção dos vetores e tenta descrever a burrice acadêmica como derivando mais ou menos naturalmente das condições concretas de produção do conhecimento. O texto de Matheus de Brito debruça-se sobre o mesmo tópico, porém em sentido mais amplo, como “epistemologia naturalizada”, no sentido de “natural ao capitalismo tardio” ou à “democracia liberal”, que é seu braço discursivo. Essa burrice sistêmica, por seu turno, está intrinsecamente associada à própria concepção dos objetos de estudo e crítica das humanidades. José Carlos Felix e Juliana Cristina Salvadori retornam ao problema da academia e seu espaço social ao investigarem as mazelas e os desafios ligados à interiorização da universidade.

Em seguida, passamos para um outro plano. Jineth Ardila Ariza analisa o impacto da cultura digital na formação de um leitor anti-intelectual, um tema atualíssimo. Juan David Escobar Chacón aborda a questão da identidade, verdadeira doxa atual que funciona tanto como campo, objeto, pressuposto e arma, argumentando que ela “neutraliza la crítica ideológica y política en los estudios de la cultura”. Já Guillermo Lariguet parte de um ideal socrático para descrever o intelectual; logo, desenvolve uma classificação para desdobrar tipos viciosos e desviantes, para, por fim, propor o conceito de intelectual cívico como modelo. Encerrando a seção de artigos, Marcela Croce apresenta um estudo de caso, no qual confronta dois livros recentes de críticos argentinos que trabalham com a imagem, mostrando que seu confronto gera eixos cambiantes e contraditórios de tradição intelectual, inserção acadêmica e articulação política. Em “Citas, notas y comentarios”, David Jiménez oferece uma concisa e densa discussão defendendo a liberdade da universidade para não ter uma utilidade imediata: uma ideia de autonomia que traz consigo uma série de valores que batem de frente com uma visão de mundo voltada para o lucro e que valem a pena ser defendidos.

A seção da revista dedicada a traduções traz três textos cuidadosamente escolhidos. “Educación, semieducación, ineducación”, de Konrad Paul Liessmann, esmiúça o núcleo de irracionalidade que habita na atual concepção de *Bildung*, sem, no entanto, defender que outrora as coisas eram melhores. Com efeito, ele detecta insuficiências já no ideal humboldtiano. Em “Francia e Hidra, 1974: Inmersión en el estado de emergencia”, uma parte de sua autobiografia, que William Spanos, tristemente falecido há pouco, não pode terminar, a oposição ao intelectual tem um caráter direto e literal: o da liberdade sobre a própria pessoa. Finalmente, Richard Allen e Suman Gupta questionam, em “‘Liderazgo académico’ y las condiciones de trabajo académico”, a noção de *academic leader*, inserindo-a em um processo em curso de degradação da ideia de universidade, em cujo último grau ela já se transforma em outra coisa.

O volume encerra-se com mais duas partes, uma entrevista que Juan Diego Medina Cruz faz a Gilberto Loaiza Cano e um conjunto de resenhas. Na primeira, lemos uma discussão que aborda vários temas de interesse, como mutações culturais contemporâneas, a relação entre neoliberalismo e anti-intelectualismo na Colômbia, e o papel do intelectual colombiano diante da sua realidade nacional. Já as resenhas fazem a apreciação crítica de livros que tocam o anti-intelectualismo. Ao comentar *El odio a la literatura*, de William Marx, William Díaz aponta para o quanto a animosidade contra o literário pode ajudar a configurá-lo, talvez mesmo ser uma condição de existência. Joseph Wager analisa *Entrepreneurial Literary Theory: A Debate on Research and the Future of Academia*, um livro peculiar, que, como bem percebe o parecerista, talvez não diga exatamente o que pretende estar dizendo. A obra de Renán Vega Cantor, resenhada por John Fredy Güechá Hernández, *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*, é fiel ao título, e analisa os efeitos da aproximação do ensino ao mundo do marketing. É interessante perceber o contraste desta com o volume organizado por Mark Bauerlein e Adam Bellow, *The State of the American Mind: 16 Leading Critics on the New Anti-Intellectualism*, e comentado por Marloly Manrique Arcila, pois há pontos de contato vindos de posições políticas diametralmente opostas. Maira Suárez discute o livro de Stefan Collini, *Speaking of Universities*, chamando a atenção para seu objetivo central, o de reinserir no debate público a questão da autonomia universitária diante das recentes reformas por que vem passando, principalmente no Reino Unido.

Já o livro de Susan Jacoby, *The Age of American Unreason*, apresentado por Diana Milena Duarte Salinas esclarece o perfil específico do anti-intelectualismo estadunidense, convidando a comparações nacionais. Fechando essa seção, Fernando Morato resenha *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academia*, de Maggie Berg e Barbara K. Seeber, um livro-manifesto que pretende chamar a atenção para o quanto as condições atuais de trabalho acadêmico sobrecarregam professores, alunos e funcionários, e que defende uma desaceleração da vida universitária em geral.

De todos esses textos, de tantas perspectivas diferentes, uma conclusão contraditória pode ser derivada. De um lado, se os argumentos aqui presentes forem concebidos como linhas, os cruzamentos e pontos de contato, as interseções são tantas, que sugerem objetividade: como imaginar de outro modo o encontro não combinado de pessoas tão diferentes de lugares tão distantes? Por outro lado, como mencionado no começo, o anti-intelectualismo possui facetas tão diversas que nos obriga a pensá-lo mais do que um tema, como uma força. Desse modo, não pode ser esgotado ou exaurido como quer o horizonte normativo científico.¹ Talvez a relevância maior deste volume não resida propriamente naquilo que predica, nos conteúdos que expõe a respeito do anti-intelectualismo, mas na postura que deixa entrever: a de não deixar de criticá-lo.

Fabio Akcelrud Durão

Editor convidado

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, Brasil

1 Mesmo que não se chegue a uma solução definitiva, a ciência trabalha com a expectativa, por mais distante que seja, do fim.



Artículos

Campus y política en cinco novelas sobre Estados Unidos

William Díaz Villarreal

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

wdiazv@unal.edu.co

Consuelo Pardo Cortés

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

cpardoc@unal.edu.co

La opinión pública y muchos académicos conciben la universidad como un espacio más o menos aislado de los problemas de la sociedad. Por supuesto, esta representación —que tiene mucho de lugar común— tiene justificaciones históricas: Humboldt decía que, para cumplir con sus fines últimos —el saber y la cultura—, la academia debería estar aislada de los intereses políticos y de los gobiernos. Este ensayo, en contravía de esa noción, busca reconstruir una breve historia de la universidad estadounidense en la que se evidencie su relación con la política, desde 1950 hasta 1998, a través de la interpretación de cinco novelas: *Pnin* de Vladimir Nabokov, *Intercambios* de David Lodge, *Ruido de fondo* de Don DeLillo, *Ravelstein* de Saul Bellow y *La mancha humana* de Philip Roth. La concentración de las tensiones políticas en la imagen del “campus” permite, además, revelar el vínculo entre la vida privada y la vida académica de los personajes de las obras.

Palabras clave: novela de campus; universidad estadounidense; profesor universitario; universidad y política.

Cómo citar este artículo (MLA): Díaz Villarreal, William, y Consuelo Pardo Cortés. “Campus y política en cinco novelas sobre Estados Unidos”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 20, núm. 2, 2018, págs. 17-63.

Artículo original. Recibido: 13/03/18; aceptado: 27/03/18. Publicado en línea: 01/07/18.



Campus and Politics in Five Novels about the United States

Public opinion and many academics conceive the university as a space that is relatively isolated from social problems. Of course, this rather commonplace representation is historically justified: Humboldt used to say that academia should be isolated from political and government interests, if it was to fulfill its final goals —knowledge and culture—. The present essay, contradicting this idea, analyzes five novels: *Pnin* by Vladimir Nabokov, *Changing Places* by David Lodge, *White Noise* by Don DeLillo, *Ravelstein* by Saul Bellow, and *The Human Stain* by Philip Roth, in order to reconstruct a brief history of American academia between 1950 and 1998 which reveals its connection with politics. The concentration of political tensions in the image of the “campus” also makes it possible to identify the relationship between the private and academic lives of the works’ characters.

Keywords: campus novel; American university; university professor; university and politics.

Campus e política em cinco novelas sobre os Estados Unidos

A opinião pública e muitos acadêmicos concebem a universidade como um espaço mais ou menos isolado dos problemas da sociedade. Naturalmente, essa representação —que tem muito de lugar comum— tem justificativas históricas: Humboldt dizia que, para cumprir com seus fins últimos —o saber e a cultura—, a academia deveria estar isolada dos interesses políticos e dos governos. Este ensaio, na contramão dessa noção, busca reconstruir uma breve história da universidade norte-americana na qual seja evidenciada sua relação com a política, desde 1950 até 1998, através da interpretação de cinco novelas: *Pnin*, de Vladimir Nabokov, *A Troca* de David Lodge, *Ruído branco*, de Don DeLillo, *Ravelstein*, de Saul Bellow, e *A marca humana*, de Philip Roth. A concentração das tensões políticas na imagem do “campus” permite, além disso, revelar o vínculo entre a vida privada e a vida acadêmica dos personagens das obras.

Palavras-chave: novela de campus; universidade norte-americana; professor universitário; universidade e política.

1

DE ACUERDO CON DAVID LODGE, las primeras novelas de campus en los años cincuenta presentaban la universidad como un paraíso pastoral “removido del ajeteo de la vida urbana moderna”. En semejante escenario, “el comportamiento político puede observarse divertidamente en la interacción de personajes cuyas altas pretensiones intelectuales son defraudadas por sus flaquezas humanas” (Introduction XIII).¹ En líneas generales, esta descripción puede aplicarse al ambiente y el contenido de *Pnin* (1957), la novela de Vladimir Nabokov sobre las desventuras de un profesor ruso emigrado a los Estados Unidos. El Waindell College, la universidad donde él trabaja, es “una institución algo provinciana, caracterizada por una laguna artificial inserta en medio de bien diseñados jardines, galerías revestidas de hiedra que conectaban los diversos pabellones” y “murales que representaban a miembros identificables de la Facultad en el instante de pasar la antorcha del saber, de manos de Aristóteles, Shakespeare y Pasteur, a un grupo de descomunales muchachas y muchachos campesinos” (Nabokov 10-11; 9).² Este retrato encaja muy bien en el modelo del campus provinciano en la década de 1950: su instituto de idiomas carece de un departamento de lengua rusa y por eso su enseñanza está adjunta al departamento de alemán, recién formado; sus estudiantes son jóvenes campesinos con algunas inquietudes intelectuales, pero sin el afán de profesionalización académica; y los profesores son personajes más o menos diletantes, cuyos cargos han sido obtenidos y mantenidos en gran medida por relaciones clientelares. En resumen, una pequeña comunidad en la que todo mundo se conoce entre sí: pueblo chico, infierno grande.

La novela de campus es un género cómico, dice Lodge, pues el ambiente pastoril que le es propio permite que “asuntos moralmente serios” sean

1 Esta y todas las traducciones de textos críticos son nuestras.

2 En las cinco novelas de las que se ocupa este artículo, hemos confrontado las traducciones disponibles con los textos en su lengua original. En algunos casos, ha sido necesario modificar aquellas, para que se ajusten más fielmente al sentido original. Para evitar interrupciones innecesarias en la lectura del texto, no señalamos los pasajes modificados, y en cambio ponemos, en todas las referencias parentéticas, los números de página de la traducción y, después del punto y coma, los números de página del texto original.

tratados de un modo ligero y brillante (Introduction xiv). Ligero y brillante es, en efecto, el tono de *Pnin*, y la seriedad moral de esta novela se deriva principalmente de la naturaleza de su protagonista. En el primer capítulo de la novela, Pnin se dirige a Cremona —una ciudad “a unas doscientas *verstas* al oeste de Waindell” (Nabokov 10; 8)—, para dar una conferencia por invitación del club femenino de la ciudad. Sin embargo, va en el tren equivocado y no lo sabe. Para su viaje se ha basado en un viejo horario discontinuado que él había guardado hace años, pues “como tantos rusos” es un apasionado de los horarios, los mapas y los catálogos, que colecciona ávidamente. Pero, pese a este error y a lo que las apariencias puedan indicar, él no encarna al *zerstreute Professor* (el profesor distraído), un lugar común en la academia alemana “del siglo pasado”. Todo lo contrario: “era el mundo el que andaba distraído, y Pnin se proponía volverlo al buen camino. Su vida consistía en una guerra continua contra objetos insensatos que se desintegraban, lo atacaban, rehusaban funcionar, o maliciosamente se extraviaban apenas ingresaban a la esfera de su existencia” (13; 13).

Pnin, habitante de un mundo extraño, se ve obligado a enfrentarse no solo con artefactos modernos que se deshacen en sus manos —una estufa eléctrica, una lavadora—, sino también, y sobre todo, con personas cuyos códigos de comunicación son completamente diferentes a los suyos. Su mundo es el de los exiliados. Desde mediados de la década de 1930, el continente americano se convirtió en el refugio de los intelectuales que buscaban escapar de la convulsa Europa, y Pnin es uno de ellos. Proviene de “una familia respetable de San Petersburgo” que huyó de Rusia con la Revolución de Octubre y, después de ir de un lugar a otro en Europa, tuvo que escapar a Norteamérica al comienzo de la Segunda Guerra. Trabaja como profesor de ruso, y no domina por completo la lengua inglesa, por lo cual es objeto permanente de burlas por parte de sus colegas, que imitan su acento y sus incorrecciones gramaticales. Por eso, los momentos más placenteros en su vida son los de introspección, cuando puede perderse en sus recuerdos de la vieja Rusia de infancia. En su vida pública, esto ocurre, por ejemplo, durante las clases:

Pnin se embriagaba con sus vinos privados mientras exponía una y otra muestra de lo que su auditorio suponía cortésmente que fuera humorismo ruso. Hasta que el alborozo le resultaba excesivo y lágrimas piriformes

rodaban por sus mejillas curtidas. [...] Y aunque el discurso que trataba de ahogar tras su mano danzante ya era doblemente ininteligible para los oyentes, su total rendición al propio jolgorio resultaba irresistible. Repuesto él, contagiábanse sus alumnos. (13; 13)

El tamaño pequeño y la estructura provinciana del Waindell College le permiten este tipo de digresiones sobre un pasado que “había sido abolido de un solo golpe por la Historia” (13; 12). Su especialidad no eran las lenguas eslavas; en realidad, se había graduado en Sociología y Economía Política en Praga. Por eso, podía dar cursos de lengua rusa sin “aproximarse a las excelsas aulas de la lingüística científica moderna” (11; 10). Pnin no buscaba competir con “esas estupendas damas rusas, diseminadas por toda la América académica, que, sin haber tenido preparación seria alguna, conseguían, de todos modos, a fuerza de intuición, locuacidad y una especie de bravata maternal, infundir un conocimiento mágico de su bella y difícil lengua a un grupo de estudiantes ingenuos, en medio de una atmósfera de cantos al Padre Volga, caviar rojo y té” (11; 10), aunque su situación no se diferenciaba mucho de la de ellas. Su relación con su trabajo “era la de un aficionado de espíritu festivo” (11; 10), y su encanto como profesor provenía de sus magníficas digresiones histórico-literarias, sus anécdotas y sus risas contagiosas.

En cierto modo, Pnin es un académico diletante que no está presionado por la obligación de investigar y publicar o morir. Su gran proyecto de investigación, que parece más un proyecto vital, es hacer una “*Petite Histoire* de la cultura rusa, en la que presentaría una selección de curiosidades, costumbres, anécdotas literarias rusas, etc., de modo que reflejaran, en miniatura, la *Grande Histoire* (acontecimientos importantes)” (61; 76). En 1950 se encontraba en “el estado beatífico de reunir material”, y se dedica a explorar viejos libros de la biblioteca que encuentra citados en los pies de página de otros libros igualmente viejos. La bibliografía actualizada y los estudios más recientes le son completamente ajenos. No obstante, sus digresiones en clase muestran que su relación con la lengua y la cultura rusa no se limita a las canciones al Padre Volga, el caviar rojo y el té, pero tampoco necesita reseñas y artículos actualizados ni estados del arte. Como profesor de ruso elemental, debería atenerse a los ejercicios propuestos por una lista anodina de frases en el libro de gramática: *Mama, telefon! Brozhu li ya vdol'*

ulits shumnih. Ot Vladivostoka do Vashingtona 5000 66 mil (“Mamá, teléfono. Ya sea que vague por las calles ruidosas. De Vladivostok a Washington, 5.000 millas”). Pero Pnin, quien “aprovechaba todas las oportunidades para aventurar a sus alumnos por excursiones literarias e históricas”, tenía ahora un cuento que contar a sus alumnos: la segunda frase, *Brozhu li ya vdol’ ulits shumnih* (“Ya sea que vague por las calles ruidosas”), era en realidad el primer verso de un poema “de ocho cuartetos tetramétricos” de Pushkin, en el que el poeta “describía su hábito inveterado [...] de detenerse en pensamientos fúnebres e inspeccionar meticulosamente el día que iba pasando” como si fuese el “aniversario” adelantado de la fecha de su muerte (55; 68). Así, en lugar de volver al manual escolar, el profesor Pnin continúa recitando los versos de Pushkin:

—“¿Dónde me llevará el destino?”, futuro imperfecto, “¿la muerte?” —declamaba inspirado [...], echando atrás la cabeza y traduciendo literalmente, sin acobardarse—. “¿En la lucha, de viaje, o en medio de las olas? ¿o en la vecina hondonada?”. *Dolina* significa lo mismo que “valle”. Y diríamos ahora: “Aceptaré mis cenizas refrigeradas”. *Poussière* “polvo frío”, sería quizás más correcto. “Y aunque es indiferente para el cuerpo insensitivo...”

Pnin prosiguió así, hasta terminar el poema. (55; 68)

Extraño en tierras extrañas, Pnin es siempre arrastrado espiritualmente hacia su patria. Pero esta no es solo Rusia, sino todo el pasado, que se extiende en el paisaje de su memoria como un país encantado. Si en sus investigaciones y en sus digresiones, así como en sus conversaciones con colegas muestra una erudición sorprendente acerca de la cultura oficial rusa y los grandes nombres de su literatura —Gogol, Pushkin, Tolstoi—, su memoria involuntaria lo arroja de golpe a otros momentos de su vida. Cuando está hablando extasiado de Pushkin y su poema, la silla en la que se apoya hace “un crujido ominoso” y los estudiantes estallan en “excusables y jóvenes risotadas” (55; 68). Entonces, Pnin recuerda de súbito algo que vio “alguna vez, en algún sitio”: un número de circo en el que “uno de los payasos había retirado el banquillo en el que el otro se sentaba para tocar el piano; no obstante, aquél había seguido tocando incólume su sonata, como si siguiera sentado” (55-56; 68). El paralelo entre el profesor que produce risa por un gesto accidental y el payaso sin su silla es evidente para la conciencia

de Pnin: ambos continúan ensimismados en su tarea, como si fuese la más importante de sus vidas, a pesar de que el público ya no les presta atención y se ríe de lo ridículo de su situación. Pero la memoria no se detiene en este vínculo de tinte tragicómico. Pnin quiere recordar dónde ocurrió lo de los payasos. “¿Sería en San Petersburgo? ¿o en Praga?”. Y al final lo logra: “¡Ah! En el circo Busch, en Berlín” (55-56; 68).

De acuerdo con David Cowart, la experiencia de Pnin es “duracional en sentido bergsoniano”: “ha dejado de percibir el tiempo como compuesto de unidades discretas, ‘entonces’ y ‘ahora’, y se ha entregado al flujo integral e indiferenciado del tiempo” (200). Esto tiene efectos importantes en la visión política de la novela. En primer lugar, el narrador se ve contagiado, por así decirlo, por esta experiencia bergsoniana: los acontecimientos discurren entre opiniones, digresiones, aposiciones y paréntesis que revelan sutilmente quién es él y cuál es su relación con el protagonista de su novela. En estas circunstancias, por otro lado, los grandes acontecimientos políticos que configuran la historia rusa, europea y norteamericana aparecen tímidamente sugeridos, pero su presencia es inquietante. Solo de pasada y entre paréntesis menciona el narrador el objeto de la charla que Pnin va dar ante las damas de Cremona: “¿Es comunista el pueblo ruso?” (Nabokov 15; 16). Es el otoño de 1950, justo cuando uno de los temas más recurrentes en la vida pública norteamericana son los rusos y los comunistas. El narrador no dice cuál es la respuesta de Pnin a la pregunta que plantea el título de su conferencia, pero es posible ver la importancia que este tema tiene para él, un ciudadano de origen ruso en Estados Unidos al comienzo de la Guerra Fría. Sus padres murieron por la epidemia de tifus que se desató en Rusia al comienzo de la Revolución; entonces, él se vinculó al ejército blanco en contra de los bolcheviques, y huyó de Crimea —el último bastión del ejército contrarrevolucionario— cuando estos la invadieron en 1919. Vivió en Constantinopla en el período de la Guerra greco-turca y se fue a Praga, donde finalmente se doctoró. Residió en París desde 1925; allí se casó, vivió con su esposa poco más de una década y se separó en 1938. Y en 1940 tuvo que escapar de Francia por la ocupación nazi. Pnin es, en pocas palabras, un representante de la intelectualidad rusa no comunista que no puede encontrar un lugar de descanso porque los conflictos europeos lo expulsan sin cesar.

En 1940, se estableció en Nueva York —su exmujer también ha emigrado, y vive ahora con su antiguo amante y nuevo esposo en Estados Unidos—.

Logró naturalizarse como ciudadano estadounidense y se mudó a Waindell en 1945. Y justo cuando parece que va a encontrar por fin un lugar en el cual asentar cabeza y vivir en paz, comienza la paranoia anticomunista y las purgas de artistas e intelectuales. Todo esto, como siempre, está relatado de un modo sutil en la novela, casi imperceptible. En una fiesta, un profesor bromea con otro que sostiene “triunfante, con el brazo estirado, una botella de vodka”. Al darle la mano, le dice: “Espero que el senador McCarthy no lo vea deambulando con eso” (120; 155). Sobre este tipo de pasajes, Eric Naiman comenta que “el senador McCarthy parece menos real que el personaje terciario que lo menciona” (76); no obstante, en la novela es posible “encontrar lo que bien podrían llamarse reminiscencias atmosféricas al clima del macartismo, pues *Pnin* es, en muchos aspectos, acerca de la vigilancia, la observación, la infiltración y la exposición” (77). En 1953, Pnin completa ocho años en el Waindell sin poder encontrar todavía un lugar de descanso. “Había cambiado de alojamiento, por una u otra causa, ‘principalmente sónica’, casi cada semestre” (Nabokov 51; 62). Todas las habitaciones en las que ha vivido se acumulan en su memoria, de modo que se asemejan “a esas vitrinas de mueblerías en que se exhiben grupos de sillones, camas, lámparas, trozos de chimenea, todo fuera del tiempo y del espacio, mezclados bajo la suave luz de la mueblería mientras fuera nieva y oscurece, y nadie ama verdaderamente a nadie” (51; 62). Cuando Joan Clemens, la dueña de la casa donde Pnin va a establecerse finalmente por más de un año, le pregunta si se sintió cómodo en su último lugar de residencia —la Casa Universitaria para Profesores Solteros—, Pnin responde escuetamente: “Demasiadas personas. Personas inquisidoras” (28; 34).

No hay verdaderas razones para que Pnin sea perseguido por comunista, pero el trasfondo del macartismo refleja como en un espejo la naturaleza de las relaciones entre colegas. En principio, David Lodge tiene razón: la universidad es un lugar idílico. No obstante, cabría agregar, está atravesado por la historia de modos sutiles y amenazantes. El campus es el lugar donde todos se miran, se vigilan y se juzgan, y por eso se odian y se temen. De acuerdo con Lodge, las flaquezas humanas en las novelas de campus se revelan en el desarrollo de una de las dos fuentes posibles del conflicto entre los personajes: “el sexo (usualmente ilícito) y el poder (que implica a menudo la lucha por una promoción o un cargo docente)” (Introduction xiv). La primera solo se toca tangencialmente en la novela de Nabokov, pero la segunda tiene un lugar protagónico. Los

colegas de Pnin lo ven como un bicho raro; Jack Cockerell, el director del Departamento de Inglés, está obsesionado: lo considera un mamarracho, lo imita compulsivamente y quiere deshacerse de él. El único protector que Pnin tiene en la Universidad es el doctor Hagen, director del Departamento de Alemán, pero su posición es cada vez más precaria. Blorengé, director del Departamento de Literatura y Lengua Francesas —según el narrador, tiene además dos características interesantes: le disgusta la literatura y no domina el francés (Nabokov 109; 140)—, trajo de Austria a Bodo von Falternfels, quien ha venido acumulando poder en el *college*: primero invadió la oficina de Pnin, luego se apropió de “la dirección de *Europa nova*, la influyente revista trimestral que Hagen había fundado en 1945” (108; 139), y quiere seguir ascendiendo. En el otoño de 1954, Hagen recibe una oferta tentadora para irse a trabajar a “Seabord, universidad mucho más importante que Waindell”, y por eso teme por el futuro de su protegido ruso. Seguramente el Departamento de Alemán caerá en “las garras del von Falternfels” y “por pura ojeriza” clausurará el curso de Pnin, quien además no tiene “arraigo alguno en Waindell” (109; 139).

Pnin, entre tanto, “ignoraba por completo las tribulaciones de su director” (111; 143). De hecho, su vida se había estabilizado durante los últimos años. “Nunca había tenido tan pocos alumnos de quienes preocuparse y tanto tiempo para sus propias investigaciones”, y acababa de alquilar una casita en la que podría vivir solo. En ella, por fin podría satisfacer “un anhelo de su ser íntimo, ya cansado, maltrecho y aturdido por los treinta y cinco años que llevaba sin hogar” (112; 144). Había además otra razón para su satisfacción: su exmujer, que había tenido un hijo en 1940, enfrentaba ahora problemas con su matrimonio, y le había endilgado a Pnin la responsabilidad de hacerse cargo de la educación universitaria del joven. Pnin, cuya bondad parecía no conocer límites, había aceptado la responsabilidad de este hijo adoptivo y, a pesar de las diferencias y los malentendidos, había terminado por desarrollar con él una relación de gran afecto. En verdad, la vida le sonreía: podía vislumbrar el futuro en un lugar en el que, por fin, podría sentar cabeza.

La desgracia que va a caer sobre Pnin tiene su causa inmediata en estas rencillas entre profesores, que reproducen a pequeña escala las tensiones de una sociedad macartizada. Sin embargo, la novela muestra que en un mundo semejante nadie está libre de pecado, y mucho menos el narrador. Desde las primeras páginas, él muestra que tiene un interés especial por el profesor

de ruso, que lo conoce desde hace años y que, aparentemente, le tiene algún aprecio. Sin embargo, solo en el último capítulo se entienden sus razones. “Mi primer recuerdo de Timofey Pnin está asociado con una partícula de carbón que se introdujo en mi ojo izquierdo un domingo de primavera de 1911”, dice (135; 174). Por eso fue llevado al consultorio del padre de Pnin, un prestigioso oculista de San Petersburgo. En ese momento, él tenía once años, y Timofey era un *gimnazist* de trece. Desde entonces, se había cruzado con Pnin en los momentos decisivos de su vida. Primero, lo ve cuando el joven Pnin estaba enamorado de Mira Belochkin, una “linda jovencita de cuello espigado y ojos de terciopelo” (138; 179), judía, de la que Pnin tuvo que separarse a causa de la Revolución. Años después, ella moriría en el campo de concentración nazi de Buchenwald —ubicado “a una hora de camino de Weimar, donde pasaron Goethe, Herder, Schiller, Wieland, el inimitable Kotzebue y otros” (104; 135)—. Luego, durante la estadía de Pnin en París, el narrador ya es un joven escritor en ciernes, y la mujer a la que Pnin le ha propuesto matrimonio se enamora de él. Liza Bogolepov es su nombre: una “muchacha llamativa” (139; 180), “florecente y deslumbradora” (140; 181), “estudiante de medicina y también poetisa” (139; 180). Este se aprovecha de ella, la desprecia y la humilla; ella, ultrajada y dolida, intenta suicidarse sin éxito y, despechada, se casa con Pnin. El matrimonio es un desastre. “Media docena de años más tarde” vuelve a encontrar a la pareja en París. Liza le informa, “con la brutal sinceridad que la caracterizaba, que ‘había dicho todo a Tymofey’; que él era un ‘santo’ y que la ‘había perdonado’” (142; 184). Luego, en Nueva York, el narrador se convierte en un escritor cada vez más reconocido, y es contratado por alguna universidad. Entonces se encuentra varias veces con Liza —ahora una psicóloga en ciernes, casada con su antiguo amante— o con Pnin, quien no oculta su rencor contra él. Finalmente, en 1952, ambos se encuentran como representantes de sus respectivas universidades en “un programa literario y artístico” con ocasión “del centenario de la muerte de un gran escritor” (143; 185-186). Pnin está exultante y los años de errancia parecen quedarse atrás.

En muchos aspectos, el narrador constituye el *Doppelgänger* de Pnin. Tienen el mismo origen y recorren más o menos los mismos lugares antes de llegar a América; aquel es ahora un escritor reconocido de origen ruso que domina la lengua inglesa con maestría, y este es un oscuro profesor de ruso que pronuncia mal las palabras inglesas más simples; aquel parece

inescrupuloso, perverso y descarnado, este es bondadoso, tímido y sincero. El narrador es un tirano y Pnin es su víctima: en cierto modo, el narrador se adecúa al mundo, y al hacerlo se alinea con las fuerzas que le impiden a Pnin encontrar su lugar en él. Mientras Hagen, el protector de Pnin en Waindell, recibe su tentadora oferta de trabajo, Jack Cockerell, el odioso imitador, se dedica a hacer manipulaciones extraoficiales “para obtener los servicios de un prominente escritor anglo-ruso, quien, si fuera necesario, podría enseñar todos los cursos que Pnin debía mantener para subsistir” (109; 140).

En las páginas finales de la novela, el lector se entera de que este “prominente escritor anglo-ruso” no es otro que el narrador, que acepta gustosamente su cátedra en Waindell para iniciar una sección rusa en la universidad. Después de aceptar su nuevo cargo, dice el narrador, le escribió a Pnin “pidiéndole en los términos más cordiales” que encontró, que aceptara trabajar para él —en sus propias palabras: “que me ayudara en la forma que considerase conveniente”—. “Su respuesta me sorprendió y me lastimó”, agrega. “Me escribió, cortésmente, que había renunciado a enseñar” (144; 186). Este gesto revela la ironía profunda que encierra la novela: en realidad esta es una disculpa hipócrita y una vil justificación de un colega y compañero de vida. En las últimas escenas, Cockerell le ofrece una fiesta al nuevo profesor de ruso —a quien ha alojado temporalmente en su casa—, mientras que su *alter ego* se dispone a abandonar Waindell. Lo que ocurre durante esa noche, y en especial las infinitas y demasiado extensas imitaciones de Pnin que hace Cockerell en la fiesta, dejan en el narrador un mal sabor en la boca. A la mañana siguiente, ve a Pnin alejarse en su pequeño sedán que, “por fin libre”, se lanza “por el camino resplandeciente que se estrechaba hasta convertirse en un hilo en medio de la suave neblina” (147-191). Y él debe quedarse en la realidad del campus: Cockerell aparece en la cocina y comienza su imitación de Pnin el día de su confusión durante el viaje a Cremona.

2

Es el año de 1969. El profesor norteamericano Morris Zapp llega a Rummidge, una universidad británica “de segunda categoría en tamaño y en reputación” (Lodge, *Intercambios* 20; *Changing Places* 14), mientras que su contraparte, Philip Swallow, el catedrático inglés con el que hace

el intercambio, pasa a ocupar su puesto en la Universidad del Estado de Euphoria —un estado imaginario, enclavado en alguna parte de la costa de California—. La Eufórica (así la llaman) “se había convertido en una de las mayores universidades de los Estados Unidos, mediante la compra de los más distinguidos eruditos que pudo encontrar” (19; 13). El intercambio es, obviamente, poco beneficioso para la universidad estadounidense y sus profesores. En realidad, tiene su origen en una coincidencia arquitectónica: ambos campus tienen una réplica de la torre de Pisa, “en piedra blanca y dos veces el tamaño de la original en el Estado de Euphoria y en ladrillo rojo a idéntica escala en Rummdige, ambas restituidas a la perpendicular” (18; 13). Aparte del absurdo motivo del convenio, Rummdige y Euphoria parecen no tener nada en común. Por ello, el intercambio resulta ser una fuerte interrupción de los hábitos de ambos profesores, pues, entre otras cosas, no encontrarán en las universidades anfitrionas estudiantes con la misma formación que ellos: Morris Zapp se enfrenta a alumnos distraídos incapaces de interpretar sofisticadamente las obras literarias —uno de ellos escribe sobre “La conciencia moral en Jane Austen” en lugar de hacer un ensayo sobre el tema propuesto por Zapp: “Eros y Ágape en las novelas tardías”— (251; 214), mientras que Philip Swallow no concibe que sus estudiantes estadounidenses hayan “leído los libros más inverosímiles y desconozcan los más obvios” (147; 123).

Intercambios (1975), la novela de David Lodge en la que ocurren estas cosas, es una sátira de la universidad norteamericana e inglesa. La historia se desarrolla en el mundo políticamente agitado de finales de década de 1960, el cual afecta la vida académica de un modo más evidente que en *Pnin*. Los estudiantes y algunos profesores están en contra de la Guerra de Vietnam, de la autoridad y de la propiedad privada, y organizan protestas y sindicatos. En una breve nota introductoria, Lodge se ve obligado a advertir que los profesores de su obra, “tanto en su aspecto individual como en el de miembros de instituciones”, son una ficción, así como lo son las universidades Euphoria y Rummdige —“localidades de un mundo cómico que se parece al nuestro sin corresponderse del todo con él” (9; 6)—. Este aviso no solo destaca el estrecho vínculo entre la realidad y los hechos de la novela, sino que anuncia una cualidad importante de la narración: la caricaturización, cuya función consiste en tomar distancia irónica frente a la realidad.

El narrador advierte también muy pronto en la novela que las diferencias en el ambiente de las dos instituciones y la personalidad de los profesores se ven “desde nuestra altura narrativa privilegiada” (13; 8). *Intercambios* no busca ocultar las marcas de su elaboración; al contrario, señala su propia forma y la manera en que modela los problemas del campus, y todo el tiempo le recuerda al lector que se trata de una novela. En principio, el intercambio no parece tener otro fin que dar unidad a la narración: dos espacios geográficamente aislados y dos profesores que, aparte del conocimiento de la literatura inglesa, no comparten casi nada en términos culturales, se integran por medio de la comparación constante. Lodge habría podido dedicar una parte de la novela al mundo del profesor norteamericano y otra al del profesor inglés, de modo que corrieran paralelamente sin entrecruzarse; una manera más fácil de contrastar las dos vidas. “No resultaría sorprendente que dos hombres que intercambian sus puestos de trabajo durante seis meses puedan influir recíprocamente en sus respectivos destinos y reflejar, de hecho, las experiencias del otro en ciertos aspectos” (13; 8), dice el narrador, y justifica de ese modo el propósito de la estructura de la obra.

Antes de que las vidas de los profesores se crucen en esa “crónica dúplex” (12; 7), el narrador presenta sus carreras de este modo:

El intercambio de Philip Swallow y Morris Zapp constituía una inversión de las pautas habituales. Zapp se distinguía, y Swallow no. Zapp era el que había publicado artículos en los *PMLA* cuando todavía era estudiante; el que, cuando la Eufórica le ofreció su envidiable primer empleo, exigió presuntuosamente el doble del salario normal, y se lo dieron; el que había publicado cinco libros endemoniadamente agudos [...] antes de cumplir los treinta años, y se convirtió en profesor catedrático a esa temprana edad. Swallow era un hombre apenas conocido fuera de su departamento, que solo había publicado algunos ensayos y reseñas, cuyos ingresos de profesor adjunto habían subido lentamente según los aumentos anuales, y ahora se había quedado estancado, con pocas esperanzas de mejorar su situación. (21; 15)

Publicaciones, reputación y salario son usados aquí para describir la trayectoria del profesor universitario como si se tratara de imposiciones institucionales incontrovertibles. De ahí que este fragmento no parezca tanto

un comentario crítico del narrador, como un juicio más o menos objetivo que hace patente el estado de la academia. Aunque es cierto que en la obra se exponen con ironía algunas exigencias del sistema universitario, estas no producen un conflicto real en los personajes. Los mayores problemas que enfrentan los profesores y estudiantes no surgen de las condiciones de la educación superior, sino de los acontecimientos políticos —en los que Zapp y Swallow no están especialmente comprometidos— y de sus relaciones erótico-amorosas, enmarcadas en la revolución sexual de finales de los sesenta. *Intercambios* no es, por eso, una novela de tesis en contra de la academia. A pesar de la imagen caricaturizada de Rumbridge y Euphoria, Zapp y Swallow no ejemplifican las relaciones de poder diferenciado entre los colegas de una institución. Ellos son, de hecho, “ejemplos característicos de los sistemas de educación que los habían formado” (21; 15). En una novela como *Pnin*, por el contrario, el conflicto del protagonista está ligado a los asuntos del campus, cuyo ambiente en apariencia idílico es en realidad terriblemente opresivo. Waindell no se ha desarrollado todavía como institución burocrática especializada —se parece más a Rumbridge que a Euphoria— y por eso no hay ninguna instancia académica que obligue a Pnin a publicar o que ponga en duda su vetusto doctorado en Praga. Sin embargo, son las relaciones desiguales de poder entre los personajes las que, finalmente, arrinconan al profesor ruso y lo hacen salir del campus. De este modo, no se soslayan ni la situación política ni sus implicaciones en la vida universitaria, pero estas aparecen bajo la forma de reminiscencias atmosféricas al macartismo.

A diferencia del Waindell College, la universidad de *Intercambios* no es, propiamente, una representación a pequeña escala de lo que ocurre en la sociedad. Sus miembros se involucran en disputas políticas, se unen para rechazar las decisiones del Gobierno y para hacer exigencias a la dirección académica, pero las relaciones entre pares no reproducen las mismas formas de represión de afuera del campus. En la novela de Lodge ya no existe un espacio político externo a la universidad: ella se ha integrado a la vida política, y tal integración ha terminado por convertirla en un mito. El narrador transcribe así, por ejemplo, las opiniones de un alumno de primaria sobre los universitarios de Rumbridge: “Los estudiantes le hacen perder el tiempo a la jente y a la policia, yo creo que solo por divertirsén. La mayoría de ellos son jipis y se portan como unos tontos” (192; 164).

Esta es la imagen del estudiante de revueltas, muy lejana de los universitarios provincianos y diligentes de Waindell College en los años cincuenta. Sin embargo, *Intercambios* también plantea distinciones claras en las protestas estudiantiles de los ingleses y los estadounidenses. Los primeros, algo inexpertos, crean un sindicato y se toman la universidad para exigir una participación real en las decisiones que afectan sus actividades académicas. En una convocatoria a asamblea, proponen la discusión de temas como: “¿Cuál es la justificación social de la educación universitaria?” o “¿Qué piensa realmente la gente corriente de las universidades y de los estudiantes?” (192; 163). Los alumnos de Euphoria, en cambio, protestan por motivos más puntuales y urgentes. Hacen una huelga de estudiantes del Tercer Mundo, se manifiestan para que Karl Kroop, profesor de “Comunicación y crisis en la cultura contemporánea”, se quede en la universidad, y crean el Jardín Popular —un terreno que pertenece legalmente a la universidad, pero que algunos “estudiantes y gente de la calle” (181; 154) insisten en adecuar como un espacio comunitario para luchar contra el “complejo universitario-industrial-militar” (183; 155)—.

“Lecturas”, uno de los capítulos de la novela, consta de transcripciones literales de textos de diverso orden: noticias de periódicos universitarios o locales, manifiestos distribuidos por los “jardineros” de Euphoria o por los grupos estudiantiles de Rummidge; todos ellos presentados como documentos de un archivo o un proceso legal. Este es, por ejemplo, un fragmento sacado de la *Esseph Chronicle*, el periódico local de Plotinus, el pueblo donde se localiza la Universidad de Euphoria:

Choque de jardineros con policías y guardias nacionales en el Centro de Plotinus

[...] El domingo, una multitud de partidarios del Jardín recorrió las calles de Plotinus plantando reproducciones en miniatura del Jardín Popular en cuantos solares vacíos encontraron a su paso. Cuando se le preguntó por qué había dado instrucciones a sus hombres de retirar la hierba y las flores, el sheriff O’Keene respondió: “Son una violación de la propiedad privada”. (189)

El narrador parece ocultarse en esta parte de la novela, parece dejar que los fragmentos reconstruyan por sí mismos los hechos, sin su voz. Un procedimiento similar utiliza en el capítulo titulado “Correspondencia”, que

reúne las cartas de Swallow, Zapp y sus esposas respectivas; y también ocurre algo parecido en el capítulo final de la novela, que tiene la forma de guion cinematográfico. En principio, tales sofisticaciones pueden adjudicarse a Lodge, profesor de literatura inglesa en la Universidad de Birmingham, crítico literario y autor de varios libros sobre teoría. Como fuere, su efecto general es la intensificación de la ironía que resulta de la contraposición de los documentos, de su contenido y de la manera en que ellos se van entretejiendo con el desarrollo de los acontecimientos.

Por ejemplo, en un fragmento de “Lecturas”, se transcribe una noticia de *El Correo de la Tarde* de Rummidge, donde se cuenta que los profesores de la universidad han propuesto un mediador que presida “las negociaciones entre el Consejo de Gobierno de la Universidad y la Ejecutiva del Sindicato de Estudiantes” que se han tomado el campus. “Morris Zapp, catedrático visitante de la Universidad del Estado de Euphoria, Estados Unidos, ha sido sugerido como posible candidato” (193-94; 165). Pero esta mediación —que al final resulta más o menos exitosa— tiene muy poco que ver con el compromiso político del vanidoso Zapp. Él ya ha tenido experiencia con asuntos similares en Euphoria, y ve aquí una posibilidad más para auto-complacerse y maravillarse de sí mismo. “Al mediar entre los dos bandos opuestos de Rummidge, se sentía a menudo como un gran maestro del ajedrez supervisando una partida entre dos principiantes, capaz de prever todas las jugadas mientras los contrincantes sudaban a cada movimiento” (253; 212-13). A estas alturas de la novela, Zapp está pensando quedarse en Inglaterra para convertirse en director del departamento, de manera que su intervención en la vida política solo está motivada por un interés mezquino. De un modo semejante, Philip Swallow tampoco se conmueve por las circunstancias políticas en Euphoria. Su rutina es perturbada por lo que sucede en la ciudad universitaria, pero su relación con el Jardín Popular es más bien producto de coincidencias y accidentes.

Esto no impide, sin embargo, que los protagonistas de la novela puedan interpretar los acontecimientos como intelectuales. Por ejemplo, durante la entrevista en el programa contracultural de radio de Charles Boon —un exalumno de Rummidge que se ha convertido en una celebridad radial en Euphoria—, Philip presenta sus propias teorías sobre el conflicto en la universidad: que “quienes concibieron la idea original del Jardín eran radicales que buscaban un motivo de confrontación con la sociedad” (230; 197),

pero que “cuando hay dos mil soldados movilizados en esta pequeña comunidad, helicópteros zumbando todo el día por el aire, toque de queda, gente tiroteada por las calles, lanzamiento de gases y detenciones indiscriminadas, solo para suprimir un pequeño jardín público, es que algo funciona mal en el sistema” (231; 197). Mientras se preparaba para la entrevista, a Swallow se le había ocurrido que todo el conflicto del Jardín era como “una guerra del Vietnam en miniatura, en la que la universidad representaba el papel del régimen de Van Thieu, la guardia nacional el del ejército de los Estados Unidos, los estudiantes y los hippies el del Vietcong” (202; 169). También había pensado en una foto del diario local que mostraba unos “soldados en actitud estólida” dentro del Jardín cercado y afuera a un grupo de mujeres y niños (215; 183). “Una surrealista inversión de un campo de concentración”, piensa. El conflicto del Jardín es, alternativamente, un acto político provocador que pone en evidencia la intolerancia del sistema, una versión en miniatura de la Primera Guerra transmitida en directo por televisión en la historia estadounidense, o una imagen que compendia lo peor de la guerra más atroz del siglo xx. Todas estas lecturas de Swallow son posibles, precisamente, porque el Jardín es un lugar simbólico. La lucha entre los estudiantes y los soldados por un proyecto popular insignificante se convierte en una alegoría de una variedad de acontecimientos históricos.

Cegados por esta tendencia a la alegorización, los personajes parecen no ver con claridad los asuntos políticos propios de la universidad. Entre el mundo de *Pnin* y el de *Intercambios*, la universidad norteamericana se ha transformado; sin embargo, los manifestantes de Euphoria nunca se pronuncian en contra de las nuevas exigencias burocráticas que se han impuesto. Para ellos, la universidad es un enemigo, pero solo porque se asocia a la autoridad, al *establishment*, y no porque se haya convertido en una institución embebida en el *ethos* capitalista. Pero en estos casos, la distancia irónica del narrador pone en evidencia las contradicciones inherentes al sistema académico. Para el caso de los Estados Unidos, por ejemplo, el narrador dice que allí “no es difícil conseguir un título profesional”:

Al estudiante se le deja a merced de su propia iniciativa y él acumula a su gusto los créditos que necesita, hacer trampa es fácil, y no hay demasiada incertidumbre ni ansiedad acerca del resultado final. Él (o ella) es por lo tanto libre para atender plenamente los intereses normales de un adolescente tardío:

el deporte, el alcohol, la diversión y el sexo opuesto. Es en el posgrado cuando realmente empieza la presión, cuando se pule y se disciplina al estudiante mediante una serie de cursos agotadores y de exigencias rigurosas hasta que se le considera digno de ser premiado con el doctorado. Para entonces ha invertido tanto tiempo y dinero en el proceso, que no pueden pensar en otra carrera que la universitaria, y que algo inferior al éxito es insoportable. En resumidas cuentas: está convenientemente aleccionado para ingresar en una profesión tan imbuida del espíritu de libre competencia como Wall Street, en la que cada investigador-profesor firma un contrato individual con su empresario y es dueño de ofrecer sus servicios al mejor postor. (21-22; 15)

Morris Zapp es el resultado perfecto de esa forma de concebir la carrera académica. Él no percibe ningún abismo entre sus aspiraciones intelectuales y el funcionamiento de la universidad en la que trabaja; ambos parecen ir de la mano. Zapp no ve crisis alguna en la educación superior, pues su visión de la vida académica como un campo de libre competencia está demasiado naturalizada para él. Por ejemplo, proyecta una obra exhaustiva sobre Jane Austen, en la que examine sus novelas “desde cualquier punto de vista concebible: histórico, biográfico, retórico, mítico, freudiano, jungiano, existencialista, marxista, estructuralista, cristiano-alegórico, ético, exponencial, lingüístico, fenomenológico, arquetípico y todo lo que quepa imaginar” (55; 44). No le interesa preservar la obra de la escritora, y tampoco sigue un impulso íntimo como el que mueve a Pnin a escribir una historia sobre la cultura rusa. Lo que espera, en realidad, es que no quede “*ya nada por decir* sobre cada novela”, quiere “acabar definitivamente con la producción de más basura acerca del tema”. Sueña con que sus colegas lo lean y descubran que él se “había anticipado al libro, el artículo o la tesis que habían proyectado escribir y que, muy probablemente, los habría superado”. Zapp experimenta plenamente el mundo académico como una anticipación asombrosa de lo que vendrá después en el mundo real, como un campo de lucha para la acumulación de capital cultural y de prestigio.

En *Pnin* ya se vislumbraba algo de esta situación del profesor universitario en los años cincuenta, en particular en la figura de von Falternfels, un profesor importado que quiere acumular poder en Waindell. Sin embargo, en general los antipninianos no ven la materia misma del conocimiento académico como un valor semejante al que tienen las acciones en Wall Street.

A veces, los profesores parecen hombres de empresa, pero precisamente porque dejan de ser académicos. Tal es el caso de Blorengé, quien es considerado un administrador de primera clase, “muy estimado como consecuidor de dinero” (Nabokov 109; 140), pero su curso de “Grandes Franceses” se basa en una serie de plagios de “*The Hastings Historical and Philosophical Magazine, 1882-94*”, colección convenientemente no clasificada en la biblioteca. En *Intercambios*, la situación es la inversa. Cuando Luke Hogan, director del Departamento de Lengua y Literatura Inglesas de Euphoria, le dice a Swallow que para hacerle una oferta laboral “adecuada a su edad”, sería preciso que él ya hubiera escrito “un libro o dos”, no está ironizando (Lodge 214; 182). “Si fueras *negro*, la cosa cambiaría, claro. O mejor, *indio*”, le dice. Logan está pensando en el compromiso de la Universidad de Euphoria para que se levantara la huelga del trimestre anterior: “contratar más profesores del Tercer Mundo”, un objetivo difícil de cumplir porque todas las universidades estaban en lo mismo. “¿Qué no daría por encontrar un piel roja con doctorado en letras?”, se pregunta, y lo hace “tan apesadumbrado como un náufrago refugiado en una isla desierta que sueña con un bistec con patatas fritas”. Los profesores de Lodge no se percatan de la manera en que se han acomodado a las demandas del mundo; pero el narrador está allí para ver, mediante la distancia irónica, a través del velo que los enceguece.

3

Los autos tipo *station wagon* llegaban al mediodía formando una larga hilera reluciente que se extendía a través de la zona oeste del campus. En fila india, rodearon la anaranjada escultura de perfil H de hierro y avanzaron en dirección a los dormitorios. Concienzudamente aseguradas sobre sus techos, transportaban numerosas maletas llenas de ropa ligera y de abrigo; cajas repletas de mantas, botas y zapatos, libros y papel de carta, sábanas, almohadas, edredones; alfombras enrolladas y sacos de dormir; bicicletas, esquís, mochilas, sillas de montar inglesas y vaqueras y botes hinchables. A medida que los vehículos frenaban y se detenían, los estudiantes saltaban de sus asientos y se precipitaban hacia las puertas traseras para iniciar la descarga de los objetos apilados en su interior: equipos de música, radios, computadoras personales; pequeños refrigeradores y utensilios de cocina;

cajas de discos y de casetes; los secadores y rizadores de pelo; raquetas de tenis, balones de fútbol, palos de *hockey* y de *lacrosse*, arcos y flechas; las sustancias controladas, las píldoras y los sistemas anticonceptivos; la comida chatarra todavía en las bolsas de mercado: papas fritas con sabor a ajo y cebolla, nachos, tortillas de crema de maní, Waffelos y Kabooms, caramelos blandos de frutas variadas y palomitas al café; los chupetines Dum-Dum y las pastillas de menta Mystic.

Durante los últimos veintiún años he sido testigo de este espectáculo todos los meses de septiembre. Invariablemente, es un evento rutilante. (DeLillo, *Ruido de fondo* 11; *White Noise* 3)

El primer párrafo de *Ruido de fondo* (1985), de Don DeLillo, describe el comienzo del año académico, una situación tópica en las novelas de campus.³ El despliegue sensible y la enumeración de objetos producen vértigo, pero también una sensación de *déjà vu*: es una escena que hemos visto antes, en las pantallas de cine o de televisión. Es otoño, es un campus universitario, pero los signos de la naturaleza no tienen cabida en esta descripción. No hay ni una mariposa aleteando sobre los prados, ni una ardilla subiéndose a los árboles; y, sin embargo, el espectáculo encierra algo parecido a un ciclo natural o a un ritual que se ha repetido durante años y que seguirá repitiéndose mientras la humanidad tenga energías para ello. La escultura en el campus no representa al fundador de la universidad ni a un científico destacado, no es una copia de algún modelo latino, sino una figura anodina en grandes vigas de perfil de hierro, diseñada más para llenar un espacio vacío que para evocar algún contenido específico. No hay individuos, sino

3 Compárese el fragmento anterior, por ejemplo, con el comienzo del capítulo sexto de *Pnin*: “Había comenzado el trimestre de otoño de 1954. De nuevo, el cuello de mármol de la modesta Venus del vestíbulo de la Facultad de Humanidades apareció teñido con un lápiz labial para hacer creer que había sido besado. De nuevo el periódico *Waindell Recorder* comentó el problema del estacionamiento de automóviles. De nuevo, en los márgenes de los libros de la biblioteca, novatos diligentes escribieron glosas tan útiles como ‘Descripción de la naturaleza’ o ‘Ironía’, y en una preciosa edición de los poemas de Mallarmé, un escoliasta aventajado ya había subrayado, con tinta violeta, la difícil palabra *oiseaux*, garabateando arriba ‘pájaros’. De nuevo los vendavales de otoño amontonaron hojas muertas a un costado del corredor que conducía de la Facultad de Humanidades al Frieze Hall. De nuevo, en las tardes serenas, las mariposas monarca de color pardo ambarino, aleteaban sobre el asfalto y los prados, emigrando hacia el sur, con sus negras patas semimirrótiles colgando de sus cuerpos rítmicamente moteados. Y la universidad seguía adelante” (Nabokov 107).

una multitud anónima que parece arrastrada por un impulso uniforme. No obstante, los objetos de consumo y sus marcas, enumerados abigarradamente, definen con nitidez la naturaleza, los gustos y la identidad de esta multitud. Son jóvenes estudiantes, todavía medio niños, para los cuales la vida universitaria promete ser un período de aventura, de ejercicio físico, de diversión, de conocimiento de nuevas personas y de experiencias eróticas —y, a decir verdad, muy poco trabajo propiamente académico: son como los jóvenes estudiantes norteamericanos de los que habla Lodge en *Intercambios*—. DeLillo describe un mundo que ha hecho del consumo y la publicidad algo natural, que tiene mucho de cliché, de uniformidad, pero que está lleno de vida. Tiene razón el narrador al decir que este es un espectáculo rutilante: es muy difícil destacar tanta riqueza en medio de tanta monotonía.

Riqueza y monotonía: la ironía de *Ruido de fondo* surge de la tensión entre estas dos visiones de la vida contemporánea —que bien podría llamarse posmoderna—. Por un lado, todos los personajes parecen tener miedo. Les temen a las sustancias químicas en los alimentos procesados —y sin embargo los consumen—, les temen a las radiaciones del televisor, le temen a la devastación de la naturaleza, le temen al aire, le temen al agua, les temen a las conspiraciones y a la existencia de ovnis. Y sobre todos esos temores se yergue el terror a la muerte. La nube tóxica que se levanta tras un accidente férreo —y que en la novela se ve iluminada por la luz de los helicópteros como si fuese una pieza publicitaria sublime—, termina por recordarle al protagonista su propia mortalidad. Otro personaje se somete a un tratamiento secreto con unas pastillas cuyo efecto consiste en olvidar la muerte propia, y fracasa. El mundo está siempre amenazado, siempre al borde del colapso.

Esta imagen contrapastoral de la vida posmoderna se sustenta en la monotonía de una existencia alienada, sin peso y sin valor. La universidad se llama College-on-the-Hill: un nombre insípido, puramente denominativo, que no coincide con el de su ciudad o su estado, ni evoca una identidad específica, como Waindell, Rummidge o Euphoria. Blacksmith, el pueblo que acoge este campus anodino, tampoco tiene nada especial. Como en cualquier suburbio estadounidense, hay “casas y torreones con porches de dos plantas en los que la gente se sienta a la sombra de los viejos arcos”, también “iglesias neogriegas y góticas” y hasta “una residencia psiquiátrica” (*Ruido de fondo* 12; *White Noise* 4). Pero no hay nada que hacer en

el pueblo; “no hay distracciones, ni lugares de atractivo natural” (84; 59). En conjunto, Blacksmith no es más que “un pueblo de tintorerías y tiendas de óptica”, “de mercadillos y ventas de garaje, de posesiones fallidas dispuestas en las entradas de los garajes y dejadas al cuidado de los niños” (84; 59).

College-on-the-Hill encaja muy bien en este paisaje sin centro y sin nada que se destaque. Allí, los signos de la distinción académica son puramente externos. Los directores de departamento llevan toga negra —un color “que va bien prácticamente con todo” (19; 9)—. Gracias a ella, el gesto de mirar la hora resulta transformado: desembarazar el brazo del atavío para mirar el reloj se convierte en un gesto decorativo que aporta “romanticismo a una vida” y causa impacto en los estudiantes. Este campus es, en cierto modo, la versión ficcional de la universidad en ruinas que describía Bill Readings a comienzos de los años noventa: “El colapso de la metanarrativa que hace girar la universidad alrededor de la producción de un sujeto racional” la ha conducido a “encontrar un refugio en la profesionalización”, afirmaba (126). Habría que añadir que, en la novela, la profesionalización no implica necesariamente el conocimiento profundo de un objeto determinado, sino sobre todo la forma social que ella adquiere. El signo de la profesionalización se destaca sobre su contenido. Jack Gladney, protagonista y narrador de *Ruido de fondo*, dirige el Departamento de *Hitler Studies*, que creó en marzo de 1968 —menos de un año antes de que Morris Zapp y Philip Swallow se cruzaran en el aire, muy por encima del Polo Norte, en sus respectivos aviones, cuando iban a comenzar su intercambio—. El rector de la universidad vio rápidamente las posibilidades de la idea, y le aconsejó tomar medidas acerca de su nombre y su aspecto para “ser tomado en serio como innovador en Hitler” (DeLillo 28; 16). Haciendo caso a estos consejos, desde entonces se hace llamar J. A. K. Gladney, apodo que lleva “como un traje prestado”; también aceptó aumentar de peso, con el fin de adquirir “cierto aire insano que sugiriera excesos, cierto acolchamiento y exageración, cierta masa y robustez” (29; 17). Pero “las gafas oscuras con montura negra, gruesa y pesada fueron idea mía”, dice. “El proyecto tuvo un éxito tan inmediato como electrizante” (13; 4). Hoy, el Departamento cuenta “con una identidad propia, con una imagen de consecución” (23; 11): esto lo reconoce Murray Jay Siskind, “antiguo cronista deportivo” y nuevo colega de Gladney. “Ustedes han logrado desarrollar todo un sistema en torno a esta figura, una estructura dotada de innumerables subestructuras y campos de estudio interrelacionados: una historia dentro de la historia” (23; 11-12),

le dice. Para él, el proyecto de los *Hitler Studies* es una obra “magistral, astuta e inauditamente innovadora” (23; 12). Por eso, Murray quiere hacer lo mismo que Jack, y crear un departamento dedicado a Elvis.

En las condiciones actuales, dice Readings en su libro sobre la universidad en ruinas, la expansión de los estudios literarios y las ciencias humanas en los estudios culturales es solo la expresión de lo superflua que se ha vuelto la cultura en la sociedad contemporánea. “Lo que permite que los estudios culturales ocupen el campo entero de las humanidades sin ninguna resistencia es la *academización de la cultura*, el tomar la cultura como objeto del deseo de conocimiento de la universidad, y no el objeto que la universidad produce. La cultura deja de ser algo en sí; es desreferencializada” (Readings 99). En su novela, DeLillo va más allá de Readings. Murray es profesor visitante en el Departamento de Ambientes Norteamericanos (*American Environments*), un título que señala una expansión del territorio académico que sobrepasa incluso lo que, en la universidad contemporánea, abarcan los *cultural studies*.⁴ Tal expansión es además la manifestación de un fenómeno penetrante en la vida del College-on-the-Hill. “Entiendo la música, entiendo las películas, incluso veo cómo los libros de cómics pueden decirnos cosas. Pero aquí hay profesores hechos y derechos que no leen otra cosa que las cajas de cereales”, dice Murray azorado por lo que ha visto entre sus colegas. “Es la única vanguardia que tenemos”, responde Jack irónicamente (DeLillo 20; 10). Esta afirmación dice mucho sobre el mundo de *Ruido de fondo*, un mundo en el que las cajas de cereales, Hitler y Elvis tienen una dignidad académica y estética que sobrepasa la de las obras literarias y artísticas. Al comienzo de la novela, Murray tiene una cátedra sobre íconos vivientes y al semestre siguiente dicta un curso sobre accidentes automovilísticos transmitidos por televisión. En el almuerzo, los profesores teorizan acerca de las noticias de catástrofes naturales. El especialista en el tema se llama “Alfonse (*Fast food*) Stompanato” y es “un individuo de amplio torso y aspecto formidable que conserva permanentemente expuesta en un nicho su colección de botellas de gaseosa de antes de la guerra” (20; 9). Todos son representantes, sin duda, de una nueva vanguardia académica.

Intercambios está impregnado de la vida política contemporánea, que aparece claramente en referencias a la Guerra de Vietnam y la revolución

4 Véase Phillips (120).

sexual. *Ruido de Fondo* carece, en principio, de referencias políticas explícitas, pero su evidente contenido político se capta en la atmósfera, como en *Pnin*. No obstante, en la novela de DeLillo, el mundo social parece someterse a la interpretación que sobre él hacen los académicos de la universidad en ruinas. Por eso, las palabras de Jack —“es la única vanguardia que tenemos” — no solo se refieren a sus colegas, sino también a las cajas de cereales que ellos leen. Varios días después de su comentario irónico, Jack y su esposa encuentran a Murray en el mercado. Su carrito está atiborrado de alimentos y bebidas genéricos empacados en bolsas blancas con etiquetas muy simples. Murray está maravillado. “Es como la Tercera Guerra Mundial. Todo será blanco”, comenta. “Tenías razón, Jack. Esta es la última vanguardia. Formas nuevas y atrevidas. El poder de producir *shocks*” (31; 18-19).

Se diría que el mundo de la novela es el del fetichismo de la mercancía, pero esto solo es cierto si ella se considera desde un punto de vista puramente externo, puramente sensible:

Cada uno, por nuestro camino, penetramos en las profundidades de la tienda. Un estrépito vasto y resonante inundaba el aire, como el sonido de la extinción de una especie animal. La gente compraba escaleras de siete metros, seis tipos distintos de papel de lija, sierras mecánicas capaces de derribar árboles. Los pasillos eran largos y rutilantes, llenos de escobas descomunales, enormes sacos de turba y estiércol, voluminosos cubos de basura Rubbermaid. Cuerdas colgaban como frutas tropicales: ramales trenzados espléndidamente, fuertes, oscuros, espesos. Un rollo de cuerda, objeto magnífico para ver y palpar. Compré quince metros de cáñamo de Manila simplemente para tenerlo en casa, para mostrárselo a mi hijo y hablar sobre su lugar de procedencia y el modo en que se fabrica. La gente hablaba inglés, hindi, vietnamita, lenguas relacionadas. (114; 82)

Con frecuencia, el bullicio del supermercado es como un ruido de fondo que parece provenir de una fuente primitiva. “Estos supermercados tan grandes, tan limpios y tan modernos son una revelación para mí”, dice Murray (57; 38). En ellos, “todo está disfrazado por el simbolismo, oculto por velos de misterio y capas de material cultural. [...] Aquí están todas las cifras y las letras, todos los colores del espectro, todas las voces y sonidos, todos los términos codificados y las frases ceremoniales” (56-57; 37-38).

“Simbolismo oculto” y “términos codificados” tienen una resonancia que evoca ciertas teorías de moda sobre la realidad social, cultural y política como un texto infinito. En cierto modo y sin proponérselo, la novela de DeLillo es un experimento narrativo en el que la metafísica posestructuralista es tomada al pie de la letra.

De esta fuente misteriosa surge una visión pastoral del mundo contemporáneo que se pone en tensión con todo lo anterior. Es un mundo alienado, pero poblado de mensajes secretos y misteriosos. Bajo su hechizo, los sujetos se ven transformados en hermeneutas y Murray encarna a su sacerdote. Él viene de Nueva York, una ciudad llena de calor y humedad; en contraste, el aburrimiento de Blacksmith le ofrece un balance ideal de impresiones sensibles. “Siento que todos los días aprendo cosas importantes. [...] Aquí todo es mucho más claro. Puedo ver y pensar” (54; 36). En el supermercado examina los frascos y las bolsas en busca de mensajes secretos, huele las frutas, los paquetes y las cajas, escoge los artículos por la impresión que producen en él sus empaques. Ve televisión hasta altas horas de la madrugada, escuchando y tomando notas. “Es como una experiencia grandiosa, como una lección de humildad. [...] Es algo próximo al misticismo”. Y tiene toda una teoría al respecto: “La televisión nos ofrece cantidades increíbles de datos psíquicos. Descubre antiguos recuerdos del nacimiento del mundo, nos da su bienvenida hacia la cuna, hacia el entramado de puntitos susurrantes que conforman la imagen”. Además, sus ondas y su radiación constituyen “la fuerza primaria del hogar norteamericano. Es algo aislado, intemporal, independiente y autorreferente. Es como un mito que nace en nuestra sala de estar, como algo que aprendemos de modo onírico y preconsciente” (73; 51).

Al comienzo de la novela, Murray y Jack visitan una atracción turística cercana: “el establo más fotografiado de Estados Unidos”. Todos los visitantes llevan cámara, algunos con trípodes y teleobjetivos, y en un quiosco venden postales y diapositivas con el establo fotografiado desde un mirador elevado. “Nadie ve el establo”, dice Murray después de guardar un largo silencio y garabatear notas en su libreta. “Cuando uno ha visto los anuncios del establo, resulta imposible ver el establo en sí” (23; 12). Al capturar la imagen del establo, dice, cada fotografía incrementa su aura. “Solo vemos aquello que ven los demás” (24; 12). En un ensayo sobre DeLillo, Gregory Salyer dice que esta escena constituye “un ejemplo maravilloso de la teoría posestructuralista en acción”, pues “representa más que la tiranía

del signo y las ilusiones de la presencia” (35). Las palabras de Murray ponen en evidencia los desafíos más importantes de la crítica cultural: la necesidad, en resumen, de “ver detrás de las máscaras de nuestros íconos culturales”, de “resistirse a las interpretaciones prefabricadas” y de observar “las dinámicas de la interpretación que fluyen en, alrededor y a través del material hermenéutico de la cultura” (35). Con su comentario, continúa Salyer, Murray quita las capas de signos que preceden, como un palimpsesto, al establo más fotografiado de América, y “observa el vacío detrás de él”; al mismo tiempo, es consciente de ser el producto de “estrategias, supuestos y creencias que son también palimpsestos y abiertos a la interpretación crítica” (35). Si la “búsqueda de los orígenes” es “estéril en términos del encuentro de una presencia original” —como “nos enseña Derrida”—, lo único que nos queda es “un proceso deconstructivo” de apertura de los “textos” (35).

En la novela abundan imágenes de umbrales, corredores y puertas, que no apuntan a la constatación de una presencia, sino a un continuo desplazamiento cuyo único punto de detención es la muerte. “Los tibetanos creen que existe un estado transitorio entre la muerte y el renacimiento”, dice por ejemplo Murray. Para ellos, “la muerte representa básicamente un período de espera” (DeLillo 56; 37). Murray es consciente, sin embargo, de que Blacksmith no es el Tíbet y que, de hecho, “ni siquiera el Tíbet es ya el Tíbet” (57; 38). Pero lo importante no es esto, sino la enseñanza que se puede extraer de ellos: “los tibetanos intentan contemplar la muerte tal y como es. Como el fin de nuestro apego a las cosas”. Por eso, para ellos “morir constituye un arte” que requiere un sacerdote y una serie de rituales específicos. En cambio, “aquí no morimos: compramos”, y esa diferencia debe ser señalada. En las ciudades, nadie le presta una atención específica a la muerte, pues ella está en el aire; por eso, allí la muerte es un hecho anónimo y deprimente. En los pueblos de provincia, en cambio, la muerte tiene una mayor notoriedad: “los muertos tienen rostro, tienen automóvil. Si no conoces un nombre, conoces el nombre de una calle, el nombre de un perro. ‘Conducía un mazda anaranjado’. De cada persona conoces un par de detalles inútiles que luego se convierten en circunstancias fundamentales de identificación y emplazamiento cósmico cuando esas personas mueren súbitamente” (58; 38-39). La marca del automóvil como lugar de un emplazamiento cósmico: en el arco tenso entre estos dos extremos se sostiene la materia novelesca de *Ruido de fondo*.

4

Mucho de lo que se ha escrito sobre *Ravelstein* (2000) parte de —o conduce a— la relación que existe entre los dos personajes centrales de la novela y sus dos modelos en la vida real, Allan Bloom —el profesor de filosofía política de la Universidad de Chicago, famoso por su libro *The Closing of the American Mind*— y Saul Bellow —el autor de la novela, Premio Nobel de Literatura y amigo personal de Bloom—. Como Bloom, Abe Ravelstein es un académico que se hace millonario porque uno de sus libros se convierte en un *best seller*; como Bellow, Chick —el narrador de la novela— es un escritor al que su amigo le ha pedido que escriba un libro en su memoria. Hay razones de peso para estos paralelos: en el discurso durante el funeral de su amigo, quien murió de sida a comienzos de los noventa, Bellow cuenta una anécdota que coincide casi literalmente con un pasaje de *Ravelstein*. No se esperaba que Bloom sobreviviera cuando estaba en una unidad de cuidados intensivos por la parálisis que le produjo el síndrome de Guillain-Barré. “Yo estaba en su cuarto de hospital cuando fue subido y llevado de regreso a su cama”, dice Bellow. “Apenas acababa de llegar y sonó el teléfono: era una vendedora de Loeber Motors. Él indicó que quería hablar con ella y tomó el teléfono con sus manos muy temblorosas. Entonces, comenzó a discutir acerca del tapizado del Mercedes que acababa de ordenar, tratando de decidir entre cuero gris y negro” (Bellow, *It All* 277-278). Así era Allan Bloom en sus últimos meses, cada vez más peculiar, igual que Abe Ravelstein, quien también murió por complicaciones causadas por el sida.

Pero Ravelstein y Chick son más que trasposiciones en clave de sujetos de carne y hueso. Son personajes literarios. “Bellow nos ha dado a nosotros y a Bloom una historia, y esa historia merece ser tomada en serio”, afirma David Nichols en su comentario a la novela (14). No es casual que esta comience con una reflexión del narrador sobre la curiosa necesidad que tienen los norteamericanos de que sus gobernantes sean divertidos, y tampoco lo es el que uno de los primeros motivos que salen a colación sea el hecho de que, dos pisos abajo del apartamento que Ravelstein ha alquilado en el Hotel Crillon de París, se aloje Michael Jackson con su séquito. “¡Estupendo! ¿No te parece? ¡Ese circo pop!”, comenta Ravelstein jubiloso (Bellow, *Ravelstein* 13; 2). De cierta manera, él también es un *entertainer* como su compañero de hotel, pero también lo es el autor de la novela: este es un

escritor que debe entretener al público para poder sobrevivir. *Ravelstein* es una puesta en escena, el despliegue consciente de un mundo ficcional que tiene valor por sí mismo.

En las primeras páginas, Chick se detiene en la figura y las excentricidades de Ravelstein, su gusto por los trajes Armani, las maletas Vuitton, los puros cubanos, los accesorios Dunhill, las estilográficas Montblanc de oro macizo, y el “cristal de Bacarat o de Lalique para servirse el vino..., o para que se lo sirvieran” (14; 3). Ahora es un hombre rico. Hacía apenas un año “debía cien mil dólares” (13; 3) y se quejaba de su “su salario insuficiente” de profesor universitario. Entonces, Chick le propuso que escribiera un libro basado en sus notas de clase, y el resultado fue un volumen “ingenioso, inteligente, polémico, que se había vendido bien y seguía todavía vendiéndose en ambos hemisferios y ambos lados del Ecuador” (14; 4). El libro lo convirtió además en una figura pública, un intelectual requerido por presidentes y personalidades, una figura pop. “No es poca cosa hacerse rico y famoso diciendo lo que uno piensa”, comenta Chick (14; 4). Eso, al menos, hace que la fama de Ravelstein sea diferente de la de Michael Jackson.

Ravelstein logra con su libro lo que Morris Zapp, de *Intercambios*, habría deseado para sí: fama y dinero. Sin embargo, Zapp vería su situación como una consecuencia obvia de la vida académica, y no como la ocasión para reflexionar sobre sus fallos. El éxito y la popularidad del libro de Ravelstein “habían sacado de casillas a los académicos” (59; 47). Y no era por envidia —como habría pensado Zapp si fuese el autor de un libro tan exitoso—, sino porque ponía al descubierto “los fallos del sistema en que ellos se educaron, la superficialidad de su historicismo, su susceptibilidad frente al nihilismo europeo”. Ravelstein decía que en Estados Unidos era posible obtener una excelente formación técnica, pero que “la educación liberal se había encogido hasta el punto de desaparecer”. Con este volumen, “había pasado por encima de las cabezas de los profesores y de las instituciones eruditas para hablar directamente con el gran público” (60; 48), y de ese modo había respondido a los “millones de personas que esperan una señal”. Aunque sus argumentos distaban mucho “de ser salvajes”, el libro había logrado unir a los zopencos en contra de su autor. “De haber tenido el poder del FBI, los profesores habrían puesto a Ravelstein en carteles de ‘Se busca’ como los que se ven en los edificios federales” (60; 48).

Este ambiente de desconfianza académica recuerda la atmósfera maccartista de *Pnin*. Sin embargo, en la novela de Bellow la universidad solo existe como una idea abstraída de su cristalización en la práctica. Para Pnin y los dos protagonistas de *Intercambios*, la vida universitaria implica una lucha continua con estudiantes y colegas, un enfrentamiento con lo que bien podría llamarse la política privada del campus. O en los términos de Elaine Showalter: “La corrección política, el acoso sexual y los otros temas estándar de las novelas académicas no aparecen en *Ravelstein*, salvo incidentalmente” (116). El dinero le ha permitido a Ravelstein emanciparse de la vida del campus, vive entre París y Chicago, viaja por el mundo dando conferencias, conociendo celebridades, gastando el dinero como si fuera algo que se arroja “desde la plataforma trasera de un tren en marcha” (Bellow, *Ravelstein* 26; 15), y conversando con sus amigos y exalumnos. Dificilmente se le ve directamente, en la novela, en un salón de clase o una reunión de colegas. Puede llegar a expresar alguna queja sobre su universidad, pero ella siempre se enmarcará en un comentario agudo, cómico y más o menos insustancial. “Soy el único con categoría pero sin una cátedra de renombre (*a name chair*). Después de todo lo que he hecho por la universidad...”, dice por ejemplo en una conversación. “Y la única silla que me ofrece la administración es la silla eléctrica (*electric chair*)” (48; 36). Para confirmar la relativa frivolidad de todo este asunto, el narrador afirma que “Ravelstein no era dado a esas preocupaciones y quejas” (48; 37). Cabe agregar que su amigo tampoco: Chick es un escritor que da clases ocasionales en la universidad, que a veces acompaña a Ravelstein a un seminario, pero no un académico. “Yo no soy profesor, aunque lleve tantas décadas moviéndome entre la comunidad universitaria que mucha gente de la facultad me toma por un viejo colega” (76-77; 63).

Showalter dice que preferiría estar en cualquiera de los campus imaginados por los satiristas —Athena, College-on-the-Hill, Rummidge o Euphoria—, “controvirtiendo las ideologías políticamente correctas, riéndome de los disparates de mis colegas y quejándome de los errores de los estudiantes, y no discutiendo a Platón y Hegel con Chick y Ravelstein” (Showalter 117). Pero entre gustos no hay disputas. *Ravelstein* comparte algunos rasgos con novelas de campus como *Pnin* e *Intercambios*, pero es ante todo una novela de ideas. Por eso, la educación es en ella una abstracción, un concepto que debe ser

esclarecido a través del diálogo y la reflexión, y no una práctica cotidiana en la que participan individuos concretos en situaciones concretas. Chick insiste muchas veces en que Ravelstein era, por encima de todas las cosas, un maestro; sin embargo, el término tiene el sentido de una vocación y no el de un oficio: ser maestro se cristaliza como un desiderátum cuyo efecto es general, perceptible solo a vuelo de pájaro. Ravelstein “decía a los estudiantes que estaban en la universidad para aprender algo, lo que significaba que debían librarse de las opiniones de sus padres. Él los encaminaría a una vida superior, llena de variedad y diversidad, gobernada por la racionalidad..., todo menos la aridez” (Bellow, *Ravelstein* 37; 26). Y su programa educativo personal era efectivo, dice Chick, pues ningún estudiante llegó a tener el alcance intelectual de su maestro, aunque “muchos eran inteligentes y tenían una singularidad satisfactoria. Él los quería singulares” (36; 26). A pesar de ello, en la novela los estudiantes son un conjunto genérico, semillas en un cultivo que Ravelstein riega y cuida con cariño, pero difícilmente se destacan las singularidades de las que habla Chick.

Esto, sin embargo, no constituye un juicio en contra de la novela, pues la abstracción en ella no elimina las contradicciones prácticas, sino que las despliega a partir del enfrentamiento del mundo de las ideas —un mundo de por sí contradictorio— con el de los fenómenos. “Ravelstein instaba a los muchachos a que se liberaran de sus padres” (38; 27), y no se ofrecía como modelo del mismo modo que los “espíritus libres del campus universitario”, cuya labor consistía en “hacer que uno tomara conciencia de la crianza burguesa de la que la educación debía, supuestamente, liberarlo”. No se veía a sí mismo como revolucionario, no hablaba “la jerga de los jóvenes”, ni llevaba “cola de caballo” (63; 50). Los estudiantes no podían imitarlo fácilmente, pues si querían ser como él, debían estudiar mucho. Sin embargo, alrededor de él se formaba una comunidad de adeptos que se apropiaban de sus manierismos y trataban de seguir sus gustos. Ravelstein terminaba por representar al padre en esta camarilla, papel que asumía con gusto, a pesar de que esto contradecía aparentemente sus ideas sobre la necesidad de la singularidad. No dudaba en sacar del grupo a los que no prometían, “pero una vez convertidos en íntimos suyos, planeaba su futuro” (38; 27): no solo les daba consejo y les conseguía los mejores empleos, sino que además se entrometía en su mundo afectivo y buscaba las mejores parejas para cada uno de ellos. Si se le hubiese preguntado sobre esta relación con sus alumnos, comenta Chick en cierto momento, él

habría dicho que, dado el insólito interés que mostraba la educación actual sobre los “afectos”, “habría sido irresponsable separar la enseñanza de la unión de las almas” (96; 82).

Junto a la educación, el amor y la amistad son los temas obsesivos en *Ravelstein* cuya formulación está moldeada según el espíritu griego. “Eros era un *daimon*, un genio o demonio personal proporcionado por Zeus como compensación por la cruel fractura de aquel todo andrógino original” (96; 82). Según el mito sexual aristofánico de *El banquete* de Platón, con la ayuda de Eros buscamos, cada uno, la mitad que nos falta. “Ravelstein ponía auténtica avidez en esa búsqueda, animado por el deseo”, y su empeño era tal que “no estaba a más que a un paso de hacer de casamentero”. Por eso, juzgaba duramente el primer matrimonio de Chick: Vela, su mujer, “solo necesita un marido para ser respetable”, le decía (98; 84). Y como artista, Chick debió ver en ella “algo que tenía que ver con la belleza”, pero el amor no es “el don primordial” de los artistas. “Lo que ellos aman es su elevada función, el don de su genio, no a las mujeres en sí. Ellos ya cuentan con su fuerza impulsora”, dice Ravelstein (98). Chick reconoce que estos comentarios distaban de ser halagadores, pero al mismo tiempo les da la razón. De hecho, para ese momento de la novela Vela ya había iniciado los trámites del divorcio, y “exigía el veinticinco por ciento de [su] cuenta corriente, libre de impuestos” (98-99; 85).

Después de su divorcio, Chick se casó con Rosamund, una exestudiante de Ravelstein; sin embargo, evitó que su amigo interviniese en la conformación de esta relación. “No le permitiría que arreglara mi matrimonio, como solía hacer con sus alumnos”, dice (103; 89). Y es que Chick quiere dejar en claro que no era discípulo de Ravelstein, sino su amigo, e insiste en esto una y otra vez a lo largo de la novela. Él no adopta su guardarropa o sus gestos, como sus estudiantes, no es un joven atraído por la guía de un profesor mayor y más sabio, no es un discípulo. Reconoce la superioridad intelectual de Ravelstein, pero eso no impide que haya diferencias cruciales entre ambos. Chick sabe que la amistad obliga a la cordialidad, pero también presupone el reconocimiento de las diferencias entre dos mentes formadas, capaces de entenderse, de hablar sinceramente y sin tapujos. Solo así puede cada uno ver en el otro la propia extrañeza.

La novela de Bellow da otra vuelta de tuerca al principio formal de *Pnin*: en ambas, un narrador se presenta a sí mismo a medida que despliega

a su personaje, pero mientras que el narrador de Nabokov permanece escondido durante toda la historia, y solo al final revela disimuladamente sus miserias y sus pecados, Chick desde el principio quiere reconocer a su amigo en él mismo, comprenderlo como la mitad que le falta para alcanzar la unidad perdida. “Quizás cuando me describas conseguirás liberarte [...] de lo que sea que te domina..., alguna espada de Damocles que pende sobre ti”, le dice Ravelstein (24; 13). Y Chick responde que se trata tal vez de la espada de “tontocles” (*Dimwitoclese*). Nichols comenta que esta broma de Chick apunta a “una falta de conocimiento o sabiduría que Chick podría superar al comprender la vida de Ravelstein” y las cosas que lo separan de él (17).

Chick se queja permanentemente de su mala formación en lo que la novela llama la Gran Política. “Yo necesitaba desesperadamente ponerme en contacto con la política, pero no política local ni maquinaria política, ni siquiera política nacional, sino política tal como Aristóteles y Platón entendían el término, enraizada en la propia naturaleza” (*Ravelstein* 20; 9). De acuerdo con Nichols, el asunto político más importante del siglo xx, y uno de los temas centrales de la novela, es “el conflicto entre la democracia occidental y el despotismo totalitario” (Nichols 16). La posición de Ravelstein, quien “vivía de acuerdo con sus ideas” (*Ravelstein* 66; 53), parte de su visión aristocrática de la realidad. Trata con desdén, por ejemplo, a los “parásitos, chinches y promotores” que rodeaban a Abraham Lincoln durante la Guerra Civil norteamericana. Todas sus quejas, solicitudes y pequeñeces lo fastidiaban, dice Ravelstein, mientras que “él estaba metido en un río de sangre”. Lo importante para él es que las medidas bélicas y la necesidad de responder a una necesidad superior convirtieron a Lincoln en un tirano: “tuvo que cancelar el recurso del *habeas corpus*, ya sabes” (55; 43). Ravelstein ve a menudo la política como una proyección de la guerra cultural en la que se ha insertado su libro y que lo ha llevado a asumir posiciones específicas, una guerra que requiere odio, lucha abierta, ira y desprecio. Bajo esta visión, no es de extrañar que admirara a los soldados que participaron en la Guerra del Golfo y reconociera el valor de su causa.

Pero las necesidades de Chick son diferentes de las de su amigo. Como escritor, dice, uno tiene que “hacer más concesiones, tener en cuenta todo tipo de ambigüedades [...]. En el arte, uno debe adecuarse al proceso adecuado” (55; 43). Como parte del proceso de formación de Chick en la Gran Política,

Ravelstein le sugiere los escritos de Keynes sobre las reparaciones de guerra alemanas después de la Primera Guerra. Según él, “Keynes había exagerado el rigor de los aliados y había hecho el juego a los generales alemanes y, después, a los nazis” (18; 7): no fue capaz de ver que las medidas punitivas contra Alemania en el Tratado de Versalles, que a Keynes le parecían exageradas, no solo eran necesarias, sino incluso demasiado laxas. “Los objetivos bélicos de Hitler en 1939 no se diferenciaban de los del Káiser en 1914”, argumenta Ravelstein (18; 7). Lo que sobrecoge a Chick de estos documentos, empero, es otra cosa: los gestos abiertamente antisemitas de Lloyd George, el primer ministro británico de entonces, su manía de evocar la imagen del usurero judío, giboso, de nariz ganchuda, agarrado a una bolsa repleta de dinero.

El gesto de Lloyd George era un síntoma del antisemitismo que se había extendido por Europa y que la llevaría al borde de la destrucción. Estas escenas, sin duda, confrontan a Chick y a Ravelstein con su propio papel de intelectuales y su origen judío. En sus conversaciones con Chick, Ravelstein reconoce que Lloyd George visitó a Hitler en los años treinta y que regresó a Inglaterra con una buena impresión de él. Y trata de entender sus razones: “Hitler era el sueño de los líderes políticos”, dice. “Lo que él quería que se hiciera era hecho, y rápido. Sin discusiones, sin rechistar. Nada que ver con el gobierno parlamentario” (21; 11). Es cierto que Keynes le describía con mucho desagrado los numeritos antisemitas de George a sus amigos del Grupo de Bloomsbury. Pero a Ravelstein este grupo le producía irritación, pues ellos carecían de seriedad política e intelectual: las objeciones que pudieran tener contra George eran culturales y no políticas. El moralismo de Bloomsbury era problemático porque se basaba en el buen gusto, y no estaba enraizado en una comprensión profunda de la historia y la naturaleza humana. En eso, los miembros de este grupo se parecían a los enemigos de Ravelstein, los académicos liberales de lo políticamente correcto. Para Ravelstein, los intelectuales de este tipo “no eran pensadores sino esnobs”, y por eso “su influencia era perniciosa”, como lo mostraba el hecho de que, en los años treinta, las organizaciones secretas soviéticas reclutasen muchos de sus espías en este grupo (19; 8).

A causa de su aristocratismo, Ravelstein podría ser tildado de neoconservador o neoliberal, según fuese el caso. Aunque no se refiere explícitamente a ello, Chick defiende a su amigo de tales acusaciones. Ravelstein decía que Keynes no era tan buen economista como Friedman, pero también

criticaba a este último por ser “un fanático del librecurso” que “no tenía interés alguno por la cultura” (22; 11). Ravelstein no hallaba ningún valor en quienes reducían al ser humano a un mero agente económico y negaba la sustancia sobre la cual ha de descansar la vida política, que es la cultura. Esto justificaba además su antipatía por Vela, la primera esposa de Chick, especialista en “física del caos” y ajena a todo interés político o cultural. Aunque proveniente de algún lugar de Europa del Este, ella encarna en la novela el significado del hecho de que las universidades norteamericanas sean excelentes en ingeniería aeroespacial o ciencias, pero un fracaso en las artes liberales. “Resulta que esa Vela tuya reserva su intelecto para la física”, le reclama Ravelstein a Chick (102; 88). En ella, el saber es pura voluntad de dominio, no solo sobre la materia, sino sobre la vida afectiva.

Pero tal voluntad sucumbe fácilmente al mito y el autoritarismo. De ahí su admiración por Radu Griesescu, un académico que había servido al régimen nazi en Bucarest antes de la Guerra, y que ahora buscaba lavar su pasado poniendo de su lado a Chick, el escritor judío de cierto reconocimiento público. Griesescu constituye, de hecho, el tipo de intelectual opuesto a Ravelstein: un sujeto cordial que desgranaba en su conversación alguno que otro tema esotérico, pero con el que no se podía intercambiar ideas. “Hablabas sobre el chamanismo siberiano, o volvía a tratar sobre las costumbres matrimoniales en la Australia primitiva”, pero su actitud —y, sobre todo, la de Vela— parecía dar por sentado que, cuando esto ocurría, los demás debían callar, escucharlo y aprender de él (141; 126). La ciencia desprovista de alma y el misticismo no son tan enemigos como se cree, y a menudo terminan alimentándose entre sí. Una experta en física del caos, pero totalmente ignorante de la cultura, puede ser hechizada fácilmente por el esoterismo y convertirse en un instrumento de ideologías mitificantes. Esto ha ocurrido ya en la historia, con la combinación del mito ario y la tecnología de las cámaras de gas y la experimentación científica, que llevó a Europa a la peor catástrofe de su historia.

En sus debates con los académicos, los reclamos de Ravelstein sobre el elitismo disfrazado de igualdad en la universidad contemporánea partían del reconocimiento de la importancia de la cultura en la vida política. “Treinta mil dólares era el promedio del costo de la matrícula universitaria anual. ¿Pero qué aprendían los estudiantes? Las universidades eran permisivas, laxas” (25; 14-15). Y esa laxitud alimentaba el nihilismo sin abismo de la

vida norteamericana actual —un nihilismo cuya forma sería, quizás, el del mundo vaciado de cultura de *Ruido de fondo*—. Pero Ravelstein no podría describirse como un conservador. Los tiempos del puritanismo y las normas morales absolutas ya habían pasado, y él lo demostraba con creces. No se oponía al placer o al amor, todo lo contrario. “Veía el amor como el bien más excelso de la humanidad. Que un ser humano estuviera privado de deseo quería decir que su espíritu era deforme, carecía del mayor don, estaba enfermo de muerte” (26; 15). Y, empero, Chick sabe que el amor y el deseo habían llevado a su amigo a contraer la enfermedad que lo estaba matando rápidamente.

“Lo que el legado que Ravelstein me dejaba era un tema”, dice Chick (24; 14). Y el significado último de ese legado vendría a ser “que él moriría antes que yo” (24; 14). Estas palabras adquieren sentido en las últimas cincuenta páginas de la novela, que cuentan el viaje de Chick y Rosamund al Caribe después de la muerte de Ravelstein, el envenenamiento de Chick con pescado, su regreso de emergencia a Chicago y sus alucinaciones al borde de la muerte. Al final, Chick sale del abismo gracias a la paciencia de los doctores y la ayuda de Rosamund, su joven esposa. De este viaje al borde de lo desconocido, le queda a Chick una reflexión: cuando, después de la agonía, vuelve a acercarse la vida, “el ansia del enfermo es trasladarse a rastras, renqueando o como sea, a la vida que precedió a la enfermedad y levantar después barricadas a su alrededor, fortificarse en la posición de antes” (252; 230). En una reseña publicada recién salida la novela, se afirmaba con razón que “si el filósofo nos enseña cómo irnos, el novelista, con la ayuda heroica de su esposa, nos enseñará cómo quedarnos” (Leonard 30).

5

Corría el verano de 1998 cuando mi vecino Coleman Silk, quien, antes de retirarse dos años atrás, fue profesor de lenguas clásicas en la cercana Universidad de Athena durante veintitantos años y, a lo largo de dieciséis de ellos, actuó también como decano de la facultad, me dijo confidencialmente que, a los setenta y un años de edad, tenía relaciones sexuales con una mujer de la limpieza de treinta y cuatro que trabajaba en la universidad. (Roth, *La mancha humana* 11; *The Human Stain* 1)

Este es el comienzo de *La mancha humana* (2000) de Philip Roth. Las palabras pertenecen al narrador de la novela, Nathan Zuckerman, un novelista que, igual que Chick en *Ravelstein*, acepta escribir sobre su amigo muerto. Pero Chick es el biógrafo de un intelectual prestigioso, mientras que Zuckerman espera resarcir la memoria de Coleman Silk, quien había tenido que renunciar a su trabajo por una acusación de racismo y después de enviudar fue injuriado también por su relación con Faunia Farley, una mujer analfabeta mucho menor que él, que trabajaba como aseedora en Athena. La similitud con el escándalo de Bill Clinton y Monica Lewinsky —que sirve de marco general de la novela— parece evidente: Silk y Farley son, respectivamente, como el presidente viril y poderoso, y la joven empleada “atrevida y embelesada” (12; 2). Clinton y Lewinsky son dos figuras que, en el verano de ese año, hicieron que “reviviera la pasión general más antigua de Estados Unidos, e históricamente tal vez su placer más traicionero y subversivo: el éxtasis de la mojigatería” (12; 2). El ambiente de Athena está impregnado de la misma gazmoñería que abunda en la opinión pública del país, capaz de convertir el comportamiento del presidente de Estados Unidos en un motivo de crisis, de extrema confusión moral. “En el Congreso, en la prensa y en las cadenas de televisión, los pelmazos virtuosos y fanfarrones, locos por culpabilizar, deplorar y castigar, estaban en todas partes moralizando a más no poder” (12; 2), dice el narrador. Había renacido eso que Hawthorne había identificado en el “incipiente país de antaño” como “el espíritu persecutorio” (13; 2). El campus no era inmune a él.

A finales de los noventa, no se trata ya del macartismo de *Pnin* o de la represión del gobierno de *Intercambios*, sino de algo solo en apariencia más inocuo: una “tiranía del decoro”, de lo políticamente correcto, un régimen ajeno a la legalidad, y cuyo efecto parece alimentado por una fuente mítica primitiva. En este sentido apunta el epígrafe de la novela: “¿Cuál es el rito de la purificación?”, le pregunta Edipo a Creonte cuando se entera de los males de la ciudad. “El destierro de un hombre, o la expiación de la sangre con la sangre...”, responde este (9). Una imagen del desterrado aparece en la mitad de la novela, en una visita de Silk al campus, años después de su retiro. Entonces, pasan frente a él los estudiantes de verano, a quienes ya no conoce:

Iban a comer, y pasaron ante el North Hall, el edificio bellamente envejecido de ladrillo colonial donde, durante más de una década, Coleman Silk, como

decano de los profesores, había ocupado la oficina frente al despacho del presidente. El elemento arquitectónico más característico del *college*, la torre del reloj hexagonal en el Edificio Norte, coronada por la aguja coronada a su vez por la bandera —y que se veía desde la pequeña ciudad, allá abajo, del modo que se distinguen las macizas catedrales europeas desde las carreteras de acceso a las poblaciones catedralicias—, estaba repicando el medio día cuando Coleman se sentó en un banco, a la sombra del roble más retorcido por la edad y más popular entre todos los del patio, y trató de reflexionar sobre las coacciones del decoro. La tiranía del decoro [...]. Pero el error ya estaba hecho. Había regresado. Estaba allí. Había regresado a la colina de donde fue expulsado, y también su desprecio hacia los amigos que no se pusieron de su parte, los colegas que no quisieron apoyarlo y los enemigos que se deshicieron tan fácilmente de todo el sentido de su carrera profesional. (195; 153-154)

Como decano, Silk había sido un reformador radical. Había enfrentado “un *college* anticuado, estancado y adormecido, y no sin hacer uso de una fuerza arrolladora, había puesto fin al estado de cosas en el que el centro docente era una posesión de terratenientes” (16; 5); había establecido controles estrictos para las promociones y había apoyado la contratación de graduados de la Johns Hopkins, de Yale y Cornell; en resumen, había transformado Athena en una institución moderna, competitiva y excelente. Razones de peso justificaban el que Coleman se hubiese convertido en objeto de rechazo de sus colegas, incluso después de haber abandonado el decanato. Silk no había podido percibir la intensidad de la animadversión hacia él, sino cuando dos estudiantes negros lo denunciaron por racismo. Un día en clase, llamando la lista, notó que estos no habían asistido a ninguna sesión de su curso, y por lo tanto no los identificaba. “¿Conoce alguien a estos alumnos? ¿Tienen existencia sólida o son espantos (*spooks*)?” (17;6),⁵ preguntó entonces a los estudiantes. Al cabo de unas horas, se sorprendió al saber que los ausentes eran de raza negra y lo habían acusado “por utilizar una maliciosa expresión racista” (242; 193). Tiempo después, sentado bajo el árbol desde el que se

5 Jordi Fibla traduce esta última pregunta como “¿Tienen existencia sólida o se han hecho negro humo?”, con el fin de destacar el carácter racista del comentario de Coleman. La palabra inglesa *spook* (espectro, aparición, fantasma) también se usa en un sentido peyorativo para referirse a una persona negra. De acuerdo con el *Online Etymology Dictionary*, este uso particular proviene de la década de 1940, “tal vez por la idea de que la piel oscura es difícil de ver de noche”.

veía su antiguo despacho en el North Hall, Silk se dedica a reflexionar sobre lo que considera la “muerte espiritual” de los Estados Unidos —causa, a su vez, de su desgracia personal—: “en tanto que fuerza, el decoro es proteico, una dominatriz con un millar de disfraces, que se infiltra, de ser necesario, como responsabilidad cívica, dignidad blanca, anglosajona y protestante, derechos de las mujeres, orgullo negro, lealtad étnica o sensibilidad ética judía cargada de emoción”, se decía (195; 153).

En *Ravelstein* la academia liberal bienpensante solo aparece de manera negativa, como una masa de “zopencos” carentes de singularidad y que Abe ve como sus enemigos; en *La mancha humana* las posiciones político-académicas están más singularizadas. Delphine Roux representa una cara más del decoro norteamericano. Aunque había nacido en Francia y se había formado en los liceos de élite —era una *normalienne* con una tesis sobre el autosacrificio en Bataille—, se había doctorado en Yale, donde había tomado clases “con los profesores de moda” (236; 189). Cuando Silk revisó su hoja de vida y la entrevistó para el cargo de profesora visitante —entonces él era decano—, Delphine era apenas una jovencita de veinticuatro años. “Ella tenía las credenciales, desde luego, pero para Coleman encarnaba la clase de basura académica prestigiosa que los alumnos de Athena necesitaban tanto como un agujero en la cabeza, pero cuyo atractivo para los miembros mediocres del profesorado sería irresistible” (238; 190). A pesar de ello, había decidido contratarla, quizás para mostrar amplitud de miras o tal vez porque la había encontrado fascinante, seductora, y porque despertaba en él sentimientos paternos. Pero entonces comenzaron sus desavenencias: cuando Silk volvió a su cargo de profesor regular, ella era la directora de su departamento y tenía veintiocho años. Delphine veía en el antiguo decano a un seductor que encarnaba lo más conservador de la academia americana, atado a una “pedagogía fosilizada” y al “así llamado enfoque humanista” (241; 193).

La situación de Delphine se asemeja a la de Pnin, quien medio siglo atrás había llegado a Nueva York huyendo de los graves conflictos de la primera mitad del siglo, y ha terminado por trabajar en un *college* de provincia. Pero Roux ya no huye por razones políticas, sino puramente personales. Aunque quiere independizarse frente a la figura de una madre erudita y las restricciones de una familia aristócrata, ella es una representante de la globalización académica, cuyo centro de poder se encuentra en Estados Unidos.

Pnin ni siquiera domina bien la lengua inglesa, pues lo que quiere es un lugar de reposo. Delphine, en cambio, está sola en Estados Unidos y tiene una inmensa necesidad de triunfar. Pero, “de la misma manera que dramatizar sus compromisos considerándolos un pacto fáustico no le ofrece consuelo alguno, tampoco resulta muy útil, por más que lo intente, considerar eso de estar en el medio como un ‘exilio kunderiano’” (336; 273).

Coleman Silk, por otra parte, comparte muchas cualidades con Abe Ravelstein, el protagonista de la novela de Bellow. Ambos están enfrentados a una institución académica que, según ellos, ha perdido el sentido, y usan las armas de la ironía para enfrentarla. En una discusión con Delphine Roux sobre una estudiante que se había quejado ante ella porque consideraba que *Hipólito* y *Alcestes*, dos obras de Eurípides que Silk leía en su clase, eran “degradantes para las mujeres” (231; 184), Coleman le pregunta: “¿Qué hago para complacer [a la estudiante]? ¿Saco a Eurípides de la lista de lecturas?”. Y cuando Roux aclara que esto no es necesario, y que “todo depende de cómo [se] enseñe Eurípides”, Coleman continúa: “¿Y cuál es el método prescrito actualmente?”. Para Silk, la mala interpretación que la estudiante hace de las obras “se basa en unas inquietudes ideológicas tan limitadas y estrechas de miras”, que ni siquiera vale la pena tratar de corregirlas (239; 191). Roux le dice que él es incapaz de leer la tragedia griega desde la “perspectiva feminista” de la estudiante (239; 191). Y tampoco desde “la perspectiva judía de Moisés”, le responde Silk socarronamente. “Nunca desde la elegante perspectiva nietzscheana sobre la perspectiva”. La discusión continúa en un tono cada vez más tenso: “Coleman Silk, solo en el planeta, no tiene ninguna perspectiva más que la perspectiva literaria, puramente desinteresada”, dice Delphine. Y Coleman responde:

—Casi sin excepción, querida [...]. La ignorancia de nuestros alumnos es abismal. La educación que han recibido es increíblemente mala. Sus vidas son intelectualmente yermas. Llegan aquí sin saber nada y la mayoría de ellos se marchan sin saber nada. Y lo que menos saben, cuando se presentan en mi clase, es la manera de leer el drama clásico. Enseñar en Athena, sobre todo en la década de 1990, enseñar a la que sin duda es la generación más estúpida de la historia norteamericana, es lo mismo que caminar por Broadway en Manhattan hablando contigo mismo, excepto que en vez de dieciocho personas que te oyen hablando solo en la calle, están todas en el

aula. No saben, o sea, nada de nada. Después de pasarme casi cuatro años con esa clase de alumnos [...], puedo decirle que una perspectiva feminista sobre Eurípides es lo que menos necesitan. Proporcionar al más ingenuo de los lectores una perspectiva feminista sobre Eurípides es una de las mejores maneras imaginables de clausurar su pensamiento incluso antes de que haya tenido oportunidad de empezar a derribar uno solo de sus insensatos “o sea”. (239-240; 191-192)

La estudiante tiene veinte años y está aprendiendo, alega Delphine después. Para Coleman, ella no aprende nada en realidad. “Imita como un loro”, le dice. Y quizás está imitando a la misma Delphine, agrega. “Si se siente superior considerándome así, adelante, querido”, se complace Delphine en responderle sonriente (240; 192). Silk encarna, para Roux, a “Los Humanistas”, que tanto le obsesionan, pues se comportan con ella como si fuese una traidora. “Esos hombres mayores, Los Humanistas, los humanistas tradicionalistas anticuados que lo han leído todo, los maestros renacidos (como ella los considera)” (328; 266).

Después del escándalo por la acusación de racismo, Silk decidió alejarse de su universidad. Su esposa murió —culpaba a sus enemigos de esa muerte—, y él comenzó su relación con Faunia. Roux interpretó la renuncia de Silk como la confirmación de su culpabilidad, y la relación con Faunia como una relación desigual de poder. Y es que, como los personajes de *Ruido de fondo*, Delphine ve el mundo como un tejido de signos que necesitan ser interpretados. No obstante, aquellos son siempre empujados hacia una metafísica que le dé sentido a la homogeneidad y les ayude a enfrentar la muerte, pues al fin y al cabo la realidad misma está configurada según sus presupuestos; Roux, en cambio, es una hermeneuta solitaria que corrobora sus presupuestos personales por medio de inteligentes asociaciones y una retórica personal. A pesar de la sofisticación de su discurso, sus interpretaciones de la realidad se basan en el prejuicio y la opinión común. Incapaz de imaginar las causas por las que el exprofesor de setenta y un años, Coleman Silk, haya llegado a ser el amante de una aseoana analfabeta, Delphine Roux solo puede pensar en Faunia Farley como “una candidata a la dominación”, “el prototipo de la impotencia femenina”, una mujer más indefensa que las estudiantes a las que Silk ha humillado, en resumen, “la mujer perfecta a la que oprimir” (243; 194).

La relación de Silk y Faunia, sin embargo, dista de ser una puesta en escena del dominio del macho sofisticado sobre la hembra dócil y simple. En una conversación con Nathan, Silk dice que “Faunia ha vivido exiliada, lejos del mundo al que tiene derecho, desclasada” (44; 28): su padrastro trató de aprovecharse de ella cuando tenía catorce años y por eso se fugó de la casa; luego se casó con un granjero veterano de Vietnam que “la molía a palos” y perdió a sus dos hijos en un incendio. “La vida de lucha la ha hecho resistente” (45; 29), dice Silk. “Cuando le pregunté ‘¿qué quieres de mí?’, me respondió ‘un poco de compañía, quizás algo de conocimiento. Sexo. Placer. No te preocupes, eso es todo’” (46; 30). Faunia es una mujer más compleja de lo que las simplificaciones del decoro norteamericano desean imaginar. Y también lo es, a su modo, Delphine Roux, quien no se libra de los prejuicios de sus colegas feministas “en el sentido norteamericano” (332; 270): ella tiene una relación con Arthur Sussman, un prestigioso economista conservador de setenta y cinco años que visita Athena ocasionalmente, y sus colegas “están seguras de que se ha acostado con él porque es poderoso” (331; 267). Ellas no pueden comprender que, pese a su soledad, a Delphine no le interesa ser su amante. Lo que quiere es una buena conversación intelectual acerca de Marx y *La ideología alemana* con Sussman, porque ella “no tiene la menor duda de que es su igual” (334; 271). Pero, pese a defenderlo para sí, Roux es incapaz de otorgarle el mismo derecho de igualdad a la ignorante Faunia: imbuida por el espíritu académico y los debates sobre el poder de los “discursos”, Delphine solo puede reconocer, en una relación afectiva, la igualdad intelectual, pero nunca la igualdad emocional.

En *Intercambios*, el feminismo y las luchas políticas todavía conservan un carácter insurgente, aunque su emplazamiento general sea el de una sátira. En plena revolución sexual, un personaje puede abogar seriamente por un “socialismo de las emociones” que presupone relaciones interpersonales basadas en “compartir más que en poseer” (130; 109). Algo parecido ocurre con otras luchas políticas. El movimiento estudiantil de finales de los sesenta está en contra de la autoridad porque la perciben como conservadora y dueña del establecimiento. Por eso, en la Universidad de Euphoria, el anti-autoritarismo conducía a la rebelión abierta y al enfrentamiento político. Tres décadas después, la perspectiva feminista o racial que se deja entrever en *La mancha humana* es un principio prácticamente institucional. Es, en las palabras de Coleman Silk, otro de los disfraces del decoro, que sirve

“para refrenar casi cualquier desviación de las pautas saludables” (Roth 194; 152). Domeñado por la corrección política, el feminismo se ha convertido en una vacuna contra la subversión, y la academia ha terminado por ser una aliada del moralismo.

La ironía de la novela se exagera precisamente por el secreto que el protagonista guardó durante la mayor parte de su vida. Coleman Silk, el supuesto profesor judío que había llamado *spooks* a dos estudiantes, era en realidad de raza negra. Descendía de esclavos que, en el siglo XIX, se habían mezclado con inmigrantes escandinavos; por eso, sus rasgos eran los suficientemente ambiguos para hacerse pasar por blanco. Su padre, antiguo empleado de los ferrocarriles, recitaba a Shakespeare de memoria y le había enseñado la importancia de la precisión del lenguaje. Coleman había sido víctima del racismo en la escuela, en el barrio, cerca de la Universidad de Howard, cuando intentó estudiar allí, e incluso había sido expulsado de un burdel; su primera novia, una mujer blanca de origen islandés, lo abandonó cuando conoció a su familia... Tenía muchas razones para escapar de la “tiranía del nosotros”, por la cual se fabricaban identidades falsas, dominantes o dominadas (140-141; 108). Por eso, un buen día, después de la muerte de su padre, decidió afirmar su “yo puro” por encima de la uniformidad identitaria, negar todo su pasado, abandonar a su madre y su familia y convertirse en un académico de origen judío, especialista en la lengua y la literatura clásica griega. Su madre languideció de tristeza por el abandono de su hijo, que se ganó el desprecio de su familia y nunca volvió a saber de ellos. Silk se había casado sin decirle nada a su esposa y había tenido dos hijos cuyos rasgos, por suerte para su plan secreto, no ponían en entredicho su origen. Como Pnin, Coleman era un extraño entre extraños, pero se había asimilado rompiendo los lazos más íntimos con su origen y asumiendo su vida como una representación, como una farsa. El precio que tuvo que pagar por todo esto, motivado por una declaración racista involuntaria, no puede ser más irónico.

Nathan Zuckerman, el narrador de *La mancha humana*, trata sin embargo de comprender la naturaleza de este destino personal. En la conversación que tiene con él después de la muerte de Silk, Ernestine, la hermana de este, busca entender sus razones. Había, por supuesto, ventajas desde el punto de vista social. En los años cincuenta, cuando Coleman tenía algo más de veinte años, era ventajoso tomar la decisión que tomó. Se trataba de un tiempo

anterior al movimiento de los derechos civiles que retrata *Intercambios*. Hoy, “si eres un negro inteligente de clase media y quieres que tus hijos vayan a las mejores escuelas, y con beca si es necesario, no se te ocurriría decir que no eres de raza negra. Eso es lo último que harías. Por blanca que sea tu piel” (399; 326). Quizás esta sea una justificación de su actitud, pero no puede haber nada claro. “¿Y qué puedo hacer yo al respecto, señor Zuckerman? [...] ¿Odiar a mi hermano Coleman por lo que le hizo a nuestra madre, por el sufrimiento que le causó a la pobre mujer hasta el último día de su vida? [...] Lo peligroso del odio es que una vez empiezas a sentirlo, lo experimentas cien veces más de lo que esperabas. Una vez empiezas, no puedes detenerte” (400; 328).

Para Zuckermann, en cambio, la decisión de Silk estaba vinculada a la concepción heroica que tenía de su vida. “Quienquiera que tenga la audacia de dirigirse a su madre y decirle ‘Se ha terminado. Esta historia de amor se ha terminado. Ya no eres mi madre y nunca lo has sido’, no solo quiere ser blanco. Quiere ser capaz de hacerlo”, escribe Zuckermann (409; 335). Entre tanto, “la historia que prolifera mientras escribo”, “el nosotros ineludible, el momento presente, la suerte común, el talante actual, la mentalidad de tu país, la llave estranguladora de la historia que es tu propio tiempo” extiende su trampa sobre cada destino particular (409; 335-336). Esa llave se encarna en la moral norteamericana del decoro, cuya base es la ignorancia general. Cuando Zuckermann le comenta a Ernestine sobre el incidente de racismo por el que Silk tuvo que salir de Athena, Ernestine estalla indignada: “No creo haber oído jamás que una institución de enseñanza superior haya cometido una estupidez mayor [...]. Parece que hoy todo es posible en una universidad, que los profesores se han olvidado de lo que es enseñar. Lo que hacen parece más bien una conducta irresponsable. Cada época tiene sus autoridades reaccionarias, y aquí, en Athena, parecen estar en su apogeo” (401; 328-329). Estados Unidos es un país idiotizado, en el que las universidades tienen que instaurar “programas de recuperación a fin de enseñar a los chicos lo que deberían aprender en la enseñanza media” (402; 329). Y hoy, dice Ernestine, “el alumno hace valer su incapacidad como un privilegio. Si no puedo aprender una cosa es porque hay algo erróneo en ella, y especialmente en el mal profesor que quiere enseñarla” (403-404; 331). En estas condiciones, si leer a los clásicos es demasiado difícil, la culpa es de los clásicos. Y la moral, degradada al nivel del decoro y lo políticamente

correcto, se encarga de llenar el vacío de la incomprensión y justificar la condena de lo que no cae en su estrecha esfera.

*

Una fiesta de inmigrantes rusos en 1952. Uno de los invitados dice que Tolstoi no sabía exactamente en qué día comenzaba su novela *Ana Karenina*. “Parece ser viernes, pues ese día es cuando el relojero va a dar cuerda a los relojes en la casa Oblonski, pero también es jueves, como se menciona en la conversación sostenida en el salón de patinar por Lyovnin y la madre de Kitty” (Nabokov 95; 122). El profesor Timofey Pnin, obsesionado con las fechas, las horas y los pequeños datos, interviene con el día exacto: es “el viernes 23 de febrero [de 1872], según la nueva usanza” (95; 122). La novela ofrece indicios suficientes: “En el periódico de la mañana, Oblonski lee que se rumorea que von Beust se ha ido a Wiesbaden. Por supuesto, este es el conde Friedrich Ferdinand von Beust, que acababa de ser nombrado embajador ante la Corte de Saint James”, en Inglaterra (95; 122). Ahora bien, continúa el razonamiento del profesor, de acuerdo con sus “memorias en dos volúmenes”, von Beust acababa de presentar sus credenciales y volvía al continente para disfrutar de las vacaciones de Pascua, y se preparaba un servicio de acción de gracias porque el príncipe de Gales se había curado de la fiebre tifoidea. Pnin es pesado y pedante por su forma de interpretar la literatura, basado en la puesta en paralelo de los acontecimientos ficcionales con documentos históricos reales, pero ese es su método “científico” personal, del cual parece convencido. Sin embargo, se pregunta otro de los personajes en esta conversación, “¿A quién puede interesarle la fecha exacta?” (95; 122).

Casi dos décadas después, Morris Zapp, uno de los protagonistas de *Intercambios*, estaba preocupado en sus clases porque su perspectiva sobre Jane Austen fuese actual y moderna. Sus lectores, decía con énfasis, “no deben dejarse engañar por la ausencia de referencias claras a la sexualidad física en su ficción y suponer que la escritora era indiferente u hostil a ella” (252; 212). Se trataba, para él, de encontrar el simbolismo adecuado que permitiera hacer saltar el sentido de los códigos literarios: Mr. Elton, personaje de Emma, por ejemplo, “era impotente porque el lápiz que Harriet Smith le quitaba no tenía mina”; y los “encontrados sentimientos” de Anne Elliot en *Persuasión*, las “sensaciones que la embargan” cuando el capitán Wentworth levanta de sus

hombros al pequeño Walter no puede ser otra cosa que un orgasmo (252; 212). El narrador solo se limita a comentar que, cuando Zapp mira a sus estudiantes después de hacer esas interpretaciones, ve sus caras “mudas de asombro” (252; 212): sus alumnos ingleses de provincia apenas comienzan a tener contacto con su forma novedosa de interpretación literaria.

Los profesores de *Ruido de fondo* ya no hablan de libros, sino de signos y códigos secretos que se pueden leer en las cajas de cereal, en el supermercado, en los programas de televisión, y en todo aquello que quepa dentro del amplio término *environment*. Estos signos tienen mensajes secretos y codificados, “discursos”, como los que encuentra a su paso Delphine Roux, el personaje de *La mancha humana*. La hermenéutica académica, fundada en ciertos lugares comunes, parece sacarla del abismo de la incompreensión. Incapaz de imaginar una explicación posible para el interés del profesor Coleman Silk en la aseadora analfabeta Faunia Farley, Delphine deduce finalmente que, en realidad, él quiere atacar lo que esta representa. “Al atraer a una mujer que, como yo, está empleada por la Universidad de Athena, que, como yo, tiene la mitad de tus años, pero que, en todos los demás aspectos, es lo contrario de lo que soy yo”, piensa dirigiéndose mentalmente a su enemigo, “al mismo tiempo enmascaras de una manera inteligente y revelas sin lugar a dudas quién es la persona a la que te propones destruir” (Roth 239; 195). En eso se ha convertido la noción de “perspectiva”, que ella tanto defiende en contra de los humanistas.

El narrador de *Pnin* inventa una vida, un mundo interior y exterior, a partir de algunos encuentros con su amigo el profesor, y de las imitaciones de un colega. El de *Intercambios* trata de verlo todo desde la distancia que le da su posición de narrador objetivo. Lo que Jack Gladney ve y piensa, eso es lo que el lector de *Ruido de fondo* obtiene: un mundo personal, filtrado permanentemente por la conciencia de su narrador. Chick construye a su amigo Ravelstein sin desprenderse del contenido de las conversaciones con él, sin alejarse de sus opiniones y sus libros, sin referirse a otra cosa diferente de sus anécdotas compartidas. Nathan Zuckerman dice que Coleman le confió a Faunia su secreto, y que ambos lo compartieron hasta la muerte. ¿Y cómo puede saberlo, si no pudo penetrar realmente en la conciencia de ellos? En realidad, no lo sabe. “Para bien o para mal, solo puedo saber lo que hace cualquiera que cree saber: imagino”, dice. “Estoy obligado a imaginar. Resulta que eso es lo que hago para ganarme la vida. Es mi trabajo.

Es lo único que hago ahora” (Roth 264; 213). Estar obligado a imaginar es, como dice Derek Parker Royal, admitir las “limitaciones epistemológicas (y narratológicas)” de toda perspectiva propia (120). La novela de Roth pone así en evidencia el principio formal básico de toda ficción, y que constituye el núcleo de su contenido político: solo el ejercicio consciente de la imaginación, de la capacidad de representarse vivamente lo que es ajeno, respetando su integridad y admitiendo la limitación propia, sirve de antídoto contra la actual tiranía de las “perspectivas”.

Obras citadas

- Bellow, Saul. *It All Adds Up. From the Dim Past to the Uncertain Future*. Nueva York, Penguin, 1995.
- . *Ravelstein*. Nueva York, Penguin, 2000.
- . *Ravelstein*. Traducido por Roser Berdagué, Buenos Aires, DeBolsillo, 2007.
- Bloom, Harold, editor. *Don DeLillo*. Filadelfia, Chelsea House Publishers, 2003.
- Cowart, David. “Art and Exile: Nabokov’s *Pnin*”. *Studies in American Fiction*, vol. 10, núm. 2, 1982, págs. 97-207.
- DeLillo, Don. *Ruido de fondo*. Traducido por Gian Castelli, Barcelona, Seix Barral, 2006.
- . *White Noise*. Nueva York, Penguin, 1986.
- Leonard, John. “A Closing of the American Kind”. Reseña de *Ravelstein*, por Saul Bellow. *The Nation*, 29 de mayo del 2000, págs. 25-30.
- Lodge, David. *Changing Places. A Tale of Two Campuses*. Nueva York, Penguin, 1992.
- . *Intercambios*. Traducido por Francesc Roca, Barcelona, Anagrama, 1997.
- . Introduction. *Pnin*, por Vladimir Nabokov. Londres, Everyman’s Library, 2004, págs. vii-xxiv.
- Nabokov, Vladimir. *Pnin*. Nueva York, Doubleday and Company, 1957.
- . *Pnin*. Traducido por María Espiñeira de Monge, Madrid, Salvat, 1972.
- Naiman, Eric. “Nabokov’s McCarthyisms: *Pnin* in The Groves of Academe”. *Comparative Literature*, vol. 68, núm. 1, 2016, págs. 75-95.
- Nichols, David K. “On Bellow’s *Ravelstein*”. *Perspectives on Political Science*, vol. 32, núm. 1, 2003, págs. 14-21.
- Phillips, Dana. “Don DeLillo’s Postmodern Pastoral”. Bloom, págs. 117-127.

- Readings, Bill. *The University in Ruins*. Cambridge (MA), Harvard University Press, 1996.
- Roth, Philip. *La mancha humana*. Traducido por Jordi Fibla, Barcelona, Alfaguara, 2001.
- . *The Human Stain*. Nueva York, Vintage Books, 2001.
- Royal, Derek Parker. “Plotting the Frames of Subjectivity: Identity, Death, and Narrative in Philip Roth’s *The Human Stain*”. *Contemporary Literature*, vol. 47, núm. 1, 2006, págs. 114-140.
- Salter, Gregory. “Myth, Magic and Dread: Reading Culture Religiously”. Bloom, págs. 33-50.
- Showalter, Elaine. *Faculty Towers. The academic novel and its discontents*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 2005.

Sobre los autores

William Díaz Villarreal es PhD en Literatura general y comparada de la Freie Universität de Berlín y profesor asociado del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia. Ha publicado artículos sobre literatura europea del siglo xx y sobre teoría literaria en revistas nacionales e internacionales. Fue coordinador del número especial de la revista *Literatura: teoría, historia crítica*, dedicado a “Las humanidades y los estudios literarios en la era de la excelencia académica”, y ha participado como ponente y conferencista invitado en eventos sobre el estado actual de la investigación académica, la economía del conocimiento y la excelencia académica. Actualmente, coordina el Semillero de Investigación sobre Antintelectualismo Académico, conformado por estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad Nacional de Colombia.

Consuelo Pardo Cortés estudió Literatura en la Pontificia Universidad Javeriana, en Bogotá. Actualmente cursa la Maestría en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y participa en el Semillero de Investigación sobre Antintelectualismo Académico en la misma universidad.

La estupidez académico-literaria brasileña *

Fabio Akcelrud Durão

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, Brasil

fabio@iel.unicamp.br

Este texto investiga la estupidez académica brasileña al considerar, principalmente, la manera en que se manifiesta en los estudios literarios. En cuanto al método, se sugiere que el objeto de análisis debe estar constituido por los procesos estructurales que generan la estupidez, más que por manifestaciones específicas, a pesar de lo elocuentes que puedan ser algunos casos particulares. Se discuten tres aspectos: 1) la relación entre la universidad de investigación y el proyecto de desarrollo nacional brasileño; 2) la equivocada representación social del área de estudios literarios, y 3) las consecuencias de una concepción científicista de la forma de ocuparse de la literatura.

Palabras clave: estupidez; universidad; literatura.

Cómo citar este artículo (MLA): Durão, Fabio Akcelrud. “La estupidez académico-literaria brasileña”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 20, núm. 2, 2018, págs. 65-83.

Artículo original. Recibido: 31/01/18; aceptado: 29/02/18. Publicado en línea: 01/07/18.

* Traducción de Fernando Urueta Gutiérrez [N. de los E.].



Academic-Literary Stupidity in Brazil

The article discusses academic stupidity in Brazil by focusing mainly on the way it is evidenced in literary studies. In terms of methodology, the text takes, as its object of analysis, the structural processes that generate said stupidity, rather than its specific manifestations, regardless of how eloquent they can be in some cases. The article discusses three aspects: 1) the relationship between a research-oriented university and the Brazilian national development project; 2) the erroneous social representation of the area of literary studies; and 3) the consequences of a scientific conception of how to approach literature.

Keywords: stupidity; university; literature.

A burrice acadêmico-literária brasileira

Este texto investiga a burrice acadêmico-brasileira ao considerar, principalmente, a maneira em que se manifesta nos estudos literários. Quanto ao método, sugere-se que o objeto de análise deve ser constituído pelos processos estruturais que geram a burrice, mais do que por manifestações específicas, apesar do quão eloquentes possam ser alguns casos particulares. Discutem-se três aspectos: 1) a relação entre a universidade de pesquisa e o projeto de desenvolvimento nacional brasileiro; 2) a equivocada representação social da área de estudos literários, e 3) as consequências de uma concepção cientificista da forma de ocupar-se da literatura.

Palavras-chave: burrice; literatura; universidade.

Observaciones de método

LA IDEA DE PENSAR SISTEMÁTICAMENTE la estupidez académica me perseguía hace un tiempo, desde cuando escribía mis *Fragmentos reunidos*. Buscando la bibliografía sobre el tema, me di cuenta de que mi curiosidad coincidía con un interés actual, pues si bien es cierto que la estupidez es un personaje importante, aunque secundario, en la historia de la filosofía, las publicaciones que se ocupan específicamente de ella parecen ser bastante recientes. Avital Ronell lleva a cabo una investigación filosófica; David Graeber hace una antropología de la burocracia como la práctica más idiotizadora en la modernidad; Bernard Stiegler asocia la estupidez al régimen del *shock* tecnológico, intensificado al máximo después de la revolución informática. Cuando se piensa que, en francés, *bêtise* viene de *bête*, así como en portugués es posible diferenciar *besta* o *burro* como sustantivo y adjetivo, se abre una puerta para reflexionar, como lo hizo por ejemplo Derrida (*Séminaire*), sobre la conexión entre el mundo animal y la insuficiencia de la razón. De ahí viene una primera conclusión, la de que la idiotez es *muy productiva*: ella es menos un objeto o un campo que un lente, menos una cualidad aislable que un acompañante, parásito o virus. Una vez que surge como tema, puede detectarse en todos los lugares, incluida la universidad, que por definición debería ser su opuesto y, si no inmune, al menos resistente. Cualquier discurso que se ocupe de la estupidez tendrá por eso dificultades para establecer sus límites, y precisamente por eso vale la pena empezar con algunas palabras de cautela.

Como se sabe, el contenido de los objetos repercute en la forma de exposición. Un trabajo sobre la risa debe cuidarse especialmente de no ser aburrido, uno sobre Sade, de no ser pudoroso, y así sucesivamente. En cuanto tema, la estupidez plantea al menos tres problemas metodológicos preliminares ineludibles. En primer lugar, hay una incomodidad enunciativa, pues al contenido proposicional que describe la idiotez le corresponde una fuerza ilocutiva y, en consecuencia, una posición discursiva de inteligencia. Esta última, como otras categorías positivas (“escritor”, “poeta”), entra en contradicción consigo misma cuando es autodeclarada. No es uno mismo,

sino otra persona, quien puede decir que uno es inteligente, escritor, poeta, etc.; la autoproclamación incurre en una contradicción performativa.¹

La segunda complicación metodológica se refiere a la tendencia natural a situar la estupidez en un nivel antropológico, con lo cual se la aproxima al mundo moral y se da pie a toda clase de descargas afectivas. Aunque no haya imbecilidad sin personas, no son ellas las que, rigurosamente hablando, la crean, porque la creación de algo requiere, como es obvio, algún tipo de inteligencia. Es más productivo acercarse a la estupidez, no como resultado de las acciones de las personas, sino como una estructura, como un dispositivo de subjetivación; en ese sentido, ella puede estar arraigada en las instituciones, pues, como lo sabemos al menos desde Althusser, las instituciones transforman a los individuos en sujetos. Ambas dificultades metodológicas pueden ser superadas cuando se presta atención al carácter *dinámico* de la estupidez. Constatar su existencia no lo hace a uno, *ipso facto*, inteligente, porque si ella se dio en el caso constatado, no es necesariamente extrapolable a otros casos. La condición de posibilidad del estudio de la estupidez es su visibilidad, el hecho de que pueda ser enfocada; sin embargo, dado que, primero, la idiotez es transmisible²

- 1 Tal vez sea necesario matizar la frase. Una autoproclamación *fuerte* escaparía de la contradicción performativa, pues, en el caso de muchos autores, el ser-escritor surge de una autoimposición o autogeneración que antecede al reconocimiento crítico, que debería avalar la autorrepresentación del escritor y facilitar así la composición de una gran obra. La historia de la literatura está llena de casos en los cuales la transición hasta el mágnus opus no se da gradualmente, sino por saltos.
- 2 Existe, pues, una transmisión mimética, inconsciente, de la estupidez. Quisiera tomarme la libertad de citar aquí uno de mis *Fragmentos reunidos*, que toca tangencialmente ese punto: “*Experiencia de una defensa*. Me acuerdo de una sustentación de tesis de maestría en la cual fui el segundo en usar la palabra. Antes de mí, intervino un profesor proveniente de más lejos y, como le gustaba hablar, tuve tiempo para intentar entender lo que estaba pasando allí. Concluí, en primer lugar, que era imperioso teorizar la mierda, sobre todo por la dificultad de diferenciarla, dada su variedad, multiplicidad y ubicuidad. En este caso, quedé feliz de haber logrado ordenar la verborragia del colega en un esquema de cuatro niveles, en una reminiscencia de la hermenéutica medieval. El primero era el literal, el del simple *nonsense*, el de las palabras sueltas, los conceptos gelatinosos, la falta de coherencia entre las frases. Pero como es imposible dejar de construir sentido todo el tiempo, surgía entonces una segunda capa que se refería al simple error, lo que era un avance, pues poseía ya alguna determinación. Lo que sucede es que la debilidad y el engaño no existen como mónadas, sino que interactúan con el medio ambiente, al que contaminan. Por eso, me vi de repente obligado a rehacer mi intervención, para sustituir la mayor cantidad posible de los términos empleados por mi antecesor: ‘individuo’ en lugar de ‘sujeto’, ‘interpretación’ en vez de ‘exégesis’, etc. Y justo cuando me di cuenta de eso vi aparecer el último nivel en toda su fealdad:

y que, segundo, es imposible focalizar todo constantemente no hay ninguna garantía *a priori* de que uno no se encuentre afectado. Tristemente, este es un tema ausente del debate académico, aun cuando se trate de uno de los fenómenos más característicos de la vida intelectual hoy en día. ¿Cuántos no son los colegas cuya obra principal fue el doctorado? ¿Cuántos radicales intrépidos a los treinta años no se volvieron conservadores aburridos a los cincuenta? Y también en la práctica docente: la misma clase repetida *ad nauseam*, ideas que un día fueron nuevas convertidas en palabras de orden por falta de desarrollo, por no mencionar la tontería casi inevitable derivada de la acumulación de cargos administrativos... De hecho, hay razones suficientes para pensar que la realidad social contiene un elemento embrutecedor; la imagen adecuada de la vida intelectual no es la de un paseo o una salida a caminar, sino la de nadar contra la corriente: para permanecer donde se está es necesario seguir estudiando; para avanzar, estudiar mucho. Como sea, por lo que hace a la segunda dificultad, el enfoque en la *producción* de la estupidez impide su singularización, y eso permite que la rabia en cuanto a situaciones específicas, que merece sin duda tener un lugar, sea descargada en ambientes más adecuados que el de la *Wissenschaft*.

El tercer problema es de otro orden, y tiene que ver con el tono que con mucha naturalidad adopta el discurso sobre la estupidez académica. Pues es bastante difícil evitar el registro lastimero y el gesto de queja, como apelando a alguna instancia superior que pudiese remediar ese estado de cosas; y puesto que la estupidez necesita estructuralmente de un otro que la llame por su nombre, existe siempre la tentación de encontrarlo en el pasado, como si antes todo hubiese sido mejor. Léase, no obstante, un pasaje como este:

tanto el candidato como el director y yo, y en especial los demás asistentes, estábamos obligados a oír aquello y era imposible que el expositor no lo notase. Había, pues, un gozo innegable de hablar que, dentro de los límites del ritual, no tenía límite; y con él entraba en escena la invitación a una perniciosa mimesis negativa. Incluso si no comprendiese nada o, mejor, precisamente por no comprender nada, el candidato podía aprender los encantos de ocupar esa posición: de poder hablar y que los otros tengan que oír, de poder escribir y que los otros se vean forzados a leer, de verse juzgando a los otros sin entender nada de lo que está en cuestión; en suma: el ejercicio de un gozo de la pura autoridad que tiene como condición de existencia la ausencia de cualquier contenido. Eso se confirmó cuando supe que el tutor del expositor hablador era, él mismo, exactamente igual. La distopía de la mierda no reside en la falta de contornos, en el error o en la contaminación conceptual, sino en su transmisión” (100-101).

Como se sugirió más arriba, el ideal de eficiencia, por fuerza del cual una organización centralizada a gran escala funciona según estas premisas, es aquel patrón de administración compartida por medio del que un negocio grande produce dinero. El presupuesto implícito, semejante al de los negocios, parece ser que el conocimiento es una mercancía comercializable, que ha de ser producida en un plan de precio por pieza; valorada, comprada y vendida en unidades estándar; medida, contada y reducida a una equivalencia básica por pruebas impersonales y mecánicas. El trabajo, en todos sus aspectos y en toda su pertinencia, es así reducido a una consistencia mecánica, estadística, con estándares y unidades numéricas. Esto conduce a un trabajo completamente superficial y mediocre, y le impide a los estudiantes y profesores la búsqueda libre del saber, en contraste con la búsqueda de créditos académicos. En la medida en que este sistema mecánico empieza a funcionar libremente, conduce a la implantación de una eficiencia de vendedor —un balance de negociaciones en créditos básicos— en lugar de capacidad científica y adicción al estudio. (Veblen 190)³

El pasaje critica con osadía el sistema de créditos, la medición de la enseñanza en unidades estandarizadas, que la asemeja a la producción de mercancías; en oposición a eso se encuentra el “free pursuit of knowledge”, la autonomía para pensar, que es la piedra de toque de cualquier reflexión sobre el concepto enfático de universidad, y que aquí se impone al tiempo, en vez de someterse a él. El caso es que esas palabras vienen de *The Higher Learning in America*, de Thorstein Veblen, publicado en 1918, aunque concebido dieciséis años antes. La sorprendente permanencia de esas ideas sedimenta un tipo de escritura, y a medida que sus contenidos se vuelven forma, se hace posible

3 “As intimated above, the ideal of efficiency by force of which a large-scale centralized organization commends itself in these premises is that pattern of shared management whereby a large business concern makes money. The underlying business-like presumption accordingly appears to be that learning is a merchantable commodity, to be produced on a piece-rate plan, rated, bought and sold by standard units, measured, counted and reduced to staple equivalence by impersonal, mechanical tests. In all its bearing the work is hereby reduced to a mechanistic, statistical consistency, with numerical standards and units; which conduces to perfunctory and mediocre work throughout, and acts to deter both students and teachers from a free pursuit of knowledge, as contrasted with the pursuit of academic credits. So far as this mechanistic system goes freely into effect it leads to a substitution of salesman-like proficiency —a balancing of bargains in staple credits— in the place of scientific capacity and addiction to study”.

hablar de un género propio, el de la idea de universidad.⁴ Su rasgo característico sería el contraste, generalmente negativo, entre determinada configuración académica de una época y aquello que constituiría el ideal del crítico. Si hay algo de moderación en la idea de que lo malo no es prerrogativa del presente, también hay algo paralizador en la suposición de la continuidad de lo malo, como si no hubiese salida (Collini 61).⁵ Por eso es más productivo pensar en la idea de universidad como un género sustentado, no simplemente por principios ordenadores de un discurso, sino por la disonancia entre la universidad y las configuraciones sociales específicas.⁶ La dialéctica subyacente a eso es la de que la universidad se adecua a la sociedad tanto como la rechaza; o, al revés, que la sociedad necesita la universidad para su reproducción en la misma medida en que no la tolera como un espacio libre en el cual se la critica. Visto a través de ese prisma, no habría razón para no suponer que el punto en el cual nos encontramos lleva el proceso de desintegración de la idea de universidad a un límite, más allá del cual quedaría tan desfigurada que ya no merecería ese nombre.⁷

Sobre la academia brasileña

La educación superior en Brasil puede ser dividida en dos grandes grupos. Por un lado, están las instituciones privadas. Exceptuando el caso de unas pocas confesionales, como algunas de las pontificias universidades católicas, son empresas de transmisión de conocimiento. No hay estabilidad laboral para los docentes, la titulación de estos es la mínima exigida por el gobierno,⁸ la investigación es una mentira, la subordinación del saber

4 Sería posible concebirlo como la contraparte conceptual de la novela de campus, ejemplificada por David Lodge, entre otros.

5 Teichgraeber III también habla de la crítica a la universidad como un tipo particular de escritura.

6 Por eso las meditaciones de Derrida sobre la universidad sin condición (*A Universidade sem Condição*) son tan desalentadoramente ambiguas, pues si de un lado proponen una idea fuerte de autonomía, ontologizan su imposibilidad, que en el fondo es el resultado de un proceso histórico y social.

7 En *Entrepreneurial Literary Theory*, Suman Gupta describe siete etapas de adaptación del mundo académico al mercado; en el último, ya no tiene sentido hablar de universidad y se hace necesario otro término (251-258).

8 Me acuerdo de un caso en el que un alumno, tras defender su tesis de doctorado, me dijo que tenía miedo de que lo descubrieran, pues si se enteraban en la institución de educación superior en la que trabajaba, sería despedido, ya que la cuota mínima de

al lucro es clara y abierta. Se trata de entidades cuya función principal es formar mano de obra calificada para el mercado de trabajo. En sentido estricto, no es posible hablar aquí de estupidez, porque no hay ninguna pretensión de inteligencia. La movilización del conocimiento no está en el horizonte de profesores y alumnos; lo que está en juego, por el contrario, es garantizar que estos últimos adquieran determinados contenidos para el ejercicio de empleos específicos. Por otro lado están las universidades públicas. Además de que la matrícula es totalmente gratuita, ofrecen facilidades para la permanencia estudiantil, como restaurantes con precios subsidiados (en promedio, uno o dos dólares por comida), opciones de residencias gratuitas, servicio médico gratuito, becas para alumnos con baja renta y para investigaciones tanto en el pregrado como en el posgrado, etc. Todos los docentes tienen la posibilidad de dedicarse a la investigación y obtienen la estabilidad fácilmente después de un período de prueba de tres años; sus salarios son semejantes, solo varían de acuerdo con la jerarquía académica, y cuando tienen dedicación exclusiva, ganan por estudiar. Salvo algunos desarrollos recientes, todas las clases son dictadas por profesores investigadores; el porcentaje de doctorandos activos en labores didácticas es todavía muy inferior, por ejemplo, al de Estados Unidos. En la base de la universidad pública y gratuita se encuentra el discurso de la unidad de enseñanza, investigación y extensión, lo que significa que el aprendizaje y la pesquisa deben darse juntos, y que la universidad tiene una responsabilidad social por el saber que produce. Aunque haya tres sistemas, el municipal, el estatal y el federal, el desarrollo de actividades de investigación es inusual en el primero. Falta hacer un mapeo completo de los efectos de la universidad pública en la sociedad brasileña, más allá de la formación profesional, en sí misma, obviamente, de la mayor importancia; seguramente, ese estudio mostraría que buena parte de lo que aconteció en la cultura y las artes brasileñas envolvió de algún modo a la universidad.⁹

Es interesante notar que la oposición entre el sistema universitario privado y el sistema público se ajusta bastante bien a dos horizontes políticos diferentes. El primero es el neoliberal, que reivindica a Brasil como una nación periférica,

doctores exigida por el ministerio de educación ya había sido cumplida.

9 En un horizonte más amplio, ese argumento se transforma en un tópico conocido en la crítica cultural brasileña, a saber, el de que un aspecto central para la producción de la cultura nacional fue la porosidad entre la esfera erudita, letrada, y la popular.

neocolonial. El saber es producido en el exterior y luego comprado y aplicado en el país. La completa mercantilización de la enseñanza garantiza no solo que apenas una pequeña porción de la población acceda a la educación superior, sino también que se establezca un sistema claramente jerárquico según el cual cuanto más barata sea la matrícula, peor la educación, con lo que se asegura la conservación de las estructuras de clase para las generaciones venideras. Como dijimos antes, tales instituciones están más acá de la estupidez; serían objeto de estudio si el tema fuese el mal, o la dominación, la explotación, la alienación u otro semejante. En cuanto al sistema público, que incluye universidades de renombre, es el resultado directo del proyecto nacional de desarrollo, por lo que está íntimamente ligado a una concepción de país independiente. *Grosso modo*, es posible distinguir dos vertientes aquí. La primera es la del *catch-up*, la de quemar etapas para emparejarse con las naciones desarrolladas; la segunda, más relacionada con la izquierda, es la de la dependencia, que tiene como presupuesto fundamental la idea de que el subdesarrollo no es simplemente un déficit que podría ser superado a través del progreso, sino algo reproducido a partir de relaciones internacionales desiguales. Como dice Celso Furtado, el “subdesarrollo es, por lo tanto, un proceso histórico autónomo, y no una etapa por la cual hayan pasado necesariamente las economías que ya alcanzaron un grado superior de desarrollo” (161). En ese contexto, el desarrollo tecnológico tiene un papel fundamental. De nuevo Furtado:

En una simplificación teórica, se pueden considerar como plenamente desarrolladas, en un momento dado, aquellas regiones en las que, no habiendo falta de recursos, solo es posible aumentar la productividad (la producción real *per capita*) introduciendo nuevas técnicas. Por otro lado, las regiones cuya productividad aumenta o puede aumentar con la simple implantación de técnicas ya conocidas son clasificadas en diversos grados de subdesarrollo. El crecimiento de una economía desarrollada, por lo tanto, es esencialmente un problema de acumulación de nuevos conocimientos científicos y progreso en la aplicación de esos conocimientos. El crecimiento de las economías subdesarrolladas es, ante todo, un proceso de asimilación de la técnica prevaleciente en la época. (85)

Es curioso notar que, con el paso del tiempo, posiciones que antes parecían opuestas se asemejan más de lo que entonces se podía imaginar. En este contexto, tanto la modernización conservadora como la dependencia comparten el hecho de que se insertan en un proyecto de nación independiente; durante el régimen militar (1964-1985), mientras los comunistas eran perseguidos y torturados, se fortalecía la constitución del sistema nacional de posgrados en las universidades públicas, como parte del plan de que Brasil se acercase a los países del primer mundo. Hay un contraste notable con respecto a la oleada neoliberal, que encuentra un eco en el período anterior a los impulsos desarrollistas iniciados en la década de 1930. En cuanto colonia, Brasil era una región legalmente subalterna; hasta la venida de la familia real portuguesa, en 1808, no estaban permitidas la imprenta, las industrias o las universidades. Su función como proveedor de materias primas y como mercado consumidor de productos manufacturados en la metrópoli estaba establecida por ley (y hoy se mantiene así por políticas públicas). En su agitada historia, desde 1930 hasta el 2015, el desarrollismo representó (¿ha representado?) el esfuerzo de sacar al país de ese papel histórico de subordinación.¹⁰

Ahora, históricamente, el proyecto desarrollista brasileño siempre se dio de abajo para arriba; incluso en el caso de intelectuales idealistas o estadistas visionarios, el carácter más o menos imperativo de un plan fue una constante. Con el choque entre la concepción abstracta (y, en cuanto abstracta, nunca desprovista de un elemento ideológico-afectivo) y la realidad de las prácticas sociales se abre un espacio para el ejercicio de la estupidez.¹¹ En el caso de la universidad, aquello que debería ser su concepto regulador, la libre busca de la expansión del conocimiento, tropieza con una organización social que le es extraña. Las universidades creadas *ex nihilo* se chocan no solamente con la falta de profesionales adecuados (que, al fin y al cabo, deberían haber sido formados por las universidades que ahora inauguran), sino con toda una sarta de vicios políticos arraigados, como el patrimonialismo o el caciquismo. Fundar un campus se vuelve una oportunidad para obtener dividendos

10 En este punto, vale la pena mencionar el excelente documental de José Mariani, *Um sonho intenso* (2014), disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=2JwOKMup2rw>.

11 Cabe anotar que la Universidad de São Paulo (usp), para el tiempo de su fundación en los años treinta, resolvió el problema del carácter incipiente de la cultura académica trayendo profesores extranjeros.

electorales. En cualquier caso, la estupidez puede asumir esencialmente tres formas, con un denominador común: la ausencia de un horizonte normativo de acción, de una imagen de la universidad como un lugar productor de saber, en el cual este se *mueve*, por poco que sea.

La primera es la mentalidad escolar. Aquí, el conocimiento es tratado como algo inerte, y es transmitido como algo acabado, idéntico a sí mismo o perteneciente a otro (tres formas de decir lo mismo), mientras que el concepto de universidad proyecta el conocimiento como algo dinámico, que contiene fallas o vacíos, algo de lo cual se apropia el investigador. La belleza de una imagen enfática de universidad viene de la indisolubilidad del pasar y el permanecer, el transferir y el profundizar, el enseñar cuestionando y el aprender investigando. Nótese que esa descripción no tiene nada que ver con una idea de dificultad, pues resulta absolutamente posible ocuparse de los asuntos más complejos y profundos de un modo escolar, sin intervenir en ellos. Como no implica procesos de descubrimiento, la escuela de educación superior tiene una relación muy directa con el orden, que ejerce una influencia sobre todas las prácticas académicas, desde las clases y el proceso evaluativo¹² hasta las instancias administrativas.¹³ La representación de la Capes* como órgano opresor, cuando en realidad está compuesta por miembros de la comunidad docente, viene de esa postura frente al saber.

En estrecha relación con la postura escolar se encuentra la burocrática. También hay aquí una falta de visión del progreso del conocimiento, pero en lugar de la idea de misión, de la cual están imbuidos con frecuencia los maestros, la mirada burocrática trae a la vida académica las marcas de la opresión del empleo, el lado meramente doloroso del mundo del trabajo.

12 Cualquier evaluación contiene en sí un germen de estupidez, pues borra de antemano la sorpresa y el entusiasmo. Como tendencia general, cuanto más fuerte sea el investigador, menos ligada a pruebas y exámenes estará su libido. En el pregrado, me acuerdo de una profesora que no le daba un diez a nadie: la máxima nota estaba reservada para ella, pues ella se veía a sí misma como la mejor de la clase.

13 Como los departamentos tienen bastante autonomía para la autogestión, no es extraño que se impongan obligaciones innecesarias, como las trabas para tomar una licencia, la exigencia de permanecer en el campus, la necesidad de someter los planes de clase a la evaluación del jefe del departamento o del coordinador del pregrado, etc. Muchas veces la resistencia a la investigación se manifiesta en frases como “nuestra vocación es el pregrado” o “la mayor responsabilidad de la universidad es la enseñanza”, etc.

* La Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) es una fundación del ministerio de educación brasileño encargada de la expansión y consolidación del sistema de posgrados en todos los estados del país [N. del T.].

En este contexto impera la separación entre el tiempo de trabajo y el tiempo libre, una distinción que, por regla, no debería tener sentido en el mundo académico.¹⁴ Como el sujeto no está ni un poco comprometido con aquello que hace, su horizonte es el del puro intercambio (“¿por qué dar clases en el posgrado si no gano más por eso?”). Peor todavía: el profesor burocrático no dudará en aprovecharse de la libertad concedida a la universidad de investigación (las horas dedicadas al estudio, la flexibilidad en la disposición del tiempo, la falta de control y exigencia en la realización de las actividades profesionales...) para trabajar lo menos posible. Se trata de un *double-bind* que, de acuerdo con la situación, moviliza el mundo del funcionalismo público o el de la academia para evitar el esfuerzo. Y eso se aplica también a las relaciones interpersonales. Justamente porque las reglas son débiles (y tienen que serlo, si lo que importa es la libertad de pensamiento), y porque el profesor burocrático no logra siquiera vislumbrar que sujeto y objeto pueden mezclarse, surge la tendencia a regularlo todo. De ahí la extraña convivencia entre autonomía y sujeción, que se ajusta tan bien a aquel dicho popular: “a los amigos, todo; a los enemigos, todo el rigor de la ley”.

Las huelgas en la universidad pública deben ser vistas, asimismo, desde la perspectiva del burócrata. Como cualquier otra paralización laboral, la lógica subyacente a ellas es: “cesaremos nuestras actividades por tiempo indefinido, hasta que nuestras demandas sean atendidas; hasta entonces, la sociedad se responsabilizará por los daños causados por la cancelación de nuestro trabajo”. Sin embargo, eso no se ajusta a la universidad, porque: 1) hay actividades esenciales, como las unidades de urgencia en los hospitales universitarios, que no paran; 2) los daños causados a la sociedad no son perceptibles inmediatamente y solo aparecen a largo plazo (y, sin lugar a dudas, se producen daños cuando las huelgas se vuelven regulares, casi una parte del calendario escolar); 3) esa lógica solo funciona cuando el sujeto no está implicado en aquello que hace, cuando no es agente y paciente al mismo tiempo. Si se llevara hasta las últimas consecuencias, el profesor tendría

14 Véase Adorno, *Freizeit*. Por otro lado, la representación del científico loco en la cultura de masas puede venir de ahí. Si a este le gusta aquello que hace, si trabaja con gusto, es porque está chiflado. Una leve vuelta de tuerca, sin embargo, hace posible ver que el compromiso existencial con la profesión puede convertirse en un argumento para la explotación: si usted hace lo que le gusta, ¿para qué necesita un buen salario?

no solo que dejar de dar clases, sino también de investigar, de participar en grupos de estudio, de leer en la casa o incluso pensar (en la calle, en la ducha...). Una interrupción total solo se justificaría ante una gran urgencia de movilización política, cosa que resulta impedida por la rutinización de las huelgas. El paroxismo del cortocircuito se da con el pensamiento crítico (e. g. un curso sobre la industria cultural), que al ser suspendido se encuentra con un gran vacío.

El profesor burócrata se somete incluso a aquello que considera como ley, que en este caso es fluida, pues el ideal de la universidad es la autogestión. No necesita mucho para transformarse en el tercer tipo, el del corrupto. Si en el primer caso, la universidad era vista como escuela y, en el segundo, como entidad pública, ahora se la ve como un espacio para sacar provecho. Aquí, la debilidad de las reglas no es usada para manipularlas, sino para romperlas. El catálogo de las ilegalidades es grande: desde las infracciones menores, como faltar a las clases, no asistir a las reuniones o entregarles becas a sus protegidos, pasando por las intermedias, como no respetar la dedicación exclusiva y trabajar por fuera, hasta las más graves, que generalmente envuelven la iniciativa privada. Estas últimas, por cierto, son raras, y el grado de corrupción de las universidades públicas es infinitamente inferior al de muchos otros sectores públicos. Lo importante, en este punto, es evidenciar que esas tres figuras producen estupidez, cada una a su modo y de acuerdo con las especificidades de cada disciplina.¹⁵

Estupidez literaria

La estupidez específica de los estudios literarios debe ser considerada a la luz de la extraña situación en la que se encuentra su objeto. La crisis fundamental de la literatura, al menos desde la segunda mitad del siglo xx, es el resultado de una dialéctica de la autonomía, un proceso en el cual, a medida en que se abría el horizonte de posibilidades de representación, disminuía la capacidad de las obras para justificarse social o incluso ontológicamente.¹⁶ Cuanto más se liberaba de las amarras externas, fueran ellas de naturaleza

15 Sería equivocado pensar que hay inteligencia en los casos del burócrata y del corrupto; se trata, en cambio, de astucia, una destreza mucho más ligada a la autopreservación; en este contexto, esas dos habilidades son diferentes, casi contradictorias.

16 Este es uno de los pilares de la *Aesthetische Theorie*, de Theodor W. Adorno.

religiosa, moral, jurídica, lógica, etc., tanto más cuestionable se hacía la función de la literatura. El ideal de las grandes obras modernistas, por ejemplo el *Ulises* de James Joyce, era el de un artefacto lo más autogenerado posible, que solamente obedeciese a las leyes compositivas establecidas por él mismo y así escarneciese las normas habituales de decoro a las que debía responder cualquier narración. El exceso de consistencia interna se pagaba con la pérdida de relevancia social. Ese no era solamente el horizonte de escritura de las obras, lo cual obviamente elevaba mucho el nivel de aquello que merecía ser llamado literatura, sino que también proveía nuevas bases para la crítica del pasado. Los *insights* críticos de Roberto Schwarz con respecto a Machado de Assis, por citar un caso, hubieran sido estructuralmente imposibles si la cuestión del adulterio hubiese sido lo bastante fuerte como para velar el trabajo de la forma en *Dom Casmurro*, o si el impacto en el lector de los materiales heterogéneos que componen *Brás Cubas* no hubiese sido neutralizado. La autodeterminación formal posibilitó un salto de la imaginación y de la inteligencia, y no es casual que prácticamente todo lo interesante en el pensamiento del siglo xx, salvo la filosofía analítica, haya estado de un modo o de otro relacionado con la literatura.

Ese desarrollo, sin embargo, fue paralelo a la consolidación de la industria cultural, que, a pesar de toda la diferenciación que ha experimentado en las últimas décadas, posee fuertes elementos generadores de homogeneidad. Entre ellos se puede destacar la noción de la interioridad subjetiva como riqueza individual. De ahí surge una serie de consecuencias, como la imagen de la familia en cuanto espacio ideal de formación del individuo o la separación absoluta entre la esfera pública y la privada, de acuerdo con la cual se organiza un firme sistema de valores en el que la segunda se muestra benévola y la primera, malvada. En suma, se trata de un romanticismo degradado. La consolidación, por medio de la repetición, de patrones representacionales acaba estableciendo un horizonte propio, que a su vez interfiere en el horizonte de expectativas de la propia narrativa, de aquello que se imagina que puede ser una historia.¹⁷ Nada más natural, por lo tanto, que el hecho de que la imagen de la literatura sea afectada por la industria cultural, de la cual es parte constitutiva. Por eso, en cualquier universidad de calidad, se hace tanto énfasis en el carácter científico y objetivo de la interpretación y la crítica, se

17 Adorno llega al punto de decir que así se produce un esquema en sentido kantiano, algo que preordena la percepción ("The Schema").

invierte tanto esfuerzo en borrar la asociación de la literatura con aspectos personales, con lo que, claro, siempre se corre el riesgo de purgar de tal manera el momento subjetivo de la lectura que, al final, lo que se forma son burócratas de la exégesis. Desde ese ángulo, la universidad debe funcionar como una especie de escudo, o al menos de filtro, contra aquellos lugares comunes que se convirtieron en segunda naturaleza.

La presencia casi ubicua de la industria cultural tiene como contraparte la ausencia casi total de una representación social del trabajo del crítico, de aquello que se hace en la universidad. Evidentemente, hay un abismo entre la forma en que se imagina el trabajo del profesional del área y lo que en efecto hace. *Grosso modo*, tal imagen está ligada a la práctica escolar. Se estudia literatura para volverse profesor de portugués y de literatura. El primer caso no es el punto central aquí, aunque sea importante subrayar que todavía es dominante la concepción tradicional, normativa, de la lengua como un ámbito regido por lo correcto y lo equivocado, algo que la lingüística viene cuestionando hace ya mucho, y que la política lingüística participa de la política general de forma incuestionable.¹⁸ En lo que se refiere a la literatura, vale la pena arriesgar la tesis de que su inserción social se da a partir de una asociación con el mundo moral, en estrecha conexión con la idea de interioridad mencionada antes. Cuando uno le dice a alguien que es profesor de literatura, es normal que la persona responda: “¡Qué bonito!”. Ese “bonito” no es un término estético, no remite a la contemplación de algo armonioso, en lo cual la parte y el todo interactúen simbióticamente; más que eso, se trata de algo que remite vagamente a la esfera del Bien (además, claro, de poseer connotaciones femeninas: letras y literatura como cosa de mujeres). En ese contexto, la literatura sería un medio ético que haría a las personas mejores, que comprobaría en Brasil (cuando decimos “nuestro Machado de Assis”), en suma, algo humanizador. Es interesante observar la incómoda posición en la que se encuentra el profesional en estudios literarios que escribe contra esa representación social cuando está dentro de la universidad, pero se siente incapaz de enfrentarla en ambientes más amplios, pues la relación entre Literatura y Bien es el pilar más fuerte de los que sustentan socialmente al área.

18 Por ejemplo, sería interesante hacer un experimento en el cual se reprodujera la interacción con la policía de dos personas con los mismos rasgos, pero con jergas socialmente opuestas.

Hay, no obstante, otro elemento generador de estupidez, el último que quisiera tratar aquí, aun cuando existan obviamente más.¹⁹ Se trata de la inserción de la literatura en la universidad productivista, algo que va en contravía de otros procesos y que de esa manera compone un cuadro enigmático. Si la creación de universidades *ex nihilo* y la ausencia de una representación social adecuada del profesional en estudios literarios apuntan hacia una falta de desarrollo, hacia un atraso, la academización de la literatura trae problemas que son comunes a los de los países más avanzados, si bien Brasil les confiere un toque periférico. La universidad acoge a la literatura con una condición expresa: que provea conocimiento, algo que la literatura indudablemente puede hacer, pero no sin pagar un precio, como el debilitamiento del placer y el entusiasmo, en fin, de aquello que haría a la literatura existencialmente significativa. Cuando la exigencia de producir saber se convierte, de manera creciente, en la finalidad esperada del contacto con lo literario, se abre la caja de Pandora del cientificismo. La progresiva especialización y fragmentación de los campos de estudio (por la cual *studies* se vuelve una especie de sufijo delimitador); la cuantificación o, mejor, la necesidad de medir y comparar; la furia evaluadora; la burocratización de la rutina académica: todo eso se deriva, al menos parcialmente, del trasplante de una cierta concepción de ciencia a los estudios literarios. El alemán posee una palabra específica para eso: *Fachidiot*. Es un proceso que penetra hasta lo más profundo en la convivencia con la literatura, incluyendo las estrategias de lectura, la selección de los libros (ahora llamados corpus), el carácter de los argumentos, etc. Para poner un ejemplo, y para mostrar hasta qué punto la estupidez resulta muchas veces cómica, piénsese en lo inadecuada que es la forma “proyecto” para los estudios literarios y, particularmente, para el proceso interpretativo. Si quisiera ser honesto, bajo la rúbrica “metodología”, el investigador debería escribir: “leer muchos libros, tener ideas, escribirlas”.

Pero la urgencia del conocimiento, cuya base material es una presión sobre la universidad que envuelve la precarización de los puestos de trabajo y la

19 Por falta de espacio, no nos ocuparemos de la presión social que se impone hoy sobre la universidad, al mismo tiempo un síntoma y una causa de su debilidad actual. Vale, en todo caso, señalar que en este punto se da una convergencia de fuerzas que parecen opuestas, porque tanto las voces que defienden una cercanía mayor al mercado como las que reivindican una mayor representatividad de grupos específicos constituyen demandas a la universidad. Acerca de las implicaciones de eso para el debate sobre el canon, véase Durão, “Variaciones”.

formación de un ejército intelectual de reserva considerable,²⁰ lleva asimismo a un tipo de estupidez bastante actual: la teórica. Esta se caracteriza por una gran inversión en conceptos, como si realmente fuesen confiables, que los asemeja a mercancías y que incentiva la lógica de la moda, entendida aquí como un proceso de sustitución regido, no por el desenvolvimiento inmanente al objeto, sino por el poder de los medios de circulación. Artículos y más artículos escritos con el objetivo de poner en movimiento ciertos términos en boga (y, como se mencionó arriba, de conseguir un empleo); teorías aplicadas a los objetos más diversos y heterogéneos. Una distinción fuerte se impone: la literatura no sabe nada de sí, es toda ignorancia y pasividad, mientras que la teoría, instrumento por excelencia, no tiene espesor, es toda luz.²¹ Por lo que respecta a Brasil, es importante enfatizar el desequilibrio de los intercambios intelectuales. Con escasas excepciones, la teoría no se hace aquí y los investigadores brasileños, que trabajan bastante, leen más europeos y norteamericanos de lo que discuten entre sí. La minoría de edad intelectual se reproduce con mucho esfuerzo y tenacidad.

Obviamente, habría mucho más para decir. Como subrayé al comienzo, a cada instancia académica le corresponde una manifestación de estupidez, y sería posible demorarse en otros tipos, por ejemplo, el filológico, el departamental, el didáctico, etc. Este texto, por lo tanto, debe ser leído más como una invitación a la reflexión y la extrapolación que como una descripción exhaustiva. Resulta, sin embargo, suficiente para entrever una conclusión irónica, a saber, que por más multifacética y ubicua, por más abarcadora y obstinada, la estupidez académica nunca es lo suficientemente poderosa: entre las fuerzas que hoy en día se empeñan globalmente en destruir la universidad, la estulticia no es la principal.

Obras citadas

Adorno, Theodor. *Aesthetische Theorie. Gesammelte Schriften*. Vol. 7, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1973.

———. “Freizeit”. *Gesammelte Schriften*. Vol. 10.2, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1977.

20 Cabría pensar en los posibles efectos sociales de ese contingente de cerebros desempleados, como lo hace Robert Hullot-Kentor (en Durão, *Entrevistas* 36-39).

21 Para una discusión de la *theory* como una nueva formación discursiva, típicamente estadounidense, véase Durão (*Teoría*), entre otros.

- . “The Schema of Mass Culture”. *The Culture Industry. Selected Essays on Mass Culture*. Editado por Jay M. Bernstein, Routledge, London & New York, 1991.
- Althusser, Louis. *Sur la reproduction*. París, Presses Universitaires de France, 1995.
- Collini, Stefan. *Speaking of Universities*. Londres, Verso, 2017.
- Derrida, Jacques. *A Universidade sem Condição*. Traducido por Evando Nascimento, São Paulo, Estação Liberdade, 2003.
- . *Séminaire La bête et le souverain: Tome 1, 2001-2002*. París, Galilée, 2008.
- Durão, Fabio Akcelrud, compilador. *Entrevistas com Robert Hullot-Kentor*. São Paulo, Nankin, 2012.
- . *Fragmentos reunidos*. São Paulo, Nankin, 2015.
- . *Teoria (literária) americana: uma introdução crítica*. Campinas, Autores Associados, 2011.
- . “Variaciones acerca de los equívocos del debate sobre el canon”. *Literatura: teoría, historia y crítica*, núm. 15, 2013, págs. 187-200.
- Furtado, Celso. *Desenvolvimento e subdesenvolvimento*. Río de Janeiro, Contraponto, 2009.
- Graeber, David. *The Utopia of Rules. On Technology, Stupidity, and the Secret Joys of Bureaucracy*. Nueva York, Melville House Publishing, 2015.
- Ronell, Avital. *Stupidity*. Chicago, University of Illinois Press, 2003.
- Search, Alexander, et al. *Entrepreneurial Literary Theory*. Londres, Shot in the Dark, 2017.
- Stiegler, Bernard. *States of Shock. Stupidity and Knowledge in the 21st century*. Traducido por Daniel Ross, Malden, Polity Press, 2015.
- Teichgraeber III, Richard F. Introduction. Veblen, págs. 1-29.
- Veblen, Thorstein. *The Higher Learning in America*. Editado por Richard F. Teichgraeber III, Baltimore, Johns Hopkins U. P., 2015.

Sobre el autor

Fabio Akcelrud Durão es profesor *livre-docente* en el Departamento de Teoría Literaria de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Autor de *O que é crítica literária?* (Parábola/Nankin, 2016), *Essays Brazilian* (Global South Press, 2016), *Fragmentos Reunidos* (Nankin, 2015), *Modernism and Coherence* (Peter Lang, 2008) y *Teoria (literária) americana* (Autores Associados, 2011). Coeditó, entre otros, *Modernism Group Dynamics: The Politics and Poetics of Friendship* (Cambridge Scholars Publishing, 2008) y organizó *Culture Industry Today* (Cambridge Scholars Publishing, 2010). Editor de la revista *Alea*, ha publicado varios artículos en Brasil y en el extranjero, en periódicos como *Critique*, *Cultural Critique*, *Luso-Brazilian Review*, *Parallax*, *The Brooklyn Rail* y *Wasafiri*. Sus intereses de investigación incluyen la Escuela de Frankfurt, el modernismo de lengua inglesa y la teoría crítica brasileña. Del 2014 al 2016, fue presidente de la Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Actualmente es miembro del Comité de Asesoría del área de Letras del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Para uma teoria da burrice

Matheus de Brito

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil

theosdebrito@gmail.com

Este artigo pensa as condições da burrice como um estado de coisas e um processo, os quais estão associados, como tratamos na primeira parte do texto, a um quadro institucional que não consegue ou prefere não dar uma resposta teórica adequada ao que poderíamos chamar, frouxamente, de “epistemologia naturalizada”, no sentido de “natural ao capitalismo tardio”, e que será o tema da segunda parte. Na terceira, pensaremos como essa burrice sistematicamente produzida, por sua vez, está intrinsecamente associada à própria concepção dos objetos de estudo e de crítica literária.

Palavras-chave: estudos literários; anti-intelectualismo; crítica; teoria; discurso.

Cómo citar este artículo (MLA): Brito, Matheus de. “Para uma teoria da burrice”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 20, núm. 2, 2018, págs. 85-102.

Artículo original. Recibido: 14/11/17; aceptado: 29/01/18. Publicado en línea: 01/07/18.



Hacia una teoría de la estupidez

El artículo se ocupa de las condiciones de la estupidez como un estado de cosas y procesos que están asociados, como tratamos en el primer apartado del texto, a un marco institucional que no logra o prefiere no dar una respuesta teórica adecuada a lo que podríamos llamar, laxamente, “epistemología naturalizada”, en el sentido de “natural al capitalismo tardío”, de la que se ocupa la segunda parte. En la tercera, pensaremos cómo esta estupidez sistemáticamente producida, a su vez, está intrínsecamente asociada a la propia concepción de los objetos de estudio y de crítica literaria.

Palabras clave: estudios literarios; antintelectualismo; crítica; teoría; discurso.

Toward a Theory of Stupidity

The first part of the article discusses stupidity as a state of things and processes associated with an institutional framework that fails to or prefers not to provide an adequate theoretical response to what we could loosely call “naturalized epistemology”, in the sense of “natural to late capitalism”, which is dealt with in the second section. In the third part, we reflect on the way this systematically produced stupidity is, at the same time, intrinsically related to the very conception of the objects of study and of literary criticism.

Keywords: literary studies; anti-intellectualism; criticism; theory; discourse.

O TÍTULO DO TRABALHO SOA UM pouco “politicamente incorreto”, que é uma licença por regra associada ao incômodo com a ideia de democracia. É “incorreto” sobretudo porque um dos pressupostos da formulação de uma teoria¹ é a possibilidade de observar um fenômeno desde fora, e aquele que evoca a ideia de “teoria da burrice” não apenas se exclui performativamente do conjunto observado como, por se tratar basicamente de uma censura, sugere estar moralmente acima de tudo aquilo. Mas ainda: “teorizar” a burrice vai de encontro às *trends* discursivas dos estudos literários. Em contrapartida, é um truísmo que um sintoma de burrice é imaginar-se fora dela, como se diz dos loucos. Alguém que manca do espírito, numa figura de Blaise Pascal, tem menos ciência disso do que alguém que anda torto. O manco do espírito julga torto. Só que é difícil julgar *quão* torto.

Isso seria suficiente para não falar em burrice, mas há alternativa? *Idiota, bruto, inepto, néscio — pobre em faculdades*. O valor conotado por essas expressões sempre surge em primeiro plano porque elas se referem a um campo semântico estruturado apenas via negativa. Dizer de alguém que é burro é negar que seja um homem, como ser dotado de razão e consciência. Essa é uma autorreferência comum às instituições liberal-democráticas, entre as quais, a Universidade. Consciência seria aquilo que faz das escolhas do indivíduo mais do que um reflexo animal; a razão por sua vez mediaría a consciência particular e o ideal regulativo universal “Humano”. A burrice nesse sentido seria então uma incapacidade ontogenética, uma falha no desenvolvimento do indivíduo. Embora não seja o foco aqui, esse estrato mais visível indica o primeiro ponto duma teoria da burrice: a burrice é uma possibilidade universal. Como tal, a ideia de que alguém possa efetivamente ser burro causa desconforto ao discurso edulcorado do universal reconhecimento das capacidades dos homens, pois expõe a fragilidade de seus próprios pressupostos. Esses pressupostos só se consolidam pelo

1 É preciso propor distinções rápidas aqui: uma coisa é a *crítica literária* como atividade judicativa no interior de um sistema literário, outra é a *teoria* como instância reguladora ou reflexiva das condições desse sistema. Como *campo discursivo*, a teoria contemporânea nasce da *disciplina acadêmica* da Teoria Literária e está intimamente associada ao desenvolvimento de modelos explicativos —teorias particulares— do fenômeno literário e outras práticas culturais verbalmente mediadas. Entretanto, é bom senso desconfiar do mau emprego da relativa autonomia de que goza, pela qual o discurso teórico é tantas vezes atacado. Seja como for, a excentricidade do sujeito em relação ao fenômeno atina a uma epistemologia objetivista inocente e de pouco crédito.

apagamento daquilo que na realidade nega o seu conceito, isto é, a burrice real desmente a universal capacidade dos homens. Digo isso pensando sobretudo na palavra de ordem de um estudioso que propunha uma “expulsão do espírito das ciências do espírito”, que é como se chamam as Humanidades na Alemanha. A ideia é a de que o “espírito”, que se associa ao ideal de Homem, estorva o saber.

O emburrecimento é total, não local, pertence ao universal na condição de *prius* do indivíduo, e não é derivado de nenhuma instância particular; é função sistêmica, e não uma questão de degeneração em curso ou uma condição progressivamente superada. Parece mais adequado seguir os velhos iluministas e tomar a incapacidade como realidade universal, só então pensando a saída da burrice como *humanização*. Do mesmo modo como não há noção moralmente higiênica que sirva ao propósito de elucidar algo sobre a “burrice”, não há possibilidade de estar “fora da burrice”. No entanto, minha comunicação tem por título “Para uma teoria da burrice” precisamente por conta do indissolúvel nexos entre a posição subjetiva de observador e o objeto observado, que limita desde dentro uma “teoria da burrice” a ser um *bricolage* sobre a burrice da teoria, numa polêmica particular. Esse nexos, da burrice como um estado objetivo do mundo, é o meu interesse aqui, e não a burrice como qualidade predicável a pessoas. Juntando tudo isso ao universo das Humanidades e dos estudos literários, ao meu título apelativo eu faria essa restrição. Seria algo como: *Para uma teoria da burrice, ou: a crítica das Letras por uma fresta*.

O que interessa aqui é pensar as condições da burrice, como estado de coisas e processo, como forma de interação social, os quais 1) associam-se a um quadro institucional que prefere não dar uma resposta teórica adequada ao que poderíamos 2) chamar de “epistemologia naturalizada”, no sentido de “natural ao capitalismo tardio” ou à “democracia liberal”, que é seu braço discursivo. Essa burrice sistêmica, por seu turno, 3) está intrinsecamente associada à própria concepção dos objetos de estudo e crítica das Humanidades.

1. Crises e a institucionalização da burrice

Não é possível, nesse espaço, oferecer um retrato acurado da relação entre as Humanidades e a institucionalização da burrice. Podemos, porém, tomar algum “nó” que nos sirva para perceber quais são os fios que

aí se entrelaçam. Um deles é o *topos* da crise das Humanidades —o *topos* burro-em-fuga por excelência: as pessoas já não leem e estão cada vez mais burras, ninguém se importa com a literatura, juventude alienada, fim/morte da arte (por vezes celebrada na televisão a cores), etc. Esse discurso, supostamente orientado contra o emburrecimento progressivo dos homens, subscreve o valor autoevidente, progressista, moralmente bom, edificante e democrático por natureza das instituições culturais burguesas. Mesmo quando essas instituições são questionadas —quando sua falência é, como a roda, reinventada—, no mais das vezes o que se pretende é uma abonação daquilo que lhes ficaria às margens, não contemplado por sua promessa: de um lado ficariam os defensores da *grande cultura* com cheirinho a naftalina, do outro, aqueles que a tal modo creem na mais-valia do lexema *cultura* que precisam projetá-lo novamente em produtos periféricos relativamente ao *cânone*. Esses ataques não atingem o núcleo duro dessas instituições, pois se limitam, por assim dizer, a alguma reconfiguração semântica, um trocadilho de reconhecimento.²

Eu trago aqui uma imagem datada do início dos anos setenta, uma de várias manifestações de uma figura da *anticrise*, que é muito mais interessante para a ilustração do “nó” de burrice:

A literatura torna-se uma justificação para o fim da hiperactividade [sic] interpretativa. A inexauribilidade torna-se uma justificação para cada nova geração de *scholars* literários que ganham o seu pão quotidiano com a emergência de novas interpretações. (Aguiar e Silva, *Camões* 37)

- 2 A palavra de ordem é, desde que os *media* de massa colonizaram a instituição decadente da vida privada, a “representação”, a participação política ou reconhecimento pelo discurso vigente. Pese que a socialização formal dos excluídos tenha um correlato jurídico-político essencial para a distribuição de justiça social por parte do Estado, imaginar a literatura como discurso hegemônico parece uma piada e, aliás, uma piada de mau gosto. É uma politização histórica iníqua opor Machado de Assis à cultura de massas ou José de Alencar a Tati Quebra-Barraco, como se esse gesto fosse magicamente transformar as condições objetivas da população que vive à margem das garantias de dignidade, sem as quais nem mesmo a mais ingênua ideia de literatura é pensável. Aliás, perante as quais a ideia de literatura é simplesmente abominável. O fundamento discursivo do relativismo cultural é uma antropologia pequeno-burguesa mesquinha, associada a uma nova espécie de liturgia da interioridade. Com a destruição de um horizonte de emancipação real dos homens, o que sobra é um ressentimento bizarro relativo a qualquer forma de liberdade e a paranoia da perda da própria liberdade já “alcançada”. Isso conjuga especialmente anti-intelectualismo e interesses sociais no âmbito acadêmico, em que a matéria jurídica cede ao arrogado amnésico do discurso.

Cinco décadas atrás, vale lembrar, as Humanidades não se tinham espalhado como hoje. Nem o chamado “produccionismo” — igualmente criticado pelos alarmistas — era, até onde sei, algo da ordem do dia. Se se tratar de Norbert Mecklenburg, ele mesmo um *scholar* vintaneiro à época — o que o Professor Mecklenburg aí exprime é mais do que uma recusa à aparente desqualificação da atividade interpretativa pelo arrasamento das tradicionais fronteiras que determinavam sua validade. O que parece ser um comentário chistoso à ebulição teórica e às modas emergentes³ ganha sério valor de verdade quando pensamos que esse *topos* do ganha-pão é ainda uma década depois retomado por Siegfried Schmidt, da Ciência da Literatura Empírica e da revista *Poetics* (Holanda), ao referir-se à interpretação como atividade central no mercado acadêmico, além de ser seguido por Hans Gumbrecht, que também dirá que a singular causa para a sobrevivência dos estudos literários é não termos o interesse de resolver a inconsistência de nossas premissas disciplinares.⁴ Poderíamos voltar a mencionar também Friedrich Kittler, que propunha na virada para a década de 1980 uma expulsão ou exorcismo do *espírito* das humanidades, um trocadilho análogo a *desumanizar* as Humanidades (“*Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften*”). Mais especificamente, Kittler saudava o pós-estruturalismo⁵ como corrente que dava cabo da figura do sujeito e do homem nas Humanidades, remetendo à conhecida passagem do Evangelho em que Jesus expulsa o demônio “Legião” para uma manada de porcos (Mateus 8:28-34; Marcos 5:1-20). Com efeito, o que essa série de tópicos e a analogia não dizem é do reestabelecimento e posterior ampliação da universidade europeia no Pós-guerra, que se dá com o ingresso

3 De uma perspectiva cronológica, a Teoria Literária tem três importantes momentos: sua preparação no Entreguerras, sua institucionalização acadêmica e relativa estabilização no Pós-guerra, e sua fragmentação nos anos oitenta, que marca o processo iniciado nos anos sessenta com o “(pós-)estruturalismo”.

4 Vale retomar aqui Aguiar e Silva: “A proliferação de métodos e de modelos teórico-críticos, o relativismo e o cepticismo que têm erodido internamente os estudos literários, o *topos* obsidiante do ‘declínio’ e da ‘morte’ da literatura, a má consciência acerca da relevância social e escolar do ensino da literatura, mas também um dogmático aristocratismo que se compraz em bizantinas análises formalistas ou que eruditamente se refugia num historicismo míope, têm contribuído sem dúvida para descredibilizar aquele ensino” (*As Humanidades* 49-50).

5 Ao que parece, a primeira recepção do pós-estruturalismo e da desconstrução derridiana na Alemanha está mais ligada à sua dimensão teórica e sua crítica ao valor, que era a base das “velhas” Humanidades, do que às suas consequências discursivas — relativismo epistemológico, “ventriloquismo” acadêmico (nas palavras de H. U. Gumbrecht), “niilismo” (R. Wellek), “irracionalismo” (Habermas), etc—.

massivo de jovens que não tinham uma formação prévia relativamente à cultura erudita, senão limitada ao discurso oficial do Estado.⁶ Esses são os energúmenos de Kittler.

Aversão e repulsa à instabilidade e aos usos da interpretação convergem, nesse contexto, com uma rebarbarização discursiva. No entanto, essa aversão faz uma petição legítima e diz: “isso não é vale-tudo”, “isso não é um infantário”. Seria possível objetar que o aparente excesso de espírito nas Humanidades é algo como o excesso de impulsos da época, mas isso não tornaria essas outras perspectivas imediatamente verdadeiras. O vale-tudo é falso, mas a inverdade tem a seguinte motivação: *o mundo quer apagar a linha existente entre a academia e o senso comum, mas quer fazer isso reduzindo o intelecto à opinião*. Essas injunções do mundo alimentam negações “do alto”: desespiritualizar, desumanizar. Claro, Schmidt e Kittler, ou Gumbrecht, nenhum deles é particularmente “burro” nem simplesmente anti-intelectual de um modo abstrato, mas em sentidos específicos: Schmidt e Kittler, ao insistirem numa espécie de neopositivismo como remédio para a instabilidade própria à abertura da Universidade aos interesses da sociedade de massas; Gumbrecht em sua mais persistente investida num neossustancialismo reconciliatório, que aqui e ali sugere que os estudos literários se rendam ao colorê do mundo administrado. Na medida em que intelecto é consciência, poderíamos falar num anti-intelectualismo por restrição da tarefa intelectual a questões de método —ou, melhor, de um (sempre *pseudo*) *intelectualismo* como figura invertida da burrice. Na medida em que é razão, e mais obviamente nesse caso, podemos falar num estilo anti-intelectual laxista, pretensamente orientado às vivências concretas das pessoas. Essas seriam as duas *vibes* da burrice hoje. Ambas na prática “desmentem” a definição de homem como dotado de razão e consciência, pois custeiam sempre uma às expensas da outra.

Enquanto um retrato a correr em paralelo, as condições de reforma das Universidades alemã e europeia levavam a uma situação que nos é bastante afim no Brasil quantas décadas depois: uma instabilidade de coordenadas cognitivas ou epistêmicas e, por conseguinte, uma série de impasses judicativos, de uma maneira descompassada associados a um curso acelerado de transformações do espaço acadêmico, cujo pregão democrático serve a

6 Rüeegg situa o período de expansão e democratização da universidade no final da década de 1960.

obscuros imperativos sociopolíticos e econômicos. Aqui eu não poderia justificar, mas posso sumarizar o que surgiu na minha investigação doutoral e que voltará na sequência: impera hoje uma ideia de estudo da literatura cuja credibilidade se pauta na corroboração discursiva, e as dificuldades implicadas, de estabelecer o objeto e a natureza específica desse saber se juntam à consequente circularidade dos meios que supostamente lhe seriam adequados. É uma coerência excessiva com o estado social. A pobreza espiritual resultante é maquiada ou compensada pedagogicamente, num cenário que faz da Universidade a extensão da escolinha.

A conclusão é a esperada: uma das tarefas da teoria literária seria reinventar as condições da disciplinaridade de modo a responder a um problema específico da reprodução de nossas instituições. Essa tarefa não passa pela carnavalização das abordagens contra o espantalho dum *status quo* acadêmico, nem pela ratificação de imagens normativas de ciência, nem pela injeção de temas políticos, nem pela tentativa de fazer a academia prestar serviços ao mundo “secular” ou pela santificação beletrista dos objetos de estudo. As condições perpétuas da moda teórica reduzem o crítico a manipulador de categorias prontas-para-vestir e postas imediatamente a serviço de algum grupo. No mais, trata-se duma condição objetiva da *reprodução das instituições*, que se instala no âmago da atividade de produção de saber — a redução do pensamento a *método*, a atalho. Num sentido muito específico, método é o intelecto que virou burrice. O logro dessas tentativas está em se oferecerem muito apressadamente à burrice institucional, ao êxito sociopolítico da consciência reificada. A reinvenção depende hoje de uma radical autocrítica da burrice em todas as suas manifestações.

2. A teoria e o discurso da burrice

Outra forma de acessar o “nó” da crise é tomá-la como figura discursiva cuja finalidade por vezes é a de aproximar o *conhecimento* das Humanidades ao mais geral da *experiência social*, ou de reivindicar-lhe legitimidade. No Brasil, o quadro específico é a ampliação do acesso sem as garantias de funcionamento ótimo da Universidade, uma pseudodemocratização que segue compassos violentos ditados pela desigualdade social e pelas lacunas da educação básica. Sem condições de criar um espírito autônomo, que possa perceber o mundo à distância e, nessa medida, oferecer à sociedade

respostas adequadas —respostas que sejam mais do que esse mundo já espera—, surgem dois aspectos da alienação das Humanidades: a porosidade discursiva hoje triunfante, isto é, a injeção imediata de expectativas sociais em meio aos seus propósitos cognitivos particulares, e uma subserviência espertamente lamentada relativamente às agências de pesquisa e esquemas de avaliação.

É verdade que uma das formas institucionais da burrice foi ou é, muitas vezes junto a um espírito ou ideal de “cânone”, o alexandrinismo metodológico. A autonomia satisfeita consigo mesma. A burrice aí toma forma da crença conforme a qual a linguagem esotérica do especialista é capaz de, por si própria, conjurar uma verdade mais profunda do objeto, como se uma análise retórica exaustiva —para reprismar De Man— fosse fazer mais do que simplesmente falar sobre a própria linguagem antes de tudo empregue para configurar o objeto em causa. Essa imagem da burrice institucional, condensada na figura do erudito desprovido de vitalidade, é um bocado *passée* e a bem da verdade é um espantalho de que as gerações se servem para legitimar o seu estado determinado de burrice, desqualificando o velho. Essa crença condensa um processo característico da burrice, o curto-circuito no qual *incapacidade de autonomia das faculdades* converte-se prontamente em capacidade de verdade. Essa “epistemologia naturalizada”, para retomar expressão do início, é também um estado histórico coletivo, o aspecto individuado do sistema social de comunicação.

Eu vou tentar caracterizar esse aspecto seguindo Theodor Adorno,⁷ sobretudo na *Dialética Negativa*. “Burrice”, aliás, é uma palavra que quase desapareceu no curso das obras do autor, cedendo espaço à noção muito mais higienicamente imputável de “nominalismo”. A doutrina do “nome” remete a uma discussão medieval, não à toa popularizada por Umberto Eco n’*O Nome da Rosa*, dado o estatuto quase dogmático de que passa a gozar nas Humanidades do século xx. Nominalismo é, *grosso modo*, a posição

7 Adorno usa a expressão “figura da consciência limitada” no sentido hegeliano de “figura da consciência”, que aqui se pode abreviar como configuração de forças (*momentos*, i. e., aspectos) particulares em “desequilíbrio” no interior do processo cognitivo que é a vida do “Espírito”, do todo social. Talvez seja mais imediatamente compreensível aos nossos propósitos tratar dum “aspecto individuado da comunicação”, tomando a comunicação como o *medium* através do qual a sociedade como tal se constitui, só depois voltando à “dialética” do processo. Para o sentido específico de comunicação como sistema social, veja-se a obra de Luhmann.

conforme a qual características ou propriedades universais não são mais do que mera palavra (nome, *flatus vocis*, um sopro da voz). Não interessa tanto a posição contrária, que é tabu sustentar, de que coisas como amor, causalidade, homem ou a literariedade existam em-si, embora só mediante (ou talvez não) suas manifestações particulares. O que o nominalismo epistemológico consegue, muito mais do que dar cabo dos demônios do espírito, é isolar e assegurar a unicidade do fenômeno diante do qual estamos, já que nos desobrigamos de lhes prover explicações extrínsecas e macrológicas, de reduzir o objeto à mera instanciação de alguma outra coisa já previamente conhecida. Quero chamar a esse aspecto do nominalismo algo como “regra do objeto”.⁸

O mesmo não se passa no que poderíamos chamar “regra do sujeito”. O nominalismo epistemológico deriva a dignidade da coisa, a sua unicidade, do processo social total que a engendra e, dessa forma, ao singularizá-la, resgata-a ao mesmo processo. Impede que ela se dissolva no amontoado de coisas do mundo. Uma ilustração simples de singularização, no âmbito das Letras, é a necessidade de estudarmos selecionando algumas obras a partir de um conjunto —digamos, romances produzidos no século XIX— e com esse fim aplicar o duplo critério da exemplaridade, segundo o qual nós temos antes de tudo o conjunto e a especificidade, sem o que não se justificaria a escolha de uma e não de qualquer obra. A regra nominalista do objeto começa quando recusamos o hiperônimo “romance” e descobrimos em determinada obra uma operação própria —damos com isso, por assim dizer, um nome próprio à obra. Tudo aquilo que não se mostra singular, nesse sentido, sucumbe sob a forma do típico. A consciência nominalista, em contrapartida, seria aquela que *recusa* ativamente ou mesmo *proíbe* a ideia de que o fenômeno que ela tem diante de si é outra coisa que não simplesmente aquilo, recusa-se a pensar o diverso, pois ela se sustenta

8 Para uma discussão mais demorada sobre o nominalismo e seus impasses nos estudos literários, remeto à proposta por Aguiar e Silva em seu *Teoria da Literatura* (19 e ss.). A ideia de “literariedade” —portanto, o fundamento mesmo de um discurso sobre literatura— como “conceito aberto” parece-me um passo em falso na medida em que descarta um e acata outro dos aspectos fundamentais do nominalismo, uma certa precedência “lógico-conceitual” cuja intenção de validade (universal) não alcança a do argumento pela força histórica (e sociocultural) do conceito particular de “literatura”. Assim, remeto a considerações complementares desse autor, travadas de uma perspectiva, dessa vez, socioinstitucional, em *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino de Literatura e a Política da Língua Portuguesa*.

com base na sua própria imediatidade. É uma questão prática a princípio, pois o pensamento é sempre excessivo relativamente à práxis cotidiana normalizante. No entanto, na medida em que esse “juízo torto” prático se torna a regra para a construção das referências do sujeito —isto é, na medida em que o indivíduo se apega tanto ao caráter imediato de suas impressões quanto à sua própria linguagem, como se ambas fossem *suas* e como se elas constituíssem em definitivo o que é o *caso*, então nós estamos diante da burrice em sua forma socialmente sancionada.

Na regra do sujeito, portanto, não é o fenômeno o depositário de uma dignidade emprestada à história e às instituições que são suas causas e fins, mas unicamente o sujeito reivindica para si essa dignidade. Adorno percebe essa burrice como esclerose e dá-lhe, na esteira de Lukács, uma coordenada sócio-histórica, seria o relativismo

uma limitada figura da consciência. De início, essa foi a do individualismo burguês, aquele que, sendo a consciência individual por sua parte mediada pelo universal, toma-lhe como algo último e por isso atribui o mesmo direito às opiniões dos indivíduos afinal particulares, como se não houvesse nenhum critério de sua verdade.⁹

É uma inversão que ressurge de modo paradoxal na sobreposição entre o individual —o argumento da minha opinião, da minha perspectiva, da minha voz— e o universal que o assegura. O direito de todos à opinião, perspectiva ou voz é o nexo puro de um indivíduo a qualquer outro e a todos os demais, transfigurado em moralidade. Não tem substância. Como na produção acadêmica não têm lugar essa figura moral do indivíduo e o consequente relativismo oco que ela implica, não é de se admirar que a burrice natural precise instruir-se e constituir-se em contrabando teórico.

Ainda a seguir Adorno, ou Lukács, um dos fatores do processo social de emburrecimento é o apagamento da consciência histórica. É possível percebê-lo melhor através de uma “escala de burrice instituída”. Entre

9 Esta tradução é minha. O original diz: “eine beschränkte Gestalt des Bewußtseins zu erkennen. Zunächst war es die des bürgerlichen Individualismus, der das seinerseits durchs Allgemeine vermittelte individuelle Bewußtsein fürs letzte nimmt und darum den Meinungen der je einzelnen Individuen gleiches Recht zuspricht, als ob kein Kriterium ihrer Wahrheit wäre” (*Negative Dialektik* 38).

esse asseguramento do individual e o apelo à instância universal, que fica reservado para o sacramento da opinião, há uma série de círculos institucionais, que nunca surgem como constitutivos da experiência, mas são *a posteriori* endereçados, como a autoridade que vem ao socorro de juízos mal fundamentados relativamente às circunstâncias em que se apresentam. Ou “eu como especialista”, ou “sustenta tal autor no livro tal”, ou “é minha premissa teórica”. Obviamente nada disso é burro, salvo quando: 1) parte da suposição da imediatidade como fundamento, de que resultaria 2) a possibilidade de partilha espontânea (com forte investimento afetivo na autoridade) e, por fim, 3) a partilha efetiva no coletivo dos que vestem a camisa do determinado conceito ou doutrina. Quanto mais desprovido de força de resposta, de capacidade de pensar a objetividade para além da simples reação imediata, mais as reivindicações de primazia da experiência individual se apoiam na circulação de figurinhas-mestres.

Posso aqui voltar a Adorno:

é somente graças ao princípio da autoconservação individual, com toda a sua estreiteza, que o todo funciona. Ele obriga cada indivíduo a olhar unicamente para si, prejudica sua inteligência da objetividade e, assim, se transforma pela primeira vez efetivamente no mal. [... *vinete e algumas páginas depois*] O encanto mítico secularizou-se e se transformou em interpenetração [sic] real e adaptada, sem solução de continuidade. O princípio de realidade ao qual os homens espertos obedecem para sobreviver cativa-os como magia negra; eles são tanto menos capazes e estão tanto menos dispostos a se livrar do fardo porque o mágico dissimula esse peso para eles: eles tomam esse fardo pela vida. (*Dialética* 260, 288)

A estreiteza, aqui, a burrice, é um circuito: depende da formação do ego como resposta às condições adversas da realidade, e, de seguida, duma recursão ou reentrada, do ensimesmamento que transforma o meio (o *ego*) em seu próprio fim. A gênese da contemporânea subjetividade (e nas derivadas concepções de Homem, História, etc.) parece tomar a figura de um umbigo que não cicatriza. Junto ao tema psicanalítico, Adorno volta à tese antropológica mais ampla de que o estágio mítico da consciência humana teria se convertido em lei das instituições modernas. Esse é um novo circuito formado pela acoplagem da autoconservação do indivíduo à

conservação da espécie é um cordão umbilical. O que está em discussão não é tanto a consistência do ego, aquilo que já foi irremediavelmente feito aos homens, mas sobretudo a captura do processo de formação do sujeito pelo da reprodução do sistema, a rigor, pela perenização do mercado, do todo em nome do qual cada um dos homens é estropiado. A figura do “mágico” é a astúcia: o modo de produção assegura a participação de todos ao maximizar os mecanismos de emburrecimento, e suas injunções ao espaço do indivíduo são o ponto de acoplagem.

Contra o feitiço, Adorno sugeriria mais *sujeito* —isto é, mais movimento do sujeito em direção à coisa do que aquilo que é solicitado pela liturgia da sujeição. A saída do aprisionamento na burrice começaria pelo reconhecimento de que o caráter imediato da experiência é parte do processo social que a arregimenta. O imediato não é, dessa perspectiva, um *fundamento*, mas um *aspecto*. Ele tem de ser remediado. Esse meio caminho sem sombra de dúvida causa uma “angústia”, própria talvez aos pensamentos “perigosos” e à psicanálise trivial, relativamente à dignidade ou ao papel da pessoa na constituição da experiência. Digo *meio caminho* porque, por um lado, a ideia da “experiência como parte do social” é por vezes canalizada pelo lugar-comum do “lugar de fala”¹⁰ e logo amordaçada pela *representatividade*, no sentido do enlatado discursivo compulsório (e não no do debate político-jurídico). Esse é um bom exemplo de como um *insight* crítico cai vítima da instituição da burrice: a introdução imediata do interesse suposto social vira uma terapia (inter)subjetivista ruim. Digo ainda *meio* porque, por outro lado, é essa incapacidade de autonomia que é visada por partidos objetivistas como os de Schmidt e Kittler, ou mesmo de

10 Que hoje um juízo esteja sempre e quase espontaneamente obrigado a reconhecer seu “lugar de fala”, por exemplo, comunica antes a naturalização da impotência vivida pelos indivíduos do que o reconhecimento de caráter emancipatório. Ainda que nalgumas circunstâncias seja eticamente motivada, essa ressalva tem um pressuposto epistemológico danoso, na medida em faz passar por autorreflexão o que não é mais do que uma limitação exterior, que a um só tempo 1) assume que “saber” é uma certa capacidade ou vantagem de experienciar os fenômenos e 2) e remete a validade dessa imediatidade a um bojo prévio, a que o indivíduo se imagina vinculado. Não existe gesto *reflexivo* aí, mas adesão. Embora seu conteúdo fórico seja aparentemente diferente, enunciados como “eu como especialista” (“filósofo, poeta, torcedor do Barcelona”) no contexto de reivindicações de qualquer mais-valia ao tratar de dado assunto são idênticas em sua legitimação das coordenadas sagradas do sistema. Dizem, no seu conteúdo enunciativo: “você não-especialista não estão autorizados” —e então: “ninguém aqui deve falar sem a autorização do Todo, cuja graça eu, como submisso especialista, alcancei” —.

Gumbrecht, que julgou escapar à questão. O método atua por supressão do sujeito como modo de assegurar a validade (objetividade, neutralidade, etc.) do conhecimento produzido. A sua recusa move-se no sentido duma apologia da condição residual do espírito. A mesma naturalização da incapacidade aparece nos retratos paroxísticos da subjetividade sem centro, que apenas demonstram entusiasmo por aquilo que ficou aquém do método, no estágio igualmente pré-social, pré-subjetivo da (pós-)individualidade inefável. Esse “aquém do método” é insustentável no âmbito acadêmico.¹¹ Na medida em que é compensada, método e discurso fixam a incapacidade como sendo a natureza do sujeito individual. Domesticam o burro.

3. A astúcia da burrice na gênese de objetos teóricos

Além da burrice como situação político-institucional e como processo sociocultural, é possível pensar ainda na burrice como *nexo teórico-discursivo* do campo dos estudos literários, senão mesmo das Humanidades. Aí, a um só tempo, burrice designa qualidade, estado e processo. “Teórico-discursivo” implica que a ideia de “método” nas Humanidades não é substancialmente distinta¹² da participação no time dos iluminados-como-eu. No estudo da

11 Pense-se, por exemplo, no sem conta de trabalhos que aplicam e “mobilizam” a noção de Presença avançada por H. U. Gumbrecht, ela mesma talhada como alternativa às exigências de conceitualidade e método nos estudos literários, talhada como evangelho liberal de reconciliação do espírito com o não-conceitual, contra a mobilização geral.

12 Em sua forma manifesta, a distinção estaria em como se validam —um por meio da *formalização* e o outro via *consenso*. Como exporemos, esses critérios não estão separados em sua gênese, ou na gênese de seu objeto, mas sua separação em si é que resulta da já problemática intenção de “formalizar um objeto por natureza consensual”. Um exemplo anedótico pode complementar essa observação: uma tradicional forma de afastar a crítica literária dos problemas “científicos” das Letras consiste em opor atitudes proposicionais *de dicto* a *de re*, como recente me objetaram numa comunicação sobre a prática filológica como modelo para a crítica literária. *Grosso modo*, *de dicto* implica uma restrição da validade da proposição ao universo semântico, enquanto *de re* implica a relação a um referente extralinguístico. A hermenêutica e a crítica literária não são “verificáveis”, seus juízos remetem tão só a condições semântico-pragmáticas e assim não são “verdadeiros” nem “falsos” —sustenta o neopositivista. O grande problema é que atitudes *de re* são facilmente capturáveis pelo “faz-de-conta” da teorização, na medida em que a descrição de um determinado estado de coisas passa por condições *de dicto* se se quer confrontar com algum outro enunciado proposto —isso é sobretudo válido para objetos culturais. A regressão é, no costumeiro wittgensteiniano, infinita. Obviamente não subscrevo aqui nenhum construtivismo, e tampouco quero cobrar o estatuto de “ciência” ao conhecimento da literatura, mas não se pode dar a volta nem prescindir daquilo que é progressista no nominalismo.

literatura essa distinção é problemática porque a concepção de literatura via de regra indica algo puramente mental, um objeto que existiria no mesmo nível dos construtos utilizados para seu estudo. Um *objeto empírico*, diante de uma teoria científica, resiste a predicações ou sofre efeitos cujas causas não estão dadas, e é essa resistência ou esse não dado que organiza a construção de um *objeto epistêmico* através da pesquisa. Não se passa o mesmo ao objeto de consciência que é a obra literária. O objeto de consciência é extremamente suscetível a predicações —a sua mais básica conformação é condicionada por nossa atividade mental e, por isso, basta imaginar que uma vogal é aberta para mudar o sentido de um verso, ou lançar a hipótese de que um autor omitiu tal informação para acentuar determinado caráter da narrativa. Ele é quase sempre imediatamente dado para consciência. Isso não significa que o estudo não possa ser dotado de rigor, mas que o rigor é difícil de ser alcançado e, além disso, que descamba muito fácil. Isso é especialmente válido na época em que qualquer “pensamento” corriqueiro, mero resíduo da cognição, pretende alçar estatuto de *insight* genial. Seja como for, muito grosseiramente sumarizando a situação das Letras, o método ofereceria as condições para a produção discursiva (de consenso) ao mesmo tempo que o discurso determinaria o material a ser formalizado pelo método. Isso gera um problema de regressão infinita. Se olhado diretamente, o objeto é um espelho torto, reflete de modo deformado as expectativas com que o abordamos; se se lhe antepõe o outro espelho torto que é o pensamento, com a pretensão de chegar a um “algo” definitivo desse objeto... então, estamos feitos.

Vou propor aqui uma ou duas narrativas para como a burrice virou teoria, virtude ou práxis teórica. Em sua versão mais próxima à crônica disciplinar, que é patente na expressão “teoria da literatura”, teríamos primeiro a literatura, um corpo de textos ligados a alguns grupos humanos, e só então passaríamos à sua incorporação ao espaço acadêmico —isto é, primeiro circulam uma variedade de objetos que levam o nome de literatura e então se constrói uma disciplina teórica e métodos de estudo em torno dessa coisa literatura. A falha desse retrato é não dar conta —tal como acontece ao que se pretende fora da burrice— das inércias que constituem a própria posição enunciativa. Falta-lhe não algum dado histórico, mas consciência das implicações. A segunda narrativa põe as implicações à vista, partindo do processo: primeiro se concebe um modelo normativo de “ciência”, a partir do qual se propõe um programa de *formalização* específico sob o

nome de “literatura”, e esse conceito formal de literatura é preenchido por aquele corpo de textos de interesse para o conhecimento humanístico, mas que são conceitualmente estropiados para caber na designação “conhecimento literário”. De seguida, o *consenso* parte de premissas mais ou menos concordantes com o espírito da formalização e, no plano mais amplo do discurso, funde o caráter estropiado do objeto teórico ao caráter estropiado dos homens reais.¹³ O método empobrece —lamentação conhecida—, o discurso legitima o estado de coisas.

A virtude da segunda explicação está em recordar que a literatura não está imediatamente disponível como fundamento de observações que ulteriormente possam dar origem a uma teoria “científica”. É claro que existe um consenso anterior às disciplinas da atual Universidade, *mas ele é fundamentalmente dotado de um teor normativo*. Essa normatividade inerente aos sistemas de comunicação, que asseguram sua estabilização e, por conseguinte, uma de suas condições de efetivação, essa normatividade estropiada ao moderno conceito de literatura foi o que assegurou a diferenciação dela em relação a outras práticas discursivas e com isso sua progressiva autonomia. A imposição, porém, já inscreve no interior da coisa sua matriz teórica —a forma da comunicação fala mesmo antes de dizer algo, na medida em que as coerções do código assinalam nexos entre os homens e as coisas de que as instituições se compõem. Tudo isso se deixa ainda sentir noutro nome por vezes dado a uma porção de nossa investigação, *poética*. Não se trata apenas de o estudo teórico da literatura surgir, numa de suas origens recentes, como uma confusão de um modelo de ciência, mais ou menos contrabandeado pela linguística, a um modelo de produção discursiva. Os próprios objetos literários parecem já entremados numa espécie de realismo do conceito —não se trata duma coerência ou correspondência a coisas reais, “referentes” exteriores às obras, mas derivado da força pragmática das instituições que engendram, reproduzem e tornam as obras em nós sócio-historicamente determinados. Essa força pragmática é algo que não se

13 Exemplo curto e grosso: para que serve a literatura na escola, quando o próprio modelo escolar de exposição e avaliação promove a atrofia, por assim dizer, precisamente dos órgãos da recepção literária? É preciso afastar a ideia de comunicação a que ela fica reduzida quando na viciada companhia da gramática e da produção de texto. Seria antes necessário aplicar à didática um problema teórico: como conceber uma obra literária como dotada de uma “alteridade”, de algo insolúvel no presente, mas de modo relevante para a nossa relação com a história social?

reduz ao conjunto de enunciados e que, em verdade, mobiliza os enunciados em favor de outra coisa que não a própria instituição.

Esses aspectos normativos recalcados pela ideia de método se vingam, por assim dizer, na reinjeção de temas e partidos no discurso teórico —quando o discurso teórico nada mais é, ao fim e ao cabo, do que a teoria de uma instituição. Isso gera noções epistemológica e eticamente inconsistentes de estudo da literatura— não píncaros espirituais de contradições heroicas, mas tão só apodrecimento junto às demais figuras burguesas ensimesmadas: como na autoconservação irrefletida, estamos mais ocupados de desenrascarmo-nos em nossos partidos que de pensarmos sobre as condições totais do estudo da literatura e da vida do intelecto, cujo vazio dá lugar à imbecilização da sociedade total, que é sempre aquela que avança conosco. Onde o pensamento caiu presa do método, onde se obriga a repetir o gesto de resignação a qualquer imperativo, onde é refém de sua autossuficiência ou se pretende seguro do chão sob seus pés —esses são os nós que prendem à burrice. Contra isso, seria preciso de mais espírito: mais do que o método permite, mais do que o discurso exige —é preciso sobretudo de um espírito que se oponha às suas próprias inércias. Por isso a urgência da teoria da burrice.

Referências

- Adorno, Theodor. *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1966.
- Aguiar e Silva, Vítor Manuel de. *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra, Almedina, 2010.
- . *Camões: Labirintos e Fascínios*. 2.^a ed. Lisboa, Cotovia, 1999.
- . *Teoria da Literatura*. 8.^a ed. Coimbra, Almedina, 2011.
- De Man, Paul. *The Resistance to Theory*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1986.
- Gumbrecht, Hans Ulrich. “Response: An End to Literary Theory”. *Journal of Literary Theory*, vol. 1, n. 1, pp. 212-216, 2007. Web. 11 de dezembro de 2017.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. 6.^a ed. Traduzido por Paulo Meneses, Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.
- Kittler, Friedrich, org. *Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften: Programme des Poststrukturalismus*. Munique, Ferdinand Schöningh, 1980.
- Luhmann, Niklas. *Social Systems*. Stanford, Stanford University Press, 1995.

Rüegg, Walter, compilador. *History of the University in Europe. Vol. iv: Universities since 1945*. Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
Schmidt, Siegfried. “Interpretation: Sacred cow or necessity?”. *Poetics*, n. 12, 1983, pp. 239-258.

Sobre el autor

Matheus de Brito es licenciado en Portugués con *laudabiliter et honorifice* por la Universidade de Coimbra (2011). Doctorado *summa cum laude* en Materialidades de la Literatura por la Universidade de Coimbra, y en Teoría e Historia Literaria por la Universidade Estadual de Campinas, bajo cotutela (2017). Actualmente, realiza investigación posdoctoral en la Universidade Estadual de Campinas, con el proyecto “O *ethos* do dissídio na lírica camoniana”, auspiciado por la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Es miembro colaborador del Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos (Universidade de Coimbra).

Universidade e diversidade: desafios da multicampia / Uneb DCH IV como estudo de caso

José Carlos Felix

Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador, Brasil

jfelix@uneb.br

Juliana Cristina Salvadori

Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador, Brasil

jsalvadori@uneb.br

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o projeto que fundamenta o papel das universidades estaduais brasileiras, particularmente o da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), a partir da compreensão de que o modelo desenvolvimentista, atrelado na Uneb aos territórios de identidade e à extensa rede multicampi, organiza-se a partir de uma lógica departamental que vai de encontro a demandas de ordem acadêmica e a favor da lógica racionalista. Ademais, a Uneb herda, em sua reestruturação das faculdades de formação de professores, desafios à qualidade da formação ofertada nas licenciaturas e à consolidação da interiorização da graduação por meio do fortalecimento da pós-graduação e das ações de pesquisa, tendo como desafio o conflito entre mobilidade e fixação —docente e discente— que a multicampia promove; conflito este que se concretiza, por exemplo, nas identidades (baianidade e sertanidade, por exemplo) em choque, materializadas nos currículos, na infraestrutura e aporte de recursos.

Palavras-chave: universidade; multicampia; Uneb.

Cómo citar este artículo (MLA): Felix, José Carlos, y Juliana Cristina Salvadori. “Universidade e diversidade: desafios da multicampia / Uneb DCH IV como estudo de caso”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 20, núm. 2, 2018, págs. 103-129.

Artículo original. Recibido: 24/12/17; aceptado: 27/02/18. Publicado en línea: 01/07/18.



Universidad y diversidad: retos de la universidad multicampus / Uneb DCH IV como estudio de caso

El artículo tiene como objetivo reflexionar acerca del proyecto que fundamenta el rol de las universidades estatales brasileñas, en particular el de la Universidade do Estado da Bahia (Uneb), a partir de la comprensión de que el modelo desarrollista, vinculado en la Uneb a los territorios de identidad y la extensa red multicampus, se organiza basado en una lógica departamental que va en contra de demandas de orden académico y a favor de la lógica racionalista. Además, la Uneb hereda, en su reestructuración de las facultades de formación de profesores, desafíos para la calidad de la formación ofrecida en las licenciaturas y para la consolidación de la interiorización del pregrado por medio del fortalecimiento del posgrado y las acciones de investigación, teniendo como reto el conflicto entre movilidad y fijación —docente y estudiantil— que promueve el modelo multicampus; este conflicto se concreta, por ejemplo, en las identidades en conflicto (por ejemplo, la “bahianidad” o la “sertonidad”), materializadas en los currículos, la infraestructura y los recursos.

Palabras clave: universidad; universidad multicampus; Uneb.

University and Diversity: Challenges of the Multi-campus University / Uneb DCH IV as a Case Study

The objective of the article is to carry out a reflection on the project that underlies the role of Brazilian state universities, particularly that of the Universidade do Estado da Bahia (Uneb), on the basis of the idea that the development model linked, in the case of Uneb, to identity territories and to the vast multi-campus network, is based on a departmental logic that runs contrary to academic requirements and in favor of rationalist logic. Furthermore, after the restructuring of its teacher-training schools, Uneb has faced two types of challenges: the first has to do with the quality of the education provided in undergraduate professional programs, and the second, with the consolidation of undergraduate professional programs through the strengthening of graduate programs and research activities. The conflict between faculty and student mobility and permanence, fostered by the multi-campus model, poses an additional challenge, illustrated by conflicting identities (for example, Bahia or Sertao identity) materialized in the curricula, infrastructure, and resources.

Keywords: university; multi-campus university; Uneb.

1. Introdução

O OBJETIVO DESTA ARTIGO É COMPREENDER, NO CONTEXTO brasileiro, o papel que as universidades estaduais, particularmente as multicampi, e em específico a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), tem desempenhado na interiorização da formação em nível superior —em um primeiro momento da graduação e, posteriormente, nos anos 2000, da pós-graduação— a partir de uma concepção desenvolvimentista de universidade e fundada no princípio de atender demandas regionais, e como esta missão desenvolvimentista tem impactado as configurações institucionais a partir do conflito entre os âmbitos acadêmico e político. A necessidade de escrevê-lo parte dos desafios e conflitos postos em nossa trajetória como professores da referida instituição frente às demandas conflitantes de ordem institucional, social e política que o fazer universitário no contexto brasileiro, ainda mais quando atrelado à missão social e à concepção desenvolvimentista, suscita. Nosso dever de casa, neste artigo, será discutir essa questão tendo como foco o Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, de Jacobina. Para tanto, é necessário, primeiramente, compreender o desenho —e o desafio— da Uneb, a maior instituição pública de ensino superior multicampi das regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil: a multicampia estruturada em vinte e nove Departamentos distribuídos em vinte e quatro campi, cobrindo dezenove dos vinte e sete Territórios de Identidade do Estado da Bahia (figura 1).

Para compreender este desenho que, a princípio, se propõe rizomático, precisamos refletir acerca do conceito de *território de identidade* adotado no Estado da Bahia, a partir de 2007, pela Secretaria de Planejamento (Seplan), proposto na esteira da implantação e consolidação de políticas públicas na perspectiva do desenvolvimento regional, pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), como forma de contrabalançar e arrefecer as assimetrias regionais, fomentando assim o desenvolvimento socioeconômico sustentável. Esta configuração espacial, política, econômica e sociocultural é consolidada por meio do Decreto 12.354, proclamado em 25 de agosto de 2010 pelo então governador do Estado da Bahia, Jacques Wagner, no qual, primeiramente, institui-se o Programa Territórios de Identidade, que, de acordo com o primeiro artigo do decreto, vem “com a finalidade de colaborar com a promoção do desenvolvimento econômico e social dos Territórios

de Identidade da Bahia, em consonância com os programas e ações dos governos federal, estadual e municipal”. O parágrafo inicial desse artigo conceitua então *território de identidade* da seguinte forma:

§ 1º — Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial.



Figura 1. Uneb multicampi nos territórios de identidade da Bahia [Folder institucional], 2016.

A Seplan, por sua vez, em sua página web, informa sobre a política de territórios e os conceitua como:

[U]m espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (Bahia)

Vale aqui ressaltar que a lógica territorial pautada sob os pilares de promoção de unidade identitária e coesão social e cultural promulgada nos dois documentos, por si, é contraditória e entra diametralmente em conflito com o projeto de universidade estadual pública no modelo de multicampia quando se tem em mente questões como a unificação de quase trinta departamentos distribuídos em regiões geográfica e culturalmente distintas e geridas a partir de uma Reitoria e Pró-reitorias alocadas na capital do estado. Ademais, mesmo em estado de dimensões territoriais gigantescas como a Bahia, a divisão espacial em regiões pautada em similaridades geofísicas como Mata Atlântica, Semiárido e Serrado, não é por si só capaz de promover uma unidade ou coesão social diante das particularidades culturais de cada microrregião. Muitas vezes, o resultado mais conspícuo desse gesto divisor que visa em princípio assinalar possíveis similaridades acaba por acentuar ainda mais as diferenças entre as várias regiões que constituem o estado da Bahia. Vale aqui registrar um exemplo bastante conhecido, mas nem por isso menos problemático e passível de acender os mais acalorados debates: a tão propalada noção de *baianidade*. A rigor, o debate contemporâneo acerca das identidades culturais na Bahia, sobretudo aquele produzido e, por que não dizer, consumido majoritariamente pela academia, pode ser descrito como um fenômeno de dupla dimensão que articula o local e o global; isto é, de um lado, está intrinsecamente fundada em uma noção de territorialidade, particularmente na região do recôncavo e sul da Bahia e justificadamente erigida a partir das inegáveis contingências de ordem histórica, como a escravidão dos povos de origem africana, e de ordem econômica, como os ciclos da cana de açúcar e do cacau, os quais por sua vez, tomam uma dimensão de caráter simbólico e praticamente irrefutável na literatura de Jorge Amado,

por exemplo, por meio das narrativas, personagens e elementos culturais que adensaram a noção de um *ethos* baiano. Por outro, é notável também que, em uma dimensão global, essa construção discursiva/simbólica encontra respaldo no fenômeno da teoria contemporânea, em particular, expressa na esteira dos Estudos Culturais, do Multiculturalismo, do Pós-colonialismo e congêneres, os quais operam como um *tour de force* que, ao mesmo tempo em que conferem legitimidade teórica a um fenômeno notadamente particular, local e *suis generis* como a *baianidade*, asseguram o próprio *status quo* da teoria na condição de ferramenta indispensável para se conceber fenômenos socioculturais da mais variada natureza. Sem nos alongarmos demasiadamente na questão, no caso da *baianidade* como exemplo de um fenômeno de coesão sociocultural e territorial, como demonstramos, quando colocado em prática, sua força na qualidade de amálgama identitário é bem menos potente e seu alcance consideravelmente limitado, pois ela não funciona, não se aplica e não avança para além dos limites territoriais da região denominada de Mata Atlântica e Recôncavo baiano. Em síntese, o conceito de *baianidade* não se sustenta para além dos limites geográficos litorâneos e, à medida que nos afastamos das regiões costeiras do estado, o conceito perde sua força, sendo gradualmente cambiável para outras noções como *sertaneidade*, a exemplo dos moradores da região do Semiárido (território onde se encontram grande parte dos campi da Uneb, como o mapa acima atesta). Essa, por sua vez, por ser também a maior região espacial da Bahia, é ainda mais problemática em termos de estabelecimento de uma “coesão social e territorial” visto que, a rigor, a fronteira do sertão é sempre móvel e parece nunca estar aqui, mas sempre mais adiante, mais a oeste, afirmando a máxima de Guimarães Rosa de que o sertão não está em outro lugar, mas dentro da gente. Do mesmo modo, as regiões norte e sul do Semiárido são constituídas de uma miríade de outras categorias identitárias, como os moradores das regiões do Sisal, das populações ribeirinhas que vivem às margens do rio São Francisco e ainda das comunidades quilombolas.

Essa breve reflexão acerca da complexidade de um projeto de universidade no sistema de multicampia e, sobretudo, de um modelo de universidade interiorana fundada e fortemente atrelada a um projeto majoritariamente político de desenvolvimento territorial nos coloca em perspectiva dos desafios, impasses e problemas vividos por todos aqueles cujas vidas estão diretamente relacionadas a essa universidade: docentes, discentes, técnicos e gestores. Não

obstante, da mesma maneira que a implantação de todo e qualquer projeto de desenvolvimento está sujeito às contingências de cada local e região onde os campi se encontram, a própria criação, implantação, estabelecimento e desenvolvimento dos Departamentos da Uneb sempre dependeram de fatores que vão além de projetos políticos, sejam governamentais ou educacionais, ou mesmo raramente, da consonância entre ambos. Em um sentido mais *stricto*, as discrepâncias, as contradições e as assimetrias entre os Departamentos que constituem a multicampia na Uneb podem ser compreendidas para além das contingências e espaciais, mas também dada a fatores temporais que, por sua vez, explicam sua própria gênese como uma das maiores universidades públicas de ensino superior do Brasil e da América Latina. Ou seja, a criação de cada um dos vinte e quatro campi constitui uma história em particular que, *grossa modo*, pode ser resumida em dois momentos distintos: o primeiro corresponde à própria instauração da universidade por meio da Delegada 66/83, que conferiu o *status* de universidade pública multicampi por meio de decreto que substituiu a Superintendência de Ensino Superior da Bahia (Seseb), que compreendia o Centro de Educação Técnica da Bahia (Ceteba), a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (Famesf), a Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas (FFPA), a Faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ), a Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus (FFPSA), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité (FFCLC) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro (FFCLJ); juntamente com o ato de criação da multicampi, todas essas outrora *faculdades* passaram a receber a denominação de *Campus* seguidas dos números que a partir de então demarcariam em primeira instância uma espécie de ranking de criação, a saber: Campus I (Salvador), Campus II (Alagoinhas), Campus III (Juazeiro), Campus IV (Jacobina), Campus V (Santo Antônio de Jesus) e Campus VI (Caetité). Como o mapa acima atesta, quatro desses campi encontram-se na região do Semiárido, sendo os demais na região conhecida como Mata Atlântica e, até então, nenhum na região do Cerrado. O curioso, no entanto, e sobretudo para aqueles que conhecem bem a realidade operacional da Uneb, é que mais do que parâmetro indicativo da ordem de criação dos campi, a ordem de numeração dos mesmos, ao longo dos anos, serviria também como um atestado, um índice de estágio de desenvolvimento e, por vezes, da importância conferida a cada um dos campi. Esse dado visivelmente

desconfortante e que mais uma vez coloca em xeque o argumento de projeto de universidade pública com uma missão desenvolvimentista com bases territoriais torna-se ainda mais notório no *modus operandi* daquilo que pode se chamar o segundo momento de expansão territorial da Uneb e que corresponde à criação dos demais dezoito campi e departamentos dessa universidade. Muitos foram criados ainda durante a década de 1980/90 e no início dos anos 2000 por meio de Atos governamentais, via de regra, resultantes de promessas estabelecidas em campanhas políticas entre candidatos a governadores, deputados estaduais e federais e os prefeitos das cidades sede desses campi; não obstante, muitos deles, no calor do momento, em pleno palanque eleitoral e sem nenhum debate, planejamento ou sequer a participação da comunidade local e, principalmente, acadêmica. Como era de se esperar, essa forma de criação de novos campi e expansão universitária sempre foi justificada, em um primeiro momento, como mais uma etapa do já conhecido projeto de desenvolvimento territorial. Na prática, e como os anos de experiência atestam, muitos campi enfrentaram e ainda enfrentam condições precárias de funcionamento tanto de recursos físicos (falta de uma sede própria, número de salas de aulas insuficientes para as demandas dos cursos ofertados, equipamentos obsoletos, instalações elétricas incompatíveis com as demandas de equipamentos, ausência de bibliotecas, etc.) quanto de recursos humanos (insuficiência de funcionários técnicos para atender as demandas administrativas, dificuldade de fixação de docentes qualificados nos campi afastados da região litorânea, sobretudo, nas cidades menores e mais distantes, alta evasão discente devido à falta de condições financeiras para bancarem seus estudos, particularmente aqueles de turno integral, matutino e vespertino, evasão nos cursos noturnos dadas as dificuldades de locomoção daqueles docentes advindos das cidades circunvizinhas aos campi, entre tantos outros problemas).

Cabe ressaltar que, como já assinalado na distinção acima, muitos desses problemas não são gerais a todos os campi. Eles são mais graves e acentuados nos Departamentos criados mais recentemente, ou naqueles mais distantes da Reitoria sediada em Salvador, ou ainda, por vezes, são resultados de ingerência e negligência da gestão dos diretores locais ou com pouco poder de barganha com as Reitorias. Além disso, outros fatores de ordem política precisam ser levados em consideração, como o fato de, nos últimos, o aumento na criação de novos cursos e mesmo novos campi não foi acompanhando

de um acréscimo no repasse das verbas do governo estadual para as quatro universidades baianas, um embate de ordem política que, por sua vez, tem resultado em calendário quase constante de paralisações e/ou mesmo greves prolongadas que entre tantos prejuízos para a comunidade acadêmica afeta os calendários e programação institucional, atrasa a conclusão de curso discente (muitos acabam se sentindo mais desestimulados e desistem dos cursos ainda nos primeiros semestres), afeta os programas de pós-graduação *stricto sensu*, bem como os programas de iniciação, cujos calendários e cronogramas de pesquisas de bolsistas precisam seguir rigorosamente os prazos estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e outras agências de fomento como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).

Por outro lado, é pertinente assinalar que, mesmo diante dos incontáveis problemas e desafios até aqui elencados, nos últimos dez anos, testemunhamos inúmeros avanços da mais variada ordem nas políticas, nas ações e nos projetos universitários como um todo. Podemos registrar aqui algumas ações que contribuíram para essa melhoria de acordo com os três segmentos:

a. Ensino: reformulação curricular, sistema integrado de bibliotecas, sistema integrado de matrícula, cadernetas e acompanhamento eletrônico das atividades docentes e discentes;

b. Extensão: aumento das bolsas para monitores, bem como o direcionamento de verbas para projetos de extensão por meio de programas de editais.

c. Pesquisa: consolidação dos programas de iniciação científica por meio de categorias de bolsistas regulares e voluntários; incentivo a qualificação docente possibilitando o afastamento para cursar mestrado e doutorado (todos integralmente subsidiados pela universidade por meio da dispensa integral das atividades docentes durante períodos de dois anos para o mestrado e quatro anos para o doutorado); implementação de bolsa de auxílio durante o período de qualificação; crescimento do número de mestres e doutores nos quadros dos departamentos do interior; aumento no número de discentes aprovados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em programas dentro da própria universidade, em outras universidades estaduais e federais na Bahia e em vários estados do Nordeste, Sudeste e Sul; aumento na oferta de programas de

pós-graduação na própria universidade, mesmo que ainda majoritariamente nos campi localizados nas regiões próximas a Salvador e demais cidades perto da costa.

Em relação a esse último quesito, cabe assinalar que o estabelecimento de políticas e projetos no âmbito da pós-graduação se tornou nos últimos dez anos um desafio e uma demanda constante da própria Uneb por duas razões que valem a pena serem registradas aqui. A primeira pode ser considerada uma demanda de ordem externa e afeta diretamente o próprio *status quo* da Uneb enquanto universidade. Isto é, a implementação e consolidação de programas de mestrado e doutorado passou a ser uma exigência do próprio Ministério da Educação como forma de assegurar o crescimento e estabelecimento das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras como instituições de excelência pautadas não apenas no ensino de graduação, mas de pós-graduação. A segunda demanda advém da própria realidade da Uneb que, diante do avanço e desenvolvimento das políticas no âmbito da pesquisa, acabou por promover demandas para incorporação de discentes egressos ávidos pela continuidade na formação acadêmica, mas que, em muitos casos, não dispõem de recursos financeiros para se deslocarem de suas regiões de origem. Nesse sentido, o quadro 1 nos fornece um panorama da situação atual da pós-graduação na Universidade do Estado da Bahia:

Considerando a história da criação da Uneb a partir de demandas emergenciais arroladas aos projetos desenvolvimentistas, fazendo com que os ensinos de graduação e extensão se configurassem como os principais eixos na estruturação da universidade como instituição pública de ensino superior, entende-se o porquê de o desenvolvimento da pós-graduação ser um fenômeno relativamente recente. Contudo, se tomarmos por parâmetro

Pós-graduação	Programa	Área de concentração	Acadêmico ou profissional	Departamento / Campus
Mestrado	Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC)	Educação	Profissional	DEDC I / Campus I — Salvador
	Programa de Pós-graduação em Química Aplicada (PGQA)	Química	Acadêmico	DCET I / Campus I — Salvador

Pós-graduação	Programa	Área de concentração	Acadêmico ou profissional	Departamento / Campus
	Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL)	Letras	Acadêmico	DCH I / Campus I — Salvador
	Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC)	Educação	Acadêmico	DEDC I / Campus I — Salvador
	Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)	Educação	Profissional	DEDC / Campus I
	Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural Pós-Crítica	Letras	Acadêmico	DEDC / Campus II — Alagoinhas
	Programa de Pós-graduação em Agronomia – Horticultura Irrigada (PPGHI)	Agronomia	Acadêmico	DTCS III / Campus III — Juazeiro
	Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA)	Educação	Profissional	DCH III / Campus III — Juazeiro
	Programa de Pós-graduação em História Regional e Local (PPGHIS)	História	Acadêmico	DCH V / Campus V — Santo Antônio de Jesus
	Programa de Pós-graduação em Biodiversidade Vegetal (PPGBVEG)	Biologia	Acadêmico	DEDC / Campus VIII — Paulo Afonso
	Programa de Pós-graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (PPGECOH)	Biodiversidade	Acadêmico	DEDC / Campus VIII — Paulo Afonso

Pós-graduação	Programa	Área de concentração	Acadêmico ou profissional	Departamento / Campus
	Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Letras	Profissional em rede	DCH / Campus v — Santo Antônio de Jesus
	Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED)	Educação	Profissional	DCH / Campus IV — Jacobina
	Programa de Pós-graduação em História, Cultura e Práticas Sociais	História	Acadêmico	DEDC / Campus II — Alagoinhas
	Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA)	História	Profissional em rede	DEDC / Campus I — Salvador
	Programa de Pós-graduação em Ensino de Física (PROFFÍSICA)	Física	Profissional em rede	UNEAD / Campus I — Salvador
	Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC)	Educação	Acadêmico	DEDC I / Campus I — Salvador
	Programa de Pós-graduação Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento	Interdisciplinar	Acadêmico	DCH / Campus XIX — Camaçari
Doutorado				

Quadro 1. Universidade Nacional do Estado da Bahia. Programas de Pós-graduação Uneb por ano de implantação, 2017.

as dificuldades e problemas advindos da natureza da multicampia, não seria demasiadamente otimista afirmar que, até o presente momento, ela pode ser caracterizada como uma experiência relativamente bem-sucedida, considerando que todos os programas têm menos de uma década e, em

muitos casos, foram criados a partir de iniciativas praticamente pessoais por parte de docentes que, ao retornarem da formação na pós-graduação, sentiram-se impelidos a somar forças com outros colegas (inicialmente de outras instituições, muitas vezes de outros departamentos e campi) para que, juntos, implantassem os primeiros programas. Nesse sentido, os dados do quadro 1 atestam os resultados desses esforços. Até o momento são dezesseis programas de mestrado (sendo nove da modalidade Acadêmico, quatro Profissional e três do tipo Profissional em Rede), nas áreas de concentração em Letras, Educação, Química, Física, Biologia, Agronomia e Biodiversidade e dois programas de doutorado (um em Educação e outro Interdisciplinar). A concentração de um maior número de programas na área de Humanas ou mesmo da modalidade Profissional e Profissional em Rede é evidentemente um reflexo do peso que as licenciaturas têm na graduação. Do mesmo modo que os programas nas áreas de Química, Física, Biologia e Agronomia confirmam a inflexão que o projeto desenvolvimentista territorial ainda possui nas políticas acadêmicas da universidade. Por fim, não podemos deixar de mencionar que, na última avaliação quadrienal da Capes, a maioria dos programas tiveram seus conceitos elevados de nota três para quatro, sendo o Doutorado em Educação e Contemporaneidade conceito cinco. Certamente, e há de se ter esperanças, essa nova conjuntura aponta para duas questões dignas de nota: 1) a elevação dos conceitos demonstra que, mesmo timidamente, houve de fato um trabalho sério de doutores e pessoas comprometidas com o desenvolvimento da pós-graduação nesta universidade e a consequência mais direta desse fato já é notada dentro de alguns programas que só aguardavam tal carta branca para encamparem propostas de implantação de doutorado e 2) a anuência de um órgão regulador como a Capes forneceu aos programas um poder de barganha para solicitarem junto à Reitoria o aumento da rubrica nos investimentos que garantam a consolidação dos programas nos próximos anos, caso contrário, correremos o sério risco de ver todo esse esforço ter sido em vão. Naturalmente que, se comparados com os índices da IES públicas das regiões Sul e Sudeste, esses resultados ainda são incipientes e aferem o *status* da Uneb no cenário universitário brasileiro. Porém, mais uma vez posto em perspectiva, não é possível discordar da máxima de que uma universidade com uma pós-graduação ainda incipiente é muito melhor do que pós-graduação nenhuma.

Com efeito, a Universidade do Estado da Bahia, com os seus mais de dois mil e quinhentos docentes, tem se ocupado e, por que também não frisar, tem se empenhado nessas últimas quatro décadas em assumir parte da responsabilidade, juntamente com as demais políticas públicas, no papel de ajudar a promover o desenvolvimento social, econômico e cultural dos diversos e díspares territórios do estado. Contudo, quando posto em perspectiva, percebemos que os desafios, impasses e problemas ainda parecem monumentais diante dos avanços já alcançados no percurso de estabelecimento daquilo que se almeja e que realmente se espera de uma instituição pública de ensino superior. Não seria inadequado considerar aqui que, a despeito dos sérios problemas levantados no caso da universidade em questão, eles não se configuram como um evento isolado. Aliás, antes fosse. O escrutínio dos problemas enfrentados pela nossa universidade em particular pode ser atestado em várias outras IES públicas pelo Brasil afora. Em muitas dessas instituições, os desafios enfrentados por gestores, docentes, discente, técnicos e comunidade em geral são da mesma natureza política e histórica aqui examinada. Como enfatizamos nas primeiras linhas, nossa tarefa como professores que estão profunda e seriamente comprometidos nos respalda para colocar o dedo em nossa ferida, escancarar nossas limitações. Primeiramente, como um gesto catártico que nos coloque em perspectiva com os muitos problemas enfrentados diariamente e que, por nos encontrarmos imersos num emaranhado que parece não ter fim, via de regra, somos tomados por um sentimento de desestímulo e descrença em qualquer possibilidade de melhoria desse quadro. Em segundo lugar, diante do quadro político que assola o Brasil nos últimos anos, particularmente depois do agravamento da situação política nacional em que tivemos uma presidente legitimamente eleita pelo voto popular sendo deposta por uma maquinação golpista. A degradação das condições políticas e sociais no país vem agravando-se de tal maneira a ponto de colocar em risco eminente todas as instituições que visam promover o pensamento crítico e livre. Nesse sentido, nosso gesto, repetimos, é o de olhar honesta e duramente para a estrutura de nossa instituição de trabalho, repensá-la em uma perspectiva crítica e histórica com uma única finalidade de se fortalecer como espaço de promoção de conhecimento verdadeiramente crítico e democrático. Sabemos que não estamos sozinhos, seja nos problemas enfrentados ou na vontade de superá-los. Nesse momento, inúmeras IES públicas brasileiras têm sua existência ameaçada, muitas com o funcionamento pleno já comprometido. Resistir é imperativo.

Na próxima seção, teceremos algumas reflexões acerca da história do nosso campus em particular como um exercício crítico para pensarmos os problemas, questões e desafios da Uneb como um todo em sua multicampia. Mais uma vez, não se trata de um gesto isolado, mas um esforço para entendermos as demandas postas por esse modelo de universidade e, como consequência disso, vislumbrarmos possíveis caminhos.

2. Da Faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ) ao Departamento de Ciências Humanas Uneb Campus IV Jacobina

Nesta seção buscaremos contextualizar a história do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV (DCH IV), de Jacobina, que, inicialmente, funcionou como Faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ), visto que compreendemos que grande parte dos desafios da estruturação da universidade no Brasil —bem como seu papel e concepção, marcadamente de formação de agentes de desenvolvimento—, têm raízes na estruturação da Educação Brasileira, particularmente da pós-graduação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1968.

É importante compreender a fundação da FFPJ a partir da reforma universitária de 1968, originada na reestruturação da sociedade brasileira a partir do advento do golpe militar de 1964 e, em 1968, do advento do Ato Institucional número 5 (AI5). Precisamos remeter à concepção da FFPJ e sua proposta de licenciaturas de curta duração a partir da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, sancionada com o intuito de fixar normas que organizassem o funcionamento e as regras que iriam reger o ensino superior no país a partir de então. A política educacional funcionalista daquele período priorizou o ensino primário e a educação técnica para a maior parte da população, enquanto o ensino superior em âmbito de graduação e pós-graduação restringiu-se a um público específico, até que os anos 2000 inaugurassem políticas educacionais inclusivas às minorias (B. Santos 25).

Saviani, em seu artigo “O legado educacional do regime militar”, busca retomar a política educacional configurada pelos governos militares de modo a compreender como esta impactou e ainda impacta a educação brasileira. Dos aspectos abordados pelo crítico nos interessa a “implantação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência”

(1992), de modo a contextualizar, como dito, a emergência da FFPJ e posteriormente sua transformação em um departamento, de Ciências Humanas (DCH), da Uneb. O autor, em seu texto, denuncia a vinculação da educação pública aos interesses de mercado, particularmente à formação de mão de obra qualificada para atender demandas regionais de desenvolvimento, uma das demandas foi (e tem sido) a qualificação da educação básica por meio de formação de professores a partir das diretrizes postas pelas LDB de 1968 e, posteriormente, de 1996.

Em 1968, o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (Ipes) organiza o fórum “A educação que nos convém”. Esse fórum abordou a educação em seus vários âmbitos —básica, profissionalizante e superior—. Para o ensino superior, propôs-se a diversificação do ensino superior e, nesse modelo, conceberam-se os cursos de curta duração, “voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados” (Saviani, “O legado” 296). Segundo Saviani, esse fórum que desembocaria nos Acordos MEC-USAID a partir de 1965 e na Lei da Reforma Universitária (Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968), regulamentada pelo Decreto n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, que concebe a educação a partir de um viés produtivista e estipula como fundamentos organizadores da educação no Brasil princípios da racionalidade, eficiência e produtividade: “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. Esses princípios se traduziram, quando os efeitos foram analisados, no aumento da oferta de vagas, principalmente a partir da privatização da educação e particularmente no ensino superior, como argumenta o autor:

De fato, ocorreu no período uma grande expansão do ensino superior. Entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginasial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no mesmo período 744,7%. E o grande peso nessa expansão se deveu à iniciativa privada: entre 1968 e 1976, o número de instituições públicas de ensino superior passou de 129 para 222, enquanto as instituições privadas saltaram de 243 para 663 (idem, *ibid.*, p. 112). O significativo aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional. O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações

seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país. (Saviani, “O legado” 300)

Quanto à estrutura da educação no Brasil, Saviani afirma que a reforma de 1968 ainda impacta nos dias de hoje porque tanto a Lei n.º 9.394, de 1996, da (LDB), quanto o Plano Nacional de Educação, de 2001, não revisaram a estrutura proposta pela reforma de 1968. No ensino superior, essa reestruturação implicou na departamentalização do ensino superior e na matrícula por disciplinas, pois:

[G]eneralizou-se no ensino superior a sistemática do curso parcelado, transpondo para a universidade o parcelamento do trabalho introduzido nas empresas pelo taylorismo. Perpetrou-se, no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico. Teoricamente, os meios, os conteúdos, as formas de produção e sistematização do saber, o aspecto científico, ficaram sob a jurisdição do departamento. Enquanto os objetivos, as finalidades, as formas de transmissão do saber, o aspecto pedagógico, a cargo da coordenação de curso. [...] Na prática, a dependência da coordenação de curso em relação ao departamento, esvaziado este de preocupações pedagógicas, significou, em termos da estrutura do ensino, a subordinação dos fins aos meios. Tal consequência —é bom lembrar— está em perfeita consonância com a concepção que orientou a reforma universitária, guiada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Na raiz das distorções acima apontadas está a preocupação com a racionalização dos custos. Tanto a departamentalização como a matrícula por disciplina e o regime de créditos tinham por principal objetivo a redução de custos. Assim, pela departamentalização evitava-se a existência de vários professores de uma mesma disciplina, assim como a possibilidade de que uma mesma disciplina fosse ministrada em turmas diferentes, em separado, provocando a necessidade de sua repetição por um mesmo professor ou por diferentes professores. (Saviani, “O legado” 305)

A lógica da departamentalização, racionalista, opera a partir de um modelo administrativo, mas não acadêmico: o curso era referência tanto para os

alunos quanto para os professores, mas após a reforma de 1968 ocorreu a separação entre curso e departamento e nessa nova configuração professores com conhecimentos afins passaram a fazer parte de um único departamento, este foi o argumento utilizado para reunir profissionais docentes dedicados à mesma área de conhecimento com o objetivo anunciado de otimizar a prática do ensino e da pesquisa científica. Com essa caracterização, as matérias passaram a integrar o departamento, e as disciplinas, nas quais o currículo passou a ser estruturado pelo colegiado do curso, submetidas ao departamento. Com a departamentalização do ensino superior e a matrícula por disciplina, aliada ao regime de créditos que ainda vigora na pós-graduação, deflagrou-se o taylorismo desenvolvido nas empresas ao estilo americano na universidade.

A reforma no ensino superior, que propôs a departamentalização das universidades, atrelada à matrícula por disciplina e mais o regime de créditos, teve argumentos utilizados para conter os custos: a mesma disciplina deveria ser ministrada em turmas diferentes pelo mesmo professor. Outro aspecto da reforma universitária que, segundo Saviani, impactou na qualidade do ensino ofertado foi a

eliminação das turmas/classes resultante da departamentalização aliada à matrícula por disciplina e ao regime de créditos, dificultando o trabalho dos professores junto aos alunos e desconsiderando as especificidades das diferentes carreiras profissionais na programação das disciplinas que integram os respectivos currículos; substituição do período letivo anual pelo semestral, reduzindo o tempo de trabalho pedagógico do professor com seus alunos, o que inviabiliza a superação das eventuais lacunas e dificulta a assimilação efetiva, pelos alunos, dos conhecimentos constitutivos das disciplinas consideradas indispensáveis à sua formação. (Saviani, “O legado” 306)

Essa memória da reestruturação do ensino na ditadura, além de ser enriquecedora é atual, dada nossa conjuntura, o que nos permite compreender o cenário político e econômico no qual nasceu a FFPJ na cidade de Jacobina, interior da Bahia, território do Piemonte da Diamantina. Argumentamos que a conjuntura delineada impactou e ainda impacta na conversão da FFPJ em Departamento de Ciências Humanas IV (DCH IV) da Universidade do Estado da Bahia e nos desafios que a instituição ainda enfrenta para constituir

uma proposta universitária que coadune a diversidade territorial e humana dos dezenove territórios de identidade que atende na Bahia ao mesmo tempo que atenda aos indicadores de validação de sua proposta acadêmica, permitindo a docentes, discentes e técnicos compartilhar identidade e pertença institucionais, bem como adesão a sua missão.

O DCH VI recebe a autorização para funcionamento por meio do Decreto n.º 9.237/1986 e reconhecimento por meio da Portaria 909/95, publicada no Diário Oficial da União em 1º de agosto de 1995 — e passa a ter personalidade jurídica de direito público, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Tal demanda visava atender à reforma da Educação Básica, reestruturada em dois ciclos, o primeiro e o segundo graus (posteriormente renomeados como Ensino Médio). A proposta privilegiou habilidades técnicas e uma concepção de treinamento de alunos que iriam atuar no mercado de trabalho e atender as necessidades básicas impostas pelo mercado de trabalho sob justificativa desenvolvimentista: “a educação que nos convém” era o lema pregado à época e que ressoa nas reformas propostas para o Ensino Médio e para a educação na atual conjuntura brasileira (Saviani, “O legado” 295).

Com o aumento da demanda por professores qualificados devido à reestruturação da educação em dois ciclos e à oferta das escolas privadas, criam-se as chamadas licenciaturas curtas (vide Parecer n.º 895/1971 de 9 de dezembro de 1971) de 1º grau — Letras, Ciências e Estudos Sociais:

O Parecer n.º 895/71, de 9/12/71, do extinto CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, é bastante explicativo quando, analisando a existência de dificuldades em se diferenciar cursos de Licenciatura Curta dos cursos de Licenciatura Plena, propôs o critério diferenciador pela carga horária: duração entre 1.200 a 1.500 horas para os cursos de curta duração e para os de longa duração (plena) entre 2.200 a 2.500 horas. A partir daquele momento se pode verificar o “tipo” de formação a partir da carga horária fixada no currículo, independente de constar no diploma o termo curta ou plena.

Nessa perspectiva, as licenciaturas curtas apresentavam caráter emergencial e experimental atendendo aos princípios norteadores da reforma como citados por Saviani, particularmente em: “máximo resultado com o mínimo dispêndio, visto que o arrazoado para justificar a instauração das

licenciaturas curtas pode ser assim resumido: ‘mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma’” (Nascimento 341).

Tais formatos de licenciatura, a curta e a curta parcelada, se constituíram como alternativas viáveis, na concepção da época, para ofertar uma formação mínima, particularmente para o interior, em locais no qual havia prevalência de leigos já atuantes na sala de aula. O modelo foi criado para ter uma vida curta, mas teve efeito contrário, pois se proliferou por todo o país e muitos dos professores que atuam nas salas de aula tiveram sua origem nesse tipo de licenciatura. Vale lembrar que a licenciatura supracitada foi muito questionada desde a sua criação justamente pela qualidade e objetivos da formação ofertada. Essas críticas acabaram repercutindo no Conselho Federal de Educação que aprovou em 1986 a indicação que propunha a extinção desses cursos nas grandes capitais do país. Estamos, politicamente, a caminho da redemocratização, que importará na escrita da Constituição Federal, em 1988, e na nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1996.

Esse caráter emergencial da demanda por formação de professores de modo rápido, que pautou o cenário nacional, e da implantação de licenciaturas curtas fomenta a criação da FFPJ e se reflete nas precariedades do processo: sem sede própria, passou a atender a clientela estudantil no Colégio Municipal de Jacobina (Comuja), hoje Gilberto Dias de Miranda. O referido colégio, que distava do centro da cidade e da faculdade, passou a atender seu alunado na Escola Paroquial Alice Sento Sé, recém-construída pelo então prefeito o Sr. Flávio Antônio de Mesquita Marques (Lemos 233). A permanência da faculdade na Escola Paroquial durou pouco tempo, pois logo começou a construção de sua sede própria durante o governo João Durval Carneiro (Lemos), na qual está até hoje: Rua J. J. Seabra, n.º 158, Bairro da Estação, na Cidade de Jacobina, Bahia, com uma área de 2 318,51 m², teve sua aula inaugural realizada em 12 de março de 1991, às 20h. (Uneb, “Projeto” 68). Nem todos os Departamentos têm sede própria, é bom frisar, e a maior parte deles não conseguiu acompanhar o crescimento na oferta de cursos e entrada de alunos. Logo, as precariedades em termos de infraestrutura têm sido um contínuo.

Sobre a implantação da FFPJ na cidade de Jacobina com licenciaturas curtas e sua posterior conversão em licenciaturas plenas e em Departamento da Uneb, elencamos a seguir os principais fatos:

1. A faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ) foi criada pela Lei Estadual n.º 3.825, de 19 de setembro de 1980, publicada no Diário Oficial do

Estado de 23 de setembro de 1980. Nasceu como entidade autárquica, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. A Lei Delegada n.º 12, de 30/12/1980, publicada no Diário Oficial do Estado de 31 de dezembro de 1980, extinguiu várias autarquias, entre elas a FFPJ, e criou a Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia (Seseb) como autarquia mantenedora. Deste modo, a FFPJ e outras instituições de ensino superior, isoladas, passaram a ser mantidas por essa Superintendência, constituindo-se, assim, uma federação de Escolas. O processo de sua criação obteve parecer favorável do Conselho Estadual de Educação, que autorizou seu funcionamento em 5 de novembro de 1980 através do Parecer 157/80, publicado no Diário Oficial de 31 de outubro do mesmo ano. O mesmo Conselho aprovou também seu Regimento, conforme Resolução n.º 1.389/1994, em 22 de outubro de 1994.

2. Outra Lei Delegada, a de n.º 66/83, publicada no Diário Oficial de 2 de junho de 1983, extinguiu a Seseb e criou a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), autarquia de ensino superior ligada à Secretaria de Educação e Cultura.

3. A Uneb é reconhecida através da Portaria n.º 909/1995 de 31 de julho de 1995 do Ministério da Educação e do Desporto, caracterizando-se por ser modelo “multicampi”, isto é, uma Universidade constituída de um campus central e vários campi distribuídos em alguns municípios, o que compõe uma Unidade Administrativa e Pedagógica e respeita a autonomia acadêmica, administrativa e financeira de cada unidade de ensino.

A conjuntura retrata os caminhos percorridos para criar a Faculdade que formaria professores em nível superior, com o intuito de atender a população de uma cidade e região, nesse cenário, a cidade de Jacobina, no semiárido da Bahia. A reestruturação da Faculdade de Formação de Professores de Jacobina e sua conversão em Departamento reflete a própria criação da Uneb, visto que o processo para regulamentação deles e dá com a Resolução de n.º 038 de 10 de dezembro de 1997, transformado, em 20 de janeiro de 1998, no Decreto Governamental de n.º 7.223. Nasce aí a Uneb/DCH IV e sua proposta de multicampia e interiorização da educação universitária.

Em 2004, a Uneb/DCH IV começa a oferecer também o Curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas: “Foram oferecidas 50 vagas, turno noturno, com sistema de alternância para o turno, Resolução n.º 249/2003, do Consu. A partir de 2005 foram oferecidas 25 vagas de acordo com o Projeto de Redimensionamento/Implantação, Resolução do Consu n.º 271/2004” (Uneb, “Projeto” 324).

Atualmente, o DCH IV oferece um total de duzentos e quinze vagas nos cursos oferecidos através do vestibular, que seleciona os candidatos anualmente da seguinte maneira:

Curso	Habilitação	Vagas oferecidas
Letras (Licenciatura)	Língua Portuguesa e Literaturas	30
	Língua Inglesa e	25
	Literaturas	
Geografia (Licenciatura)	-	40
História (Licenciatura)	-	40
Direito (Bacharelado)	-	40
Educação Física (Licenciatura)	-	40
TOTAL		215

Quadro 2. Universidade Nacional do Estado da Bahia. Cursos de graduação oferecidos no DCH IV, 2010.

Segundo o projeto do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Inglesa e Literaturas:

Como Faculdade de Formação de Professores de Jacobina, ofereceu o Curso de Licenciatura Curta em Letras, reconhecido em 1985 e a partir de 1983, já como unidade da Uneb, passou a oferecer o Curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, reconhecido em 1989. Em 1991 e 1992, implantou os cursos de Licenciatura Plena em História e em Geografia, respectivamente, mediante a conversão do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Estes Cursos foram reconhecidos por Decretos Estaduais no ano de 1998. (“Projeto” 67)

O delineamento anterior é importante, pois nos possibilitou nesta seção mapear o início da história da Faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ) na década de 1970 no interior da Bahia, visto que a oportunidade de implantar um ensino de nível superior na referida cidade aconteceu concomitante à reforma do ensino superior que ocorreu durante o regime militar, considerando assim, o cenário político e econômico que a educação superior do país enfrentava naquela época, os caminhos que a primeira percorreu com as licenciaturas curtas e sua posterior conversão em licenciaturas plenas e em Departamento da Uneb, conjuntura que fundamenta

as questões que o modelo de universidade estadual multicampi baseado em uma concepção desenvolvimentista ainda precisa enfrentar.

3. Considerações semifinais: o futuro da Uneb e Uneb do futuro?

O percurso e o exercício de autocrítica traçado até aqui não desembocaria se não nas duas perguntas postas no subtítulo desta última seção. E as perguntas estão longe de serem meros recursos retóricos. Para nós, assim como para tantos outros colegas, que temos dedicado o tempo de nossas vidas integralmente nos últimos anos trabalhando diuturnamente nessa universidade, essas são duas questões imbricadas que nos assolam diariamente e ecoam em todos os projetos que propomos, aulas que ministramos, bolsistas que orientamos. Qual será o futuro dessa universidade? Em qual configuração de IES pública iniciamos nossas carreiras e de que maneira nossas ações e decisões diárias impactarão e estruturarão a universidade que legaremos para os futuros profissionais que nela irão trabalhar? Muitos deles, certamente, terão sido nos alunos de graduação e/ou pós-graduação. Alguns alunos egressos já se tornaram colegas de trabalho, outros estão muito próximos de seguirem o mesmo caminho. Essas ponderações nos são tão caras e constantes quanto os dilemas e dificuldades que enfrentamos diariamente.

Talvez, a alternativa que nos resta nesse pouco espaço de texto que nos sobra seria elencar algumas questões que não foram, até o momento, mencionadas diretamente como forma de chamar atenção para nós mesmos dos desafios (mais?) que nos aguardam a curto, médio e longo prazo. A rigor, considerando a imbricação, eles podem ser agrupados nas variadas maneiras, mas por uma questão de estruturação, propomos as categorias da graduação e pós-graduação sob a ressalva de que ambas não são nunca excludentes.

Em relação à graduação, vários são os desafios postos, mas certamente as estruturas das grades curriculares parecem indicar ser esse nosso calcanhar de Aquiles. Evidentemente que o problema é bem complexo e não se trata de um impasse exclusivo da nossa universidade. Currículos, assim como livros didáticos, são naturalmente problemáticos. A questão é a maneira em que temos optado atacar o problema. Ao detectarmos que eles não estão funcionando satisfatoriamente somos convocados (ou nos autoconvocamos) para uma reformulação curricular. Resultado: saí disciplina, entra disciplina,

novas matérias são criadas para atender determinações governamentais acerca dessa ou daquela demanda social —até então excluída do bojo de saberes legitimados—, ementas são alteradas, refeitas, etc. A questão é que nada disso parece resultar em mudanças realmente satisfatórias para docentes e discentes, tampouco para quem propõe as reformulações. No sistema da multicampia, o agravante é ainda maior, pois, como problematizado no início deste texto, somos confrontados com o dilema de um currículo unificado para todos os departamentos, o que elimina grandes entraves para mobilidade discente, ou optamos por currículos diferenciados pautados na premissa inicial de que multicampia não é, e nunca foi, sinônimo de homogeneidade curricular. Afinal, o que fica posto em xeque nessa decisão aparentemente de cunho pedagógico é a própria razão de ser de uma universidade multicampi: estar em consonância, acolher e respeitar as vicissitudes dos lugares e grupos onde ela se encontra. Ou será que a própria noção de universidade não seria justamente o contrário disso? Estabelecer-se pela diferença e ser dotada de uma natureza contrária a tudo aquilo que a cerca? O que as pessoas esperam encontrar nas universidades: seus pares ou seus antagonistas? A quais interesses e projetos a universidade deve estar vinculada? Aos do mercado de trabalho? Das políticas públicas governamentais? Aos projetos de desenvolvimento territorial? A formação humanista? (Isso ainda existe?).

Uma última questão espinhosa em relação à graduação diz respeito à tão propalada crise nas licenciaturas. E ela sempre vem à tona nos momentos de crise (econômica, institucional, etc.). De igual maneira, as soluções têm sido sempre as mesmas e, quando não, aparecem na forma de saídas milagrosas. Na Uneb, ela vem no formato de uma sigla que desperta tanto o repúdio de alguns quanto à adesão calorosa de outros: EAD, ou seja, ensino a distância. Não havendo mais espaço para tratarmos dessa questão neste artigo, desejamos ao menos registrar aqui como proposta para discussões futuras. O ensino à distância seria a saída para a crise (curricular, das licenciaturas, das IES)? Ou algumas áreas estariam mais aptas para essa modalidade de ensino? E por que outras não? Quais seriam as implicações para o futuro dessa universidade? Cabe registrar aqui que, na Uneb, a oferta de cursos na modalidade EAD já é uma realidade, resta saber ou debater qual será o lugar dela em nosso futuro.

Por fim, no que tange a pós-graduação na Uneb em particular, há ainda ao menos um tema relevante que não poderia passar incólume em toda essa

discussão: a política de formação e qualificação docente e o compromisso deles com o fortalecimento da pós-graduação. A questão necessita uma breve contextualização. Em sua história de multicampia, tornou-se uma prática comum a contratação de docentes (seja para função temporária de substituto ou mesmo para a categoria de professor efetivo) apenas com título de especialista, visto que muitos profissionais com sólida formação acadêmica encontravam melhores salários e oportunidades de trabalho em outras universidades em centros maiores, restando assim o preenchimento das vagas para os campi do interior com professores ainda em fase de formação. Ainda hoje, muitos campi do interior não conseguem assegurar a permanência de doutores nos seus departamentos. Evidentemente, essa também não é uma questão exclusiva da Uneb. Porém, graças a uma forte política de qualificação docente, liberação das atividades acadêmicas para cursar mestrado/doutorado e concessão de bolsas, atualmente o número de doutores em todas as áreas é expressivo (cerca de novecentos) se comparados com a década passada. O problema atual, no entanto, é de outra ordem. Muitos dos docentes que retornam dos programas de doutorado continuam dedicando-se exclusivamente às atividades docentes na graduação. As explicações para tal fenômeno são várias e também complexas: não há programas de pós-graduação suficientes para incorporar todos os doutores que retornam; muitos programas de pós-graduação estão alocados em campi distantes de onde o docente reside; a produção acadêmica dos docentes é insuficiente para ingressarem nos programas; por não haver uma política de incentivo (a exemplo de bolsas de produtividade) muitos docentes não se sentem estimulados a ingressar nos programas. Do mesmo modo, algumas possíveis saídas já estão sendo encaminhadas: a criação do incentivo à produtividade para doutores vinculados aos programas e a redução da carga horária na graduação —para tratarmos de duas que estão em andamento. Contudo, essas soluções ainda não respondem ao desafio de se pensar uma pós-graduação que seja proporcional ao tamanho e às dimensões territoriais da Uneb. Ela já é expressiva hoje, mas ainda é tímida diante dos espaços que precisa cobrir e, nesse sentido, o caminho a ser seguido parecer ser o mesmo trilhado pela graduação nas últimas décadas: a interiorização. Essa não é uma solução simples, pois traz consigo uma série de questões: qual é o formato de pós-graduação mais adequado para a multicampia? Acadêmico? Profissional? Profissional em Rede? Já se tornou lugar comum ouvirmos professores e gestores afirmarem que a solução para o problema

ontológico da Uneb é simples, precisamos assumir que ela é uma universidade diferenciada dos demais modelos: ela é e sempre foi uma faculdade de formação de professores e sua vocação é para as licenciaturas; assim, qualquer ação ou proposta deveria levar em conta essa natureza. Logo, se formos seguir essa lógica, estaremos fadados a um único modelo de pós-graduação centrado na área de educação, tendo como fundamento as escolas de formação de professores em que a Uneb se fundou.

Felizmente, a questão, a maneira de tudo na Uneb, não é tão simples, e não pode nem será resolvida com soluções simples. Da nossa parte, no entanto, seguimos como tantos outros profissionais dessa e de várias outras IES que partilham os dilemas e os desafios discutidos neste texto: sempre abertos ao debate e desejosos de que o futuro dessa e das demais universidades públicas seja, entre tantas outras coisas, a de não se furtar em pensar constantemente o seu lugar e papel social.

Referências

- Governo do Estado da Bahia. *Decreto n.º 12.354, de 25 de agosto de 2010, Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências.*
- Lemos, Doracy Araújo. *Jacobina, sua história e sua gente/memórias*. 1ª ed., Jacobina, Ed. Grafimort, 1995.
- Nascimento, Thiago Rodrigues. “A criação das Licenciaturas Curtas no Brasil”. *Revista HISTEDBR On-line*, vol. 14, n. 45, 2012, pp. 340-346.
- Santos, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 2005.
- Santos, Milton. *Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos*. 2ª ed., São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- Saviani, Dermeval. “O legado educacional do regime militar”. *Cadernos Cedes*, vol. 28, n. 76, 2008, pp. 291-312.
- Secretaria de Educação, Núcleo Regional de Educação. NRE-16. *Quantitativo de Unidades Escolares Estaduais em Jacobina e Região*. Web. 18 de abril de 2016.
- Uneb. “Projeto de reconhecimento do curso de letras”. *Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa: Universidade do Estado da Bahia — Campus IV*. Jacobina/Bahia, 2010.
- . “Uneb multicampi nos territórios de identidade da Bahia”. *Universidade do Estado da Bahia Uneb* [Folder institucional]. 2016. Web. 10 de novembro de 2017.

Sobre los autores

José Carlos Felix tiene maestría en Letras (Inglés y Literatura Correspondiente) por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) y doctorado en Teoría e Historia Literaria por la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Es profesor adjunto en la Universidade do Estado da Bahia desde el 2005 como docente en el pregrado en Letras Inglés (Campus IV) y en el programa de posgrado en Crítica Cultural (Campus II — Alagoinhas). Lidera el grupo de investigación *Desleitura em série*, cuyas principales áreas de actuación e interés son literatura comparada, teoría y crítica literaria, teoría crítica y estudios comparativos entre literatura y cine. Ha escrito artículos y capítulos sobre estas temáticas publicados en varios periódicos en Brasil y en el extranjero (Alemania, Rumania, Canadá, Estados Unidos).

Juliana Cristina Salvadori tiene maestría en Letras (Inglés y Literatura Correspondiente) por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) y doctorado en el área de Literaturas de Lengua Portuguesa por el programa de posgrado en Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Es profesora adjunta en la Universidade do Estado da Bahia (Uneb) desde el 2012 como docente de pregrado y profesora permanente del programa de posgrado en Educación y Diversidad (PPED, Uneb Campus IV, Jacobina). Lidera el grupo de investigación *Desleitura em série*, cuyas principales áreas de actuación e interés son literatura comparada, teoría y crítica literaria, traducción como lectura-escritura. Actúa como investigadora vinculada al grupo de investigación *Diversidad, Formación, Educación Básica y Discursos* (Difeba) por medio del grupo de estudios en Educación Inclusiva y Especial (Geedice), cuyas principales áreas de actuación e interés son formación, inclusión escolar e inclusión social.

El lector antintelectual [o de la lectura como una forma de caza]

Jineth Ardila Ariza

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

jardilaar@unal.edu.co

Hace quince años se pensaba erróneamente que la técnica iba a alejar a los lectores de la literatura, que la “tribu de Gutenberg” desaparecería. ¿Nos estábamos anticipando? Los lectores no han desaparecido y la literatura tampoco, pero sí se han transformado de manera profunda. La lectura continúa vigente, e incluso más vigente que nunca, pues la cultura digital ha sobredimensionado lo escrito, aunque su materialidad y su asunto se han vuelto múltiples y de algún modo extraños. Si partimos del lugar común de que el libro existe como literatura solo porque es leído y solo cuando es leído, reflexionar acerca de la representabilidad de la lectura nos llevaría a pensar en el estado de la literatura. Este artículo es el intento de sumergirse en tres imágenes de la lectura en cuanto imágenes arquetípicas de la cultura, en las que se pretende hallar distintos modos de su supervivencia en el universo de imágenes que nos define.

Palabras clave: historia de la lectura; lectura digital; lector erudito; lector-cazador; seudolectura; imagen arquetípica.

Cómo citar este artículo (MLA): Ardila Ariza, Jineth. “El lector antintelectual [o de la lectura como una forma de caza]”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 20 núm. 2, 2018, págs. 131-154.

Artículo original. Recibido: 12/12/17; aceptado: 01/02/18. Publicado en línea: 01/07/18.



The Anti-Intellectual Reader [or, on Reading as a Form of Hunting]

Fifteen years ago it was common to think that technology would drive readers away from literature, that “Gutenberg’s tribe” would disappear. Were we getting ahead of ourselves? Readers have not disappeared and neither has literature; however, they have changed deeply. Reading continues to be very much alive, perhaps more than ever, given that digital culture has overemphasized writing, despite the fact that its materiality and subject matter have multiplied and become somewhat strange. If we start out from the commonplace assertion that the book exists as literature only because and when it is read, carrying out a reflection on the representability of reading would lead us to think about the state of literature. The article delves deeply into three images of reading as archetypal images of culture, in order to identify the different ways in which they survive in the universe of images that defines us.

Keywords: history of reading; digital reading; erudite reader; reader-hunter; pseudo-reading; archetypal image.

O leitor anti-intelectual [ou da leitura como uma forma de caça]

Há quinze anos, pensava-se erroneamente que a técnica afastaria os leitores da leitura, que a “tribo de Gutenberg” desapareceria. Estávamos nos antecipando? Os leitores não desapareceram, tampouco a literatura, mas sim se transformaram de maneira profunda. A leitura continua vigente e, inclusive, mais vigente do que nunca, pois a cultura digital ultrapassou a escrita; ainda que sua materialidade e seu assunto tenham se tornado múltiplos e, de alguma forma, estranhos. Se partimos do lugar comum de que o livro existe como literatura somente porque é lido e somente quando é lido, refletir acerca da representabilidade da leitura nos levaria a pensar no estado da literatura. Este artigo é uma tentativa de mergulhar em três imagens da leitura na qualidade de imagens arquetípicas da cultura, nas quais se pretende encontrar diferentes modos de sua sobrevivência no universo de imagens que nos define.

Palavras-chave: história da leitura; leitura digital; leitor erudito; leitor-caçador; pseudoleitura; imagem arquetípica.

A la tarde, cuando el mar fósil yacía inmóvil y tibio, y las viñas se erguían tiesamente en los patios, y en el distante y recogido pueblito marciano nadie salía a la calle, se podía ver al señor K en su cuarto, mientras leía un libro de metal con jeroglíficos en relieve, sobre los que pasaba levemente la mano como quien toca el arpa. Y del libro, al contacto de los dedos, brotaba un canto, una voz antigua y suave que hablaba del tiempo en que el mar bañaba las costas con vapores rojos y los hombres lanzaban al combate nubes de insectos metálicos y arañas eléctricas.

Ray Bradbury, *Crónicas marcianas*

HACE MÁS DE QUINCE AÑOS publiqué en esta misma revista un artículo acerca de las distintas amenazas que como tela de caza se cernían en ese entonces sobre la literatura (Ardila). Se pensaba erróneamente —así lo leí en un libro de Alvin Kernan titulado *La muerte de la literatura*— que la técnica iba a alejar a los lectores de la literatura. Que la “tribu de Gutenberg” desaparecería. ¿Nos estábamos anticipando? Los lectores no han desaparecido, ni la literatura tampoco, pero sí se han transformado de manera profunda. La lectura continúa vigente, e incluso está más vigente que nunca, pues la cultura digital ha sobredimensionado lo escrito, aunque su materialidad y su asunto se han vuelto múltiples y de algún modo extraños. Si partimos del lugar común de que el libro existe como literatura solo porque es leído y solo cuando es leído —de lo contrario es un objeto más entre las cosas, como esos libros de arte que permanecen en dormancia sobre las mesas de centro de la sala—, si la lectura hidrata el libro, lo incita a germinar, reflexionar acerca de la representabilidad de la lectura nos llevaría a pensar en el estado de la literatura. Por ello reincido en este tema, que se convirtió para mí en uno de los *libros que nunca he escrito* (una referencia excesiva a esa bellísima obra de George Steiner).

En el ensayo al que me refiero, comentaba ampliamente un capítulo de otro libro de Steiner, *Pasión intacta*. En ese capítulo, “El lector infrecuente”,¹ Steiner interpreta un óleo de Jean Siméon Chardin titulado *El filósofo leyendo* (*Le Philosophe lisant*), que viene a ser una suerte de *bodegón* de la lectura erudita (imagen 1). Así como los bodegones disponen su “naturaleza silenciosa”, Chardin, que era un pintor de bodegones y de escenas íntimas

1 Las expresiones entre comillas de este apartado son todas tomadas de este ensayo de Steiner (20-45).

de un realismo sorprendente para su época, crea una alegoría en la que se pueden encontrar, alrededor de la imagen del filósofo lector, los atributos de la lectura. En ese cuadro del siglo XVIII, Steiner halla representada la lectura canónica, la lectura “bien hecha”, aquella que el crítico reaccionario que dicen que es, defensor a ultranza de la *alta* literatura, no duda en considerar desaparecida, muerta, ausente por completo en épocas recientes.



Imagen 1. Jean Siméon Chardin. *El filósofo leyendo (Le Philosophe lisant)*.

Óleo sobre lienzo, 1734.

En primer lugar, voy a volver a *ver* el óleo de Chardin, años después de haberlo *leído* a través de Steiner y de haberlo visto por primera vez en reproducciones que se podían *acercar* menos a la obra que las que ahora se encuentran en la web. Para Steiner, la lectura bien hecha es un momento de revelación. El lector se presenta ante el libro “investido”, más que vestido, con ceremoniosidad; obsequioso, “como en un día de fiesta”; dispuesto a tener “un encuentro numinoso” con el libro; con la cabeza cubierta, aunque se encuentre en el interior de su casa, lo cual indica que, como los antiguos, se acerca al libro como si se tratara de una materia sagrada o de un oráculo.

La lectura *bien hecha* es, para Steiner, una “ceremonia intelectual, del tenso reconocimiento del significado llevado a cabo por la mente”. El libro mismo es un objeto magnífico que el crítico describe con lujo de detalles. En efecto, se trata de un volumen grueso, grande, que no se podría sostener entre las manos sin dificultad. El libro se apoya sobre la mesa, pero, apenas ahora, noto que parte del cuerpo del lector descansa también sobre el libro y que el lector se ve obligado a doblar ligeramente hacia sí la hoja que lee para alcanzar las primeras líneas de la página. Chardin, un pintor que había escogido representar la vida al natural, ¿traiciona aquí un poco el tema de la alegoría canónica de la lectura erudita, en el sentido de que el libro es menos objeto de culto que objeto simplemente, que el filósofo no teme manipular a su antojo? De otro lado, Chardin representa al filósofo leyendo relajado, menos tenso de lo que uno pudiera deducir de la descripción de Steiner, demasiado... saludable, ligeramente obeso, comfortable, sonrojado. No es así como imagino al exégeta medieval que Steiner quisiera que viera reflejado en el lector, dispuesto a transcribir, a responder o a corregir el texto leído. Más bien parece solo un lector, juicioso, sí, que disfruta en su casa de la lectura; absorto, sí, aunque no abrumado por la autoridad del libro.

Pero no nos llamemos a engaños. Steiner describe minuciosamente y le da sentido a cada uno de los objetos que aparecen en la estantería del fondo y sobre la mesa del lector. Y su interpretación es plena y coherente: el paso del tiempo representado en el reloj de arena le recuerda enfáticamente al lector, grano a grano, que frente a su vida breve la del libro ha sido y será todavía mucho más larga; los volúmenes que están detrás del lector los imagina como parte de la misma obra, que el filósofo lee en varios tomos; la cortina pesada aísla al lector del mundo y le garantiza el silencio que precisa para su tarea. “La doble condensación de la luz, en la página y en la mejilla del lector, revela un hecho fundamental en la percepción de Chardin: leer bien es ser leídos por lo que leemos”. Así es hasta que llega al cálamo del lector (su pluma), el cual, según Steiner, “define la lectura como acción”, pues insinúa que el lector se propone prolongar o responder el libro en sus márgenes, “participar en una reciprocidad responsable con el libro que se lee”; porque, asegura Steiner, “en cada acto de lectura completo late el deseo de escribir un libro en respuesta. El intelectual es sencillamente un ser humano que cuando lee un libro tiene un lápiz en la mano”. Pues bien, voy a plantearla de una vez, y espero que este texto logre dar pistas

que justifiquen el despropósito o la obviedad de una pregunta semejante: ¿el lector antintelectual sería, entonces, *sencillamente un ser humano que cuando lee un libro tiene un mouse en la mano*?

El lector moderno no es representado de la misma manera que el de Chardin. El lector moderno —las claves de esta oposición las ofrece el mismo Steiner— es incapaz de hacer una lectura seria, una lectura bien hecha; no tiene una relación *cortés* con el libro; el libro no representa una autoridad para él; el objeto mismo, de bolsillo, no guarda ninguna relación con el tomo antiguo. A los lectores modernos, agrego, el libro los perturba, como a los émulos de la señora Bovary; les da forma, como a los herederos de Marcel; o los enloquece, como a los alienados de la estirpe de Alonso Quijano. Algunas veces, da la impresión de que el lector acaba de abandonar el libro *desasosegado*, como ocurre en el cuadro de Hopper, titulado *Excursión a la filosofía*, que describí con detalle en el texto de marras. El que lee allí, o mejor, el que acaba de dejar de leer en esa imagen, no es un filósofo —como sí lo es el lector de Chardin— sino alguien que hace una *excursión* a un libro de filosofía —un tomito de Platón, según los *diarios de trabajo* de Hopper—, que quizá no entiende, o que ha entendido tan bien que lo ha dejado abatido.

El lector moderno se sabe de algún modo “analfabeta” frente a las páginas del libro, o se entrega ingenuamente a la lectura como si el que leyera fuera una página en blanco que el libro mismo escribiera; o bien, se dispone a retar y a establecer un combate con el libro leído, o bien, se abstiene de responderle *recíprocamente*. De cualquier manera que lo veamos, el lector moderno no busca respuestas absolutas en el libro; ni precisa apartarse del mundo tras la pesada cortina del óleo de Chardin. Dice Steiner: “La lectura seria excluye incluso a los íntimos”. El lector moderno, según la iconografía que retrata André Kertész, por ejemplo, a lo largo de medio siglo (entre 1915 y 1970) en Europa y en Estados Unidos,² no excluye ni siquiera a los desconocidos. No parece necesitar tanto silencio para lograr ensimismarse en la página que lee. Puede leer en la calle, en las terrazas, en el metro, en el café, en la cama, en el prado, entre la basura, en medio de los destrozos de la guerra en el jardín, en el parque, en las bibliotecas públicas, mientras la vida continúa pasando a su alrededor. La vida, en últimas, no es suspendida por el libro. Más bien, el libro

2 Iconografía reunida en *Leer* (Kertész), libro de fotografías originalmente publicado en 1971, cuya reciente edición española (2016) fue prologada por Alberto Manguel.

tiene la capacidad de otorgarle algo adicional a la vida. Esos espacios urbanos en los que Hopper, como Kertész, retrataba a sus lectores ensimismados, son capturados por los artistas en el momento en que la lectura manifiesta el poder que tiene para volver acogedor cualquier lugar.

En una de sus fotografías, Kertész retrata a una joven leyendo en una biblioteca en la universidad de Long Island, en 1963 (imagen 2). El sofá sobre el que se reclina tiene los bordes y parte del espaldar con el cuero y el relleno roídos por el uso; la ventana desde donde se filtra la luz está opaca por el polvo; un cable o la cuerda de una cortina, semienrollada, cuelga de manera turbadora sobre el vidrio sucio. Todo parecería conspirar contra la posibilidad de la lectura seria. Al fondo de la foto, en una estantería al alcance de la mano, reposan varios tomos empastados de modo uniforme, probablemente negros, con letras doradas que indican sus títulos, sus autores quizá y sus códigos de catalogación. El libro, pues, ha perdido toda su identidad y ha sido despojado del aura que tenía en el óleo de Chardin.



Imagen 2. André Kertész. “Mujer leyendo en una biblioteca” (“Woman Reading in Library”). Universidad de Long Island, Nueva York, 1963.

La joven está ligeramente escurrida sobre el sofá, lleva algún tiempo resbalando, ensimismada en la lectura, con el libro apoyado en su regazo y sostenido entre las manos. El dedo índice de la mano derecha enrosca un bolígrafo popular, que oprime con su pulgar por uno de sus extremos, cuyo clic debe sonar de vez en cuando, como un metrónomo que le impone un ritmo a la lectura y la ayuda a mantenerse concentrada; no parece destinado a escribir, ya que no aparece algún cuaderno de notas en la foto en donde la lectora pueda *responder* al libro, comentarlo, transcribir alguna cita relevante. Y es probable que el libro, de uso público, no deba ser siquiera subrayado o anotado. A su lado se alcanza a adivinar la forma de un bolso de cuero oscuro, que se confunde con el sofá, sobre el que fue dejado al desgaire. No habrá lugar, pues, al intercambio recíproco que exige Steiner para que la lectura sea *bien hecha*. Sin embargo, la presencia del bolígrafo es inquietante. Sin embargo —y sobre todo por tratarse de un fotógrafo que afirmaba “Yo escribo con luz”—, la luz que se refleja en la mejilla de la lectora se refleja también en la página del libro: es decir, la correspondencia que Steiner vio entre el lector y el libro de Chardin es la misma que hay entre la lectora del desangelado rincón de la biblioteca de la universidad de Long Island y su libro de uso público: ¿la lectora de Kertész también estará siendo leída por el libro que lee? El gesto de la joven no es obsequioso, ni su actitud corporal ceremoniosa. Pero lo que más llama la atención del observador, lo que ha querido Kertész que veamos mejor, lo que recibe más luz en la foto, además del borde roto del sofá, son la página del libro y la parte superior del rostro de la lectora: de perfil, una de sus gruesas y muy oscuras cejas está perceptiblemente arqueada, y los labios permanecen cerrados, sellados, levemente apretados en un gesto de intensa concentración: el “tenso reconocimiento del significado llevado a cabo por la mente” (Steiner) es lo que retrató el fotógrafo húngaro: la *ceremonia intelectual* de la lectura, que todavía es posible, entonces, en contextos en los que según Steiner no hubiera podido darse ya. Aunque también hay algo más en la imagen que nos ofrece Kertész de la lectura: la actitud de la lectora es de una elocuente desconfianza, pero, a la vez, de una intensa comunicación con el texto leído. Esto último es el modo de ser propio de la lectura seria en la modernidad.

Armando Petrucci describe un contexto que parecería pensado a propósito de la joven lectora de la fotografía de Kertész:

La impresión que se tiene cuando se frecuentan los lugares de estudios superiores en Estados Unidos y en especial algunas bibliotecas universitarias (si es que una experiencia personal y casual puede asumir un significado general) es que los jóvenes lectores están cambiando, como en todos los países, las reglas del comportamiento de la lectura que hasta ahora han condicionado rígidamente este hábito. Y esto se advierte en las bibliotecas, lo cual es aún más importante para el observador europeo, porque significa que el modelo tradicional ya no tiene validez ni siquiera en el lugar de su consagración, que en otros tiempos fue triunfal. (447)

Petrucchi describe los gestos con los que los estudiantes transgreden la lectura seria, canónica: doblan los libros, los manipulan como si no fueran a permanecer, se sientan a leer literalmente en cualquier lugar y de cualquier manera, los escritorios los usan para descansar los pies... Sostienen una relación *subversiva* con y junto con el libro que leen.

De cualquier manera, la constatación de la presencia de la *ceremonia intelectual* aun en la fotografía de Kertész, aunque en nada coincida y más bien se aparte elocuentemente de las exigencias clásicas de la lectura descritas por Steiner, me invita a retomar este tema, ahora desde una nueva luz, un poco menos radiante pero sí más invasiva: ¿cómo leemos ahora la mayor parte del tiempo? ¿Cómo se lee en la carrera de Letras o Filosofía o Estudios Literarios en una universidad? ¿Cuántos libros clásicos de literatura o filosofía nos ufanamos de haber leído sin haberlos tenido nunca en nuestras manos o sin haberlos leído de comienzo a fin? ¿Cuántos de esos libros hemos leído alguna vez en un ejemplar usado y anotado sutilmente al margen, tomado prestado de alguna biblioteca, pública o privada? Cada día menos. Si acaso alguna vez alguno. He aquí una *imagen* posible, narrada, de la lectura digital. Hago una búsqueda cualquiera, al azar, hoy mismo, y ahí aparece:

<https://nicolasramospintado.files.wordpress.com/2009/10/en-busca-del-tiempo-perdido-marcel-proust.pdf> Por el camino de Swann, doscientas setenta y siete páginas.

Tengo curiosidad: oprimo Control + F (se abre la herramienta de buscador en el texto) y escribo “la magdalena”. Enter.

antes de llegar a la Magdalena ya iba emocionado al pensar que me acercaba a una calle donde inopinadamente podría ocurrir la sobrenatural aparición.

Ahí no es. Otro Enter.

Ver la magdalena no me había recordado nada, antes de que la probara; quizá porque, como había visto muchas, sin comerlas, en las pastelerías, su imagen se había separado de aquellos días de Combray para enlazarse a otros más recientes.

Aquí está. Ese es el pasaje en su primera aparición. Pero ya no me dice nada. Está mudo. Incompleto. Desfigurado. ¿Qué fue lo que *le* pasó? Si hubiera tenido en las manos el libro, habría seguido leyendo el fragmento proustiano y quizá habría encontrado la respuesta como una anticipación en sus propias palabras:

¡[D]e esos recuerdos por tanto tiempo abandonados fuera de la memoria, no sobrevive nada y todo se va disgregando!; las formas externas —también aquella tan gratamente sensual de la concha, con sus dobleces severos y devotos—, adormecidas o anuladas, habían perdido la fuerza de expansión que las empujaba hasta la conciencia, cuando han muerto los seres y se han derrumbado las cosas, solos, más frágiles, más vivos, más inmateriales, más persistentes y más fieles que nunca, el olor y el sabor perduran mucho más, y recuerdan, y aguardan, y esperan, sobre las ruinas de todo, y soportan sin doblegarse en su impalpable gotita el edificio enorme del recuerdo. (Proust 63)

¿Qué dice mi lectura digital acerca de estas palabras de Proust y de la manera como *las formas externas... con sus dobleces severos y devotos... se van disgregando, adormecidas o anuladas...* y han *perdido la fuerza de expansión que las empujaba hasta la conciencia*? ¿No es acaso eso mismo lo que le ha ocurrido al pasaje de Proust leído en la pantalla? ¿No es acaso eso mismo lo que le ha ocurrido al libro transformado bajo las nuevas técnicas? ¿Qué dicen mis gestos de lectora digital? Tengo un artículo por escribir. Quiero usar la cita de la magdalena. Por lo tanto, me siento frente al escritorio,

y sobre él resplandece la pantalla del computador; busco el libro virtual, lo cual es más rápido que hojear el libro real, que no tengo a la mano, así como tampoco tiempo; el cursor se mueve en la pantalla; el clic del *mouse* le impone un ritmo frenético a la lectura. Extraigo el pasaje y, sin siquiera leer bien o completa la cita escogida, copio y pego. Me detengo. Descubro los subrayados rojos del autocorrector de *Word*: la cita se transformó en un texto incomprensible y lleno de errores. De repente, un aviso de publicidad aparece al otro lado de mi pantalla, promocionando una plataforma de libros virtuales. De este modo, la pantalla me dice, literalmente, que su luz, reflejada en mi mejilla, me ha estado leyendo a mí también; pero no es el libro quien me lee. Es la red que atrapó mi deseo, la capacidad que tiene la tecnología de reconvertir mi búsqueda en una oferta de consumo.³ Este antirritual de la lectura, tan propio, sobre todo, de la seudolectura académica, de la seudolectura sería entre nosotros, lo repetimos cada día. Decido buscar el libro de Alianza de Proust en mi biblioteca (un regalo que me hizo David Jiménez en septiembre de 1994, a mí como a tantos de sus alumnos durante varias generaciones). Junto al pasaje, reencuentro un signo de admiración y una nota marginal escrita a lápiz, en letra pequeñísima, redonda y esmerada, que ocupa casi todo el borde de la página.

Todo está escrito. Así que hago otra búsqueda, de nuevo en mi biblioteca, y me reencuentro con uno de esos libros que he abandonado sin terminar de leer. Creo recordar que en su prólogo, del 2011, describe lo que ocurre en términos gestuales, de prácticas corporales e intelectuales, durante la lectura digital. El libro se llama *Historia de la lectura en el mundo occidental* (coordinado y presentado por Roger Chartier y Guglielmo Cavallo). Se trata de uno de esos tomos gruesos, llenos de datos eruditos que uno no imagina que alguien pueda llegar a saber. Allí los historiadores de la larga duración del libro y de la lectura me obligan a caer en cuenta de que el gesto físico de leer no ha sido siempre el mismo, desde la Antigüedad hasta hoy. Y con ello entiendo que la lectura implica una disposición no solo de la mente ante el libro, sino también del cuerpo. Por lo tanto, deduzco, es posible percibir la historia en el modo de representar la imagen visual de los lectores que ha habido en el mundo, narrada en las diferencias que percibimos en la

3 Gracias a Isabel de Brigard (del grupo de investigación sobre antintelectualismo, en el seno del cual surge este texto) por la luz en sentido inverso que dirigió su lectura sobre la imagen del lector digital.

imagen entre sus hábitos de lectura. No otra cosa he estado buscando en el motivo del lector en el arte.

El lector del rollo de papiro —regreso al libro de *Historia*— tenía que desplegar el rollo delante de sí, atrapado entre sus dos manos. ¿Y si quería devolverse y encontrar un pasaje ya leído? Lo imagino con el libro desplegado sobre el piso, andando a cuatro patas, buscando la columna que contenía un fragmento de Platón, muy difícil de encontrar, acerca, quizá, de la lectura: “Todo logos, una vez escrito, circula (*kulindeitai*) por doquier, tanto entre quienes lo entienden como entre quienes nada tienen que hacer; y no sabe (el logos) a quién debe hablar y a quién no” (30). Comentan los autores que este texto es puesto en boca de Sócrates y, gracias a un análisis filológico enmarañado, llegan a la conclusión de que el pasaje se refiere a la circulación del rollo entre las manos de los lectores y a la lectura en voz alta. Corrijo entonces mi imagen visual del griego en cuatro patas por esta, más significativa, del rollo *sostenido* por las manos de un grupo de oyentes en asamblea, que lo van desplegando. La verdad es que no se usaban las citas ni había todavía lectores eruditos. Dicen también los comentaristas que todo el pasaje no es más que la crítica que Platón le hace a la lectura individual en una época en la que se leía colectivamente y en voz alta. Pues en boca de Sócrates agrega que el logos escrito no puede *defenderse*, y tiene que recurrir a quien lo dice oralmente para hacerse *entender*. De ahí que Platón prefiera la conversación, el diálogo que ocurre después o durante la lectura, a la lectura solitaria, al enfrentamiento solipsista con el texto, porque, asegura Sócrates: “el discurso escrito es como una pintura: si se le formula una pregunta, no responde, y no hace sino repetirse a sí mismo hasta el infinito” (30).

Por fortuna esta idea de Platón no prosperó y se afianzó la lectura silenciosa y solitaria, que confía en la relación que cada individuo puede tener con un libro, o con una pintura —que también dice algo además de repetirse a sí misma—; el acto de leer dejó de ser visto como una actividad propia de esclavos y el lector dejó de ser poseído como un “instrumento dotado de voz” (Svenbro 76). Como lo muestra un análisis filológico sobre la evolución de los verbos (y de los hábitos) usados para referirse a la lectura, en la Antigüedad griega el acto de leer en algún momento estuvo asociado a lo que los griegos entendían por pederastia, “tan instrumental como el lector en relación con el escritor” (Svenbro 77). Así lo ejemplifica la siguiente definición de la naturaleza de la lectura, que no es la única,

nos advierten, aparecida en la inscripción dórica de un vaso hallado en Sicilia y que se presume de las primeras décadas del siglo v a. C.: “El que escribe estas palabras dará por el ano (*puxígei*) a quien haga su lectura” (Svenbro 77). No obstante, hacia finales de ese mismo siglo, el siglo de los trágicos, se comienza a transformar poco a poco la naturaleza y la percepción de la lectura, cuando algunos griegos aprenden a “leer para sus adentros”, aprenden a reconocer que “la escritura habla” (Svenbro 87).

Cuentan que Eurípides, el más irreverente, el más moderno y el más anacrónico de los trágicos griegos, frustrado por no poder vencer nunca a Sófocles en los torneos trágicos, se fue a vivir como un ermitaño en una cueva de la ladera de una montaña de Salamina. Esa es la versión que ha sobrevivido. La verdad quizás sea que el más trágico de los trágicos permanecía más tiempo en su casa porque algo lo retenía: Eurípides fue uno de los primeros eruditos que acumuló rollo a rollo, tablilla a tablilla, una biblioteca personal (García Gual). Un siglo después, Aristóteles compartirá con sus alumnos la primera biblioteca pública de la que se tiene noticia, con lo cual la lectura deja de ser “escenificada” en un espacio de algún modo teatral, y comienza a requerir un espacio cada vez más cerrado, silencioso y solitario.

Del rollo, el libro pasó al *códice* manuscrito sobre pergamino (un soporte más fácil de adquirir, despellejando animales, que el papiro, que era preciso importar); la lectura pública se volvió íntima; con el *códice*, el libro tuvo tapas, tomos, textos diferenciados, capítulos, páginas (folios); la escritura continua se separó en palabras independientes, que facilitaron la lectura; aparecieron los signos de puntuación, que indicaban cómo entonar el texto, cómo se debía pausar; el punto aparte, sobre todo, fue un aporte importante de los escribas, pues dividió visualmente la página en párrafos de sentido completo (hacia el siglo v). Posteriormente el volumen, que en sus inicios (desde el siglo II) recogía muchos libros en un solo objeto, coincidió con un solo título o con un solo autor; y mucho más adelante el libro tuvo además prólogo, epílogo, dedicatorias... Y con todo ello fueron mudando los gestos físicos y los hábitos de lectura. Gracias al *códice*, los eruditos hallaron agradable la operación de citar, comentar, glosar el folio tal del volumen tal... Y lo criticaron, y lo reseñaron y lo comentaron. A la aparición del *códice*, entonces, se le imputa la aparición de la ciencia literaria, de la lectura académica. El texto, con esa aparición, parece haber mudado también su carácter orgánico: ya no era continuo, como ocurría con su disposición

en columnas compactas en el rollo, sino un texto dividido en fragmentos, deshojado, desfoliado; no obstante, *citabile*.

Esta historia de la lectura de Chartier y Cavallo se despliega durante quinientos cincuenta páginas. Y, como hacen las buenas historias, crea una ficción narrativa: del rollo orgánico al libro en folios, hojas sueltas, cartapacios; de las tapas duras a las tapas blandas, que hacen más frágil el libro, pero que lo hacen también menos pesado; del libro sin título al libro con título, del libro que lleva grabado en oro el nombre de su dueño, al libro cuyo poseedor es anónimo; de las maquinarias y dispositivos que exigía la lectura (rueda de libros, atriles, cuaderno de tópicos y otros instrumentos) a la lectura cada vez más libre de aparatos: al encuentro despojado y de algún modo más personal entre el libro y el lector; de las ediciones lujosas a las de bolsillo, que son todas las que encontramos hoy en una librería, aunque algunas presuman de sí mismas ser de lujo. Y con el libro de bolsillo hubo cada vez un número mayor de lectores, lo cual *popularizó* la alfabetización para disfrutar de la democratización de la lectura tanto como afianzar un nuevo mercado. Sin embargo, Steiner nos dice, brutal, que “acumular libros de bolsillo no es reunir una biblioteca” (38).

Advierte Chartier en el prólogo de la *Historia* que los cambios experimentados por el texto, desde su existencia en el rollo hasta la cultura de la imprenta, no habían logrado modificar su materialidad. Hasta que entramos en la era de la lectura digital. ¿Qué texto leemos hoy? ¿Cuáles son nuestros gestos corporales y nuestros hábitos de lectura frente a la pantalla iluminada? Intentaré sintetizar en adjetivos algunas posturas minuciosamente descritas por los historiadores e intérpretes de la lectura (un género de la historia y de la hermenéutica que, por cierto, apareció para dar cuenta del recorrido de la lectura impresa, que no sabemos si pasa ahora mismo por una efervescencia que demuestra su capacidad de resistir la amenaza de la cada vez más invasiva cultura digital, o si, para decirlo con la entrañable metáfora luminosa, brilla más porque no es sino el último resplandor de una llama de vela que se extinguirá pronto, cuando haya en el mundo más *nativos digitales* que miembros de la *tribu Gutenberg*).

En primer lugar, están algunos de los lugares que se van volviendo comunes acerca de la lectura digital: según los expertos, esta se hace sobre un texto *aplanado, indiferente, distante, reflectivo, inmaterial, intocable...* El lector lee *distraídamente* o con la atención del *cazador* que persigue a su presa:

hace una lectura rápida, fragmentada, “dosificada” “discontinua” (Chartier 19, 21), que no pretende o no consigue encontrar la coherencia del texto en su totalidad, en una forma diferenciada por su materialidad. Más bien, el texto *se expande*, *se deforma*, *se vuelve elástico*, *blando*, se despliega hasta el *infinito* en la pantalla, siguiendo la voluntad de asociación del lector —o del *buscador*—, que salta de un lugar a otro. El *lector-cazador* persigue el texto a través de “palabras clave” que le permiten llegar hasta el “fragmento textual del cual quiere apoderarse” (Chartier 19). Para imaginar las implicaciones de la metáfora del lector-cazador, transcribo la definición de la caza que dio Ortega y Gasset. Supongamos la existencia de un paralelismo entre la seudolectura académica y la caza utilitaria y la lectura seria moderna y la caza deportiva:

En la caza utilitaria [...] la verdadera finalidad del cazador, lo que busca y estima [es] la muerte del animal. Todo lo demás que hace antes es puro medio para lograr ese fin, que es su formal propósito. Pero en la caza deportiva este orden de medio fin se vuelca del revés. Al deportista no le interesa la muerte de la pieza [...]. Lo que le interesa es todo lo que antes ha tenido que hacer para lograrla; esto es, cazar. Con lo cual se convierte en efectiva finalidad lo que antes era solo medio. La muerte es esencial porque sin ella no hay auténtica cacería: la occisión del *bicho* es el término natural de esta. (53)⁴

Las dos lecturas, como las dos formas de caza, buscarían, a la larga, la muerte del *bicho*. Pero la primera se entretiene un poco antes de conseguirla. Paradójicamente, quizá sea la lectura seria, la lectura erudita, la lectura académica —digital o no—, sobre todas las demás, la que no solo metafórica sino literalmente instrumentaliza más el texto, de un modo u otro. La *nuestra* va siendo cada vez más una lectura que no reconoce ni pretende ningún acuerdo entre el lector y el texto. Entra a saco en él y lo devalúa a través de la cita —convertida en el Gran Indicador de valor intelectual— descontextualizada.

El concepto de libro —ordenado, teleológico, controlado, referencial y con una significación autónoma— que ha de ser leído por lectores alfabetos ha

4 Énfasis añadido.

sido reemplazado por el de texto, fragmentado, contradictorio, incompleto, relativista, arbitrario e indeterminado, que ha de ser interpretado por personas a quienes les cuesta un gran trabajo juntar los signos rotos de la página. (Kernan 143)

El texto que describe Kernan, aunque pretendiera ser de otra forma, es un producto de nuestro modo antintelectual de leer. De manera homóloga, el producto académico de la época, el *artículo*, la *ponencia* —este texto que usted lee en la pantalla de su computador—, ellos mismos textos desmembrados, pura funcionalidad que no aspira ontológicamente a ser libro, sino a flotar y sobreaguar en la nube, son los habitantes más cómodos de esa misma discontinuidad.

En segundo lugar, los gestos habituales del lector cambian por completo: el lector digital no hojea un libro, no lo toca, no lo huele, no lo absorbe, no se relaciona de ninguna manera con su objeto: ya no ceremoniosamente, ya ni siquiera de manera desconfiada. La luz condensada en la página y en la mejilla del lector del cuadro de Chardin o en la fotografía de Kertész no es de la misma naturaleza que la luz de la pantalla que invade y aplana los gestos del rostro del lector digital.

Esta comparación no pretende ser exhaustiva ni menos infalible. Además, reconozco que hay mucho de la arbitrariedad steineriana en esta manera de disponer las imágenes para intentar causarle desasosiego al lector, comoquiera que lea. Si esa fuera la única intención de este texto sería ilegítima: el cambio del soporte del libro conlleva bondades y ventajas en el manejo y en el acceso a ese universo textual, a esa biblioteca universal, que no voy a enumerar aquí, pero que todos conocemos bien. A esas ventajas nos vamos acomodando rápidamente, hasta que ya no haya otra manera de leer a la cual oponer ningún tipo de nostalgia de la imprenta, hasta que tengamos frente a nosotros solo textos infinitamente desplegados, nuevas “tecnologías” de la lectura y la escritura, como las llaman ahora, que *quizá* habrán encontrado su propia manera de moldear la forma literaria, distante ya de la cultura impresa: *quizá* del libro metálico, “al contacto de los dedos”, surja alguna vez “un canto, una voz antigua y suave” que hable “del tiempo en que el mar bañaba las costas con vapores rojos” (Bradbury 33). Pero sin duda no contará el mundo como lo hace esta voz del narrador de Marte, porque esta voz viene de otra galaxia: la de Gutenberg, la del códice, la del rollo de papiro.

Para terminar, regreso al inicio de este texto: a la pregunta por la imagen del lector que ha *sobrevivido* en el arte. Para ello tendré que malinterpretar, parasitar y parafrasear la propuesta de Aby Warburg: cada imagen está sobredeterminada arqueológicamente, algo que descubrió Warburg con los trabajos que absorbieron toda su vida: la Biblioteca (Kulturwissenschaftliche Bibliothek Warburg) que seleccionó y reorganizó constantemente según la “ley del mejor vecino” para comprender las ciencias de la cultura a través del camino que va de las palabras a las imágenes —trazado “en cada intervalo entre los libros” (Didi-Huberman 27)— y el *Atlas Mnemosyne*, es decir, los paneles en los que dispuso también —como en la biblioteca— una suerte de “teatro de la memoria” (Checa 16) a través de los diálogos entre las imágenes. La imagen representa el mundo del que surge, se hunde en su propio origen memorable y se despliega y muta en el tiempo. Siempre, en toda imagen, hay algo más de lo que la imagen es en sí misma, que se hace manifiesto en ella, es decir, que *leemos* en ella: se trata de algo *extraño* a la imagen misma, un contenido espiritual adherido a lo que uno puede ver en ella. Se trata de un “amasijo” de “relaciones”, una suerte de “rizoma” —tal es la metáfora orgánica que usa Didi-Huberman (40)— entre la imagen que observamos y lo que le es extraño y se hunde en su arqueología, en su historia.

Ese rizoma, pienso yo, se interrumpe, se arranca de nuestra cultura, cuando desaparece una de aquellas imágenes arquetípicas, que reconocemos como tales por su *memorabilidad*, en términos de Warburg, y que voy a malinterpretar aquí como su *tradición*. La imagen del lector, tal como el arte la ha reproducido una y otra vez, en todas sus mutaciones, es una de esas imágenes destinada en un futuro muy próximo a desaparecer. La imagen del lector como alguien que “pierde el tiempo entre los libros” o como alguien que pasa su tiempo entre los libros, terminará por borrarse de nuestra memoria, no porque ya no leamos, sino, paradójicamente, porque hoy en día leemos tantos textos que ya no nos queda tiempo de leer un libro; leemos tan fragmentariamente que vamos perdiendo la noción acerca de *a quién* o *qué es* aquello que leemos; leemos tan rápido que ya no sabemos qué es leer *despacio*:

Para aprender a leer es preciso leer muy despacio, y en seguida es preciso leer muy despacio y, siempre, hasta el último libro que tenga el honor de ser leído por usted, será necesario leer muy despacio. Es preciso leer despacio

un libro tanto para disfrutar de él como para instruirse o criticarlo [...]. Nuestros padres decían: “Leer con los dedos”. Eso quería decir hojear de tal modo que, a fin de cuentas, los dedos tenían más trabajo que los ojos. El señor Beyle (Stendhal) leía mucho con los dedos, lo que quiere decir que recorría mucho más de lo que leía, y daba siempre con el lugar esencial y curioso del libro [...]. Sucede solo que ese método le quita todo el placer a la lectura y lo substituye por el de la caza. Si usted quiere ser un lector *diletante* y no un cazador, su método debe ser exactamente el opuesto. De ninguna manera debe leer con los dedos, ni leer en diagonal, como se dice también de forma bastante pintoresca. Debe leer con el espíritu atento y desconfiar mucho de su primera impresión. (Faguet 10)⁵

Cada vez que el hombre pierde una imagen arquetípica algo desaparece en el mundo: aquello que el libro le donaba, aquello que lo hacía más confortable (aquello que encuentra Proust en sus lecturas de infancia y que hacía que los lectores tuvieran tantas experiencias “no viviendo”) ya no es visible en la imagen del lector erudito y hoy apenas sobrevive en las imágenes de la lectura de entretenimiento.

La imagen arquetípica condensa la cultura. Warburg hablaba del “poder mitopoyético” de la imagen (citado en Didi-Huberman 43). Cultura es la capacidad de crear colectivamente un mito representado en una imagen. Una imagen que desaparece esconde, entonces, el proceso contrario: una implosión de la cultura, capaz de destruir una imagen que ha permanecido más o menos inmutable durante siglos: desde la imagen de la lectora, del siglo v a. C., que lee un rollo (Manguel 61), los frescos romanos del siglo I d. C. que se conservan (Chartier y Cavallo 105), las imágenes de la Anunciación (en la *versión* de Simone Martini del siglo XIII, María aparece en el instante en que cierra el libro para atender las palabras del ángel, pero conserva el dedo pulgar como marcador de la página en la que iba), hasta las incontables imágenes más modernas que han tenido como tema *obligado* o recurrente la lectura.

¿Por qué no es representable, sino apenas documentable, la imagen del lector frente a la pantalla iluminada? Sin duda no se trata de una imagen *memorable*. Y tendrá que pasar mucho tiempo antes de que la nueva forma

5 La traducción es mía.

de leer haga parte de la memoria y pueda llegar a ser, de algún modo que no podemos anticipar, *representable*. Adorno, en “La teoría de la seudocultura”, parecería hablar de un modo radical de una pérdida semejante a la que se trata aquí, en una frase que quisiera ser capaz de desgajar palabra a palabra: “la pérdida de la *tradición* por el *desencantamiento* del mundo va a parar a un estado de *carencia de imágenes*, a una devastación del *espíritu*” (97).⁶

Me atrevería a decir que lo memorable de la lectura —sin ánimo de formularlo de un modo original, pues ha sido dicho de innumerables formas por la teoría de la lectura, por la Estética y por la intuición de muchos escritores y lectores, sino en búsqueda de las palabras que sean más adecuadas aquí—, lo que hace que la lectura sea una imagen memorable de nuestra cultura es ser cada vez una puesta en escena en la que intervienen tres fantasmas, que solo existen en el momento de su realización, pero sin los cuales dicha cultura no existiría: el autor, el libro y el lector. Fantasmas en el sentido de que cada uno es una imagen para el otro, una representación, una ilusión si se quiere. El momento en el que aquellos dejan de ser volátiles es cuando se encuentran en el espacio interior de un cuarto fantasma: el *sujeto*, que tiene cada vez menos ocasión de aparecer, del cual el lector es *médium*. La lectura bien hecha inscribe en el rostro del lector *médium* un rasgo distintivo, una diferencia que lo suspende del mundo: la luz que se refleja en el rostro del lector y en la página del libro no es otra que esa *lucidez* que solo tiene lugar cuando los actores ocupan un lugar en la lectura. En ese “teatro”, el lector hace una visita, temporal, a su *sí mismo*, se ensimisma: “Somos lo que leemos”, dice Alberto Manguel (186). Se trata de una visita, que, mientras más lúcida sea, más refleja una cierta imagen de melancolía en el rostro del lector. Manguel, en dos momentos de *Una historia de la lectura*, ofrece dos imágenes distintas de esa melancolía: una es el llanto que se le exige al lector del Corán.⁷ La otra está implícita en los siguientes versos de Whitman:

6 Énfasis añadido.

7 Se trata de la sexta regla externa de la lectura del Corán: “Leed el Corán y llorad [...]. No es de los nuestros quien no cante con el Corán con tristeza [...]. Si vuestro ojo no llora, que llore vuestro corazón [...] la situación del ser humano ante el Corán es la más grande de las calamidades”. La regla es mencionada en *Una historia de la lectura* de Alberto Manguel; la cita ampliada la tomo de internet: http://www.musulmanesandaluces.org/hemeroteca/46/reglas_para_la_recitacion_del_coran.htm

Camarada, esto no es un libro.
El que lo toca, toca a un hombre
(¿Es de noche? ¿Estamos solos los dos?)
Me tienes a mí y yo te tengo, me sujetas y te sujeto.
Salto desde las páginas a tus brazos, *la muerte me llama*.⁸
(Citado en Manguel 177)



Imagen 3. Lisette Model. *Bosque de Boulogne, París (Bois de Boulogne, Paris)*, 1933-1938.

La muerte me llama. La lectora de esta fotografía de Lisette Model es una mujer mayor, a quien la muerte llamará pronto. Apartada de la gente, en medio de un terreno estéril del bosque de Boulogne, de espaldas al tronco grueso de un árbol que le da sombra pero que a la vez debe ser el causante de que la tierra

8 Énfasis añadido.

esté seca a su alrededor, la anciana está absorta en su lectura. Quizá insiste en una lectura del tipo que Chartier y Cavallo llamaron “intensiva”: aquella que se hace —se hacía— una y otra vez del mismo libro, como la lectura de la Biblia por los cristianos o la del Corán por los musulmanes.

Lisette Model, de origen judío, nacida en Viena en 1901, vivió en París desde los años veinte y emigró a Estados Unidos huyendo de la persecución nazi, poco antes de que comenzara la guerra. La fotografía de la lectora la tomó entre 1933 y 1938 y se titula *Bois de Boulogne, Paris*. El tema de la lectura no le interesaba especialmente a Model; le interesaba sorprender a la gente con fotografías clandestinas que “disparaba desde su estómago”, como ella decía, manteniéndose a distancia de su objeto. Después, Model recortaba los negativos hasta hacer desaparecer todo lo que distrajera de la persona que quería hacer ver; sus retratos fueron muchas veces despiadados.

Que la lectora de Model lee el mismo libro una y otra vez, lo podemos suponer por la familiaridad —o la seguridad— con que lo *agarra*; que se trata de un libro de carácter sagrado al que ella vuelve es un prejuicio que le atribuimos por su edad, por la ropa que viste, por su aislamiento, por el gesto de quien atiende a un *llamado* que proviene del libro, cuya emoción oculta en su rostro con una de sus manos. Más que un prejuicio, ¿es una imagen que tenemos *grabada* en nuestra memoria?: la de nuestras abuelas, viudas, que al final de sus vidas se aferraron a *su* libro como *médium* de consuelo, para conjurar el miedo a la muerte inminente o para distraer la melancolía de su soledad. Sea cual sea el libro que lee, su gesto revela que mantiene con él un “vínculo apasionado” (en términos de Judith Butler 17 y ss.); lo abarca con una de sus manos, demasiado grandes para las proporciones de su cuerpo.

La silla vacía al lado de la anciana, idéntica a la que ella ocupa, levemente vuelta hacia ella, ¿no le hace compañía? ¿Está a su lado solo para recibir el bolso y el paraguas o está dispuesta de manera íntima? Supongamos que la silla subraya la ausencia de otro que alguna vez ocupó ese lugar. ¿Alguien a quien ella le leía en voz alta? ¿Por qué la mujer mayor ha escogido, en medio de un parque-bosque, justo ese lugar inhóspito, que recuerda el polvo en que ha de convertirse ya muy pronto? ¿Por qué la ha escogido la fotógrafa como parte de su iconografía despiadada? Son demasiadas preguntas para las que ofrezco otra pregunta como respuesta: “¿Por qué aún estoy vivo y otros perecieron en mi lugar?” (Citado en Karczmarszuk 120).

La de Model es una imagen del sujeto que configura la lectura como sobreviviente, más cercano al mundo de los muertos que al de los vivos. No hay otro sujeto al que se pueda volver. A menos que hagamos como si no hubiésemos escuchado los cantos suspicaces de la hermenéutica, el movimiento de hojas que ha dejado un paisaje yermo alrededor de la lectura. No hay cómo no oírlos. Anuncian despiadados que todo está o estuvo siempre muerto: el lector, el libro, el autor. La escritura que heredamos, la más obediente reproductora de tal hermenéutica, cambió la búsqueda de la objetividad por la desobjetivación de sí misma. Su temor a lo subjetivo de cualquier manera ya la había despojado del sujeto y, de paso, despojó al autor de la defensa del valor de su propia experiencia. Esa impostura ascética de la escritura, cuando es *seria*, esa ilusión, se volvió contra sus textos, hoy llamadas *producciones*, para revelar sin pudor su fetichización como mercancía.

Ser más consciente de que con la forma como leemos encarnamos una imagen del lector era entonces la intención última de este texto. Leer más libros y menos textos fragmentados, leer menos como un cazador, más como *médium*, intensivamente —en el soporte que sea—, podría retardar, en un espacio íntimo, cotidiano, la pérdida definitiva de la imagen del lector en la memoria privada, a sabiendas de que no será más que un gesto tímido, comprensible para quienes todavía —transcurridos otros quince años si soy optimista en varios sentidos— tengamos algún contacto con esos extraños paralelepípedos de papel a los que solíamos llamar libros. Ese lector solo podría tener alguna supervivencia mayor entre nosotros si también, del otro lado de la imagen, existieran todavía autores —en el espacio académico mucho más prestos a desaparecer— dispuestos a remar contra la corriente y escribir menos ponencias y artículos que anhelan sujetarse, configurarse como si fuesen para ser leídos de comienzo a fin. Es una ingenuidad. Hay que decirla.

Obras citadas

Adorno, Theodor. *Escritos sociológicos I. Obra completa*. Vol. 8. Editado por Rolf Tiedemann, traducido por Agustín González Ruiz, Madrid, Akal, 2005.

- Ardila, Jineth. "La literatura en tela de caza". *Literatura: teoría, historia, crítica*, núm. 3, 2001, págs. 64-85.
- Bradbury, Ray. *Crónicas marcianas*. Traducido por Francisco Abelenda, Buenos Aires, Clásicos Minotauro, 2015.
- Butler, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Traducido por Jacqueline Cruz, Valencia, Ediciones Cátedra, 1997.
- Chartier, Roger, y Guglielmo Cavallo, editores. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Traducido por María Barberán, Mari Pepa Palomero, Fernando Borrajo y Cristina García Ohlrich, Ciudad de México, Taurus, 2012.
- Checa, Fernando. Introducción. *Warburg Continuatus. Descripción de una biblioteca*. Por Salvatore Settis. Barcelona, Ediciones de La Central, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2010.
- Didi-Huberman, George. *La imagen superviviente*. Traducido por Juan Calatrava Escobar, Madrid, Abada Editores, 2013.
- Faguet, Émile. *A arte de ler*. Traducido por Adriana Lisboa, Río de Janeiro, Casa da palavra, 2009.
- García Gual, Carlos. Prólogo. *Tragedias*. Por Eurípides. Traducido por José Alemany y Bolufer, Madrid, Edaf, 2009.
- Karczmarszuk, Pedro, compilador. *El sujeto en cuestión. Abordajes contemporáneos*. Buenos Aires, Edulp, 2014.
- Kernan, Alvin. *La muerte de la literatura*. Traducido por Julieta Fombona, Caracas, Monte Ávila, 1997.
- Kertész, André. *Leer*. Madrid, Periférica, 2016.
- Manguel, Alberto. *Una historia de la lectura*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013.
- Ortega y Gasset, José. Prólogo. "La caza como ejercicio y como ética". *Veinte años de caza mayor*. Por Eduardo Yebaz. Lisboa, 1942.
- Proust, Marcel. *Por el camino del Swann. En busca del tiempo perdido*. Vol. 1. Traducido por Pedro Salinas, Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- Petrucci, Armando. "Leer por leer: un porvenir para la lectura". Chartier y Cavallo, págs. 425-451.
- Steiner, George. *Pasión intacta*. Traducido por Menchu Gutiérrez y Encarna Castejón, Bogotá, Siruela, 1996.
- Svenbro, Jesper. "La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa". Chartier y Cavallo, págs. 67-97.

Sobre la autora

Jineth Ardila Ariza es egresada del pregrado y estudiante de la maestría en Estudios Literarios en la Universidad Nacional de Colombia. Terminó estudios de portugués en el Instituto de Cultura Brasil-Colombia. Ha publicado los libros *Vanguardia y antivanguardia en la crítica y en las publicaciones culturales colombianas de los años veinte* (Biblioteca abierta, UNAL, 2013) y *Literatura* (Intermedio, 2003). Es correalizadora para Post-office Cowboys de documentales sobre escritores colombianos: *Cámara oscura* (2006), sobre Helena Iriarte, y *Jugando con el ruido* (2009), sobre Juan Manuel Roca. Traductora del portugués en dos libros de Boaventura de Sousa Santos: *Democracia y transformación social* y *Democracia al borde del caos* (Siglo del Hombre y Siglo XXI Editores, 2014 y 2017) y de las *Cartas de una monja enamorada: Mariana Alcoforado* (Intermedio Editores, 2014). Es editora independiente y correctora de estilo desde hace más de dos decenios. Desde el 2014 es asesora técnica del Centro Nacional de Memoria Histórica.

Universalismo, identidad y discurso académico en el contexto de la globalización

Juan David Escobar Chacón

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

jdescobar@unal.edu.co

Este artículo plantea una crítica al concepto de “identidad” y a los discursos basados en la diferencia. Se postula que la “identidad” ha sido banalizada hasta el punto de convertirse en un argumento moral que neutraliza la crítica ideológica y política en los estudios de la cultura. Lo anterior se argumenta a través de dos tesis: 1) al hacer un énfasis únicamente en el reconocimiento de los derechos individuales, estos discursos han perdido la idea de lo común en el ámbito político, y 2) la instrumentalización de los discursos de la diferencia ha contribuido a la pérdida del espesor crítico de las humanidades, lo cual es señal de su complicidad con el consumo acrítico de la cultura y con el universalismo “capitalista” que se impone mundialmente. Por último, se reflexiona sobre la importancia de la posición crítica de los estudios literarios para responder preguntas sobre las relaciones entre estética, ideología y política.

Palabras clave: identidad; diferencia; universalidad; estudios literarios; estudios culturales; estética.

Cómo citar este artículo (MLA): Escobar Chacón, Juan David. “Universalismo, identidad y discurso académico en el contexto de la globalización”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 20, núm.2, 2018, págs. 155-184.

Artículo original. Recibido: 12/01/18; aceptado: 13/02/18. Publicado en línea: 01/07/18.



Universalism, Identity, and Academic Discourse in the Context of Globalization

The article carries out a critique of the concept of “identity” and of the discourses based on difference, arguing that “identity” has been banalized to the point of transforming it into a moral argument that neutralizes ideological and political criticism in studies on culture. That argument is based on two theses: 1) by emphasizing only the recognition of individual rights, these discourses have lost sight of the idea of commonality in the political sphere; and 2) the instrumentalization of discourses on difference has contributed to weakening the critical potential of the humanities, which, in turn, is a sign of their complicity with the acritical consumption of culture and with the “capitalist” universalism that is being imposed worldwide. Finally, the paper offers some reflections on the importance of the critical position of literary studies when attempting to answer questions regarding the relations among aesthetics, ideology, and politics.

Keywords: identity; difference; universality; literary studies; cultural studies; aesthetics.

Universalismo, identidade e discurso acadêmico no contexto da globalização

Este artigo expõe uma crítica ao conceito de “identidade” e aos discursos baseados na diferença. Postula-se que a “identidade” foi banalizada até o ponto de converter-se em um argumento moral que neutraliza a crítica ideológica e política nos estudos da cultura. O anterior é argumentado através de duas teses: 1) ao dar ênfase unicamente ao reconhecimento dos direitos individuais, esses discursos perderam a ideia do comum no âmbito político, e 2) a instrumentalização dos discursos da diferença contribuiu para a perda da força crítica das humanidades, o que sinaliza sua cumplicidade com o consumo acrítico da cultura e com o universalismo “capitalista” que se impõe mundialmente. Por último, reflete-se sobre a importância da posição crítica dos estudos literários para responder a perguntas sobre as relações entre estética, ideologia e política.

Palavras-chave: identidade; diferença; universalidade; estudos literários; estudos culturais; estética.

“**A**VECES TENGO LA IMPRESIÓN DE que el canon de los estudios culturales está establecido por el mercado, que no es mejor autoridad que la de un académico elitista” (Sarlo 12). Ya hace veinte años que Beatriz Sarlo publicó su pequeño ensayo “Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa”. En ese entonces, su agudeza crítica señalaba que “los estudios culturales son hoy una fortaleza contra una versión canónica de la literatura. Vivimos entre las ruinas de la revolución foucauldiana”, y continuaba: “aprendimos que donde había discurso había ejercicio del poder y las consecuencias de este postulado no pudieron exagerarse más” (9). Actualmente, el polvo de esas ruinas se respira en los medios de comunicación, en la propaganda política y, obviamente, en las universidades. La inclusión, la integración, la multiculturalidad, la interculturalidad, la identidad, la pluralidad, entre otras posturas, son el espectro de una universidad comprometida, beligerante y moderna, y de una sociedad tolerante y conciliadora.

Esta terminología, que parece encarnar un nuevo universalismo, el de la identidad y la diferencia, se manifiesta de dos maneras en el campo de las humanidades: el primero es el de la universidad comprometida y beligerante que se contenta con señalar la marginalización y la exclusión de grupos sociales. El segundo, el de la idea de la cultura como un espacio neutro al cual el especialista se acerca para describir positivamente las producciones culturales, fuera de cualquier análisis crítico, estético e ideológico. Ambas caras son sospechosas: no deja de ser inquietante que tanto la beligerancia como ese aparente lugar de “neutralidad”, como bien apunta Sarlo, sean ilusorios; son apariencias que pueden ocultar una fuerza totalizante y hasta cierto punto universal: el mercado. La situación posnacional ha relocalizado la cultura, la ha desplegado en la llanura infinita de los bienes de consumo. En otras palabras, en el caso de la literatura, así como de otros productos culturales, esta no se lee, solo se consume. Este fenómeno no solo altera los modos de recepción de las diferentes artes, sino también su interpretación ideológica y estética en el campo académico. En ese sentido, y hablando estrictamente del campo literario, la crítica, la teoría y la historia literarias parecen haber perdido su razón de ser, al igual que la universidad y la producción académica, como lo plantea Bill Readings en *The University in Ruins* (*La universidad en ruinas*).¹

1 Todas las traducciones de los textos que no están en español son mías. En lo sucesivo, dejaré el título en inglés con la respectiva traducción para señalar que la traducción es una versión mía.

Para Readings, la universidad como institución sufrió una transformación en su estructura, en su *raison d'être*, al desvincularse de la idea del estado nación y diluirse en el proceso de globalización (americanización) asimétrica que ya había comenzado años antes. La universidad empezó a convertirse “en una corporación burocrática y transnacional, ligada a instancias transnacionales de gobierno como la Unión Europea o funcionando, por analogía, como una corporación transnacional” (3). Adhiriéndonos a la idea de Readings, podemos pensar que este cambio también es observable en los discursos de las humanidades actualmente. Esta transición de una modernidad, basada en el modelo estado nación, a una era posnacional, a mi modo de ver, es análoga a dos formas muy distintas de concebir las ciencias humanas y su rol social: la primera, cuya función primordial, de acuerdo con Readings, era producir, proteger e inculcar una idea de cultura nacional (3); la segunda corresponde a la visión culturalista y se centra en los efectos de la globalización, la acción política, la fragmentación del espacio cultural y el análisis de los nuevos modos de producción simbólica y discursiva, y de sus efectos sobre los sujetos.

Desde esta perspectiva, es necesario reflexionar sobre el lugar de estas dos modalidades de humanidades que cohabitan en el escenario de la globalización, en el que las culturas locales y todo el espectro de producciones simbólicas (desde la literatura hasta las expresiones más populares de la cultura) desempeñan un papel de vital importancia, ya sea para el desarrollo de los mercados o para las luchas sociales, políticas y culturales de diversos movimientos. Parto de la tesis de que la “universalización” de la diferencia, producto de luchas y movimientos sociales, continúa perdiendo sentido a medida que la universidad se incorpora en la economía del conocimiento. Por lo tanto, en el siguiente texto trataré de sustentar las siguientes afirmaciones: 1) la reificación de la diferencia, expuesta en la proliferación y agotamiento de los discursos de identidad en la universidad, es una manifestación de la crisis de “universalidad” en la que actualmente vivimos. 2) La pérdida del espesor crítico de las humanidades es señal de su complicidad con el consumo acrítico de la cultura y con el universalismo “capitalista” que se impone mundialmente y que no deja lugar para discursos o espacios simbólicos fuera de los bienes de consumo. 3) La última tesis consiste en que, tal como lo propone Sarlo, si el siglo XXI es el siglo de la crítica, la posición valorativa de los estudios literarios se hace necesaria para responder preguntas con respecto a las visiones de mundo, la ideología y

la política, así como a la relación con el pasado, la memoria y la tradición, problemáticas que parecen haber desaparecido del horizonte de los estudios de la cultura.

Los universales

¿Por qué no sostener [...] que algunas personas deben pagar un costo que beneficie a otras personas en razón de un bien social superior? Sin embargo, no hay ninguna entidad social con un bien en sí que se someta a un sacrificio por su propio bienestar. Solo hay personas individuales, personas diferentes e individuales, con sus propias vidas individuales. Usar a una de estas personas en beneficio de las otras es simplemente usarla y beneficiar a otras. Nada más...

Hablar de un bien general se reduce a esto.

Robert Nozick, *Anarchy, State and Utopia*

En *The Once and Future Liberal: After Identity Politics* (*Los liberales de siempre: después de las políticas de identidad*), Mark Lilla, profesor de Ciencias Políticas de la Universidad de Nueva York, se sirve de esta cita para mostrar que la elección de Trump es, en realidad, consecuencia del pensamiento liberal que centra todo su capital político en la lucha por los derechos individuales. “Solo hay personas individuales, personas diferentes e individuales, con sus vidas individuales” recalca Robert Nozick, famoso por haber escrito *Anarchy, State, and Utopia* (*Anarquía, Estado y utopía*) y por haber formulado la teoría del Estado mínimo, en la cual la función más importante del Estado es preservar los derechos individuales de los ciudadanos. Según Lilla, el proyecto liberal norteamericano basado en la idea universal de ciudadanía y libertad se encuentra erosionado por la incapacidad del Partido Demócrata de establecer fines comunes. Esta deficiencia estratégica, según él, fue aprovechada por el gobierno de Ronald Reagan en los años ochenta para acabar con la idea de un Estado social de derecho y construir la base de un proyecto republicano a largo plazo que, independientemente del partido político del presidente de turno, asegurara el control de las diferentes Cortes en todos los niveles legislativos y en general en toda la burocracia administrativa. Su discurso, basado en estructuras relativamente moleculares de la sociedad, como la familia, y los valores del “buen americano”, se asociaba inexplicablemente al desarrollo

privado de empresas y de negocios. Libertad para acumular capital era el fundamento de la buena vida: “la buena vida, que él le prometió a América, emergería espontáneamente a medida que los individuos y las familias se hicieran cargo de sus negocios privados. Un nuevo héroe americano había nacido: el emprendedor” (Lilla 41). Al mismo tiempo que el Partido Republicano se fortalecía, las universidades liberales se politizaban fuertemente a través de la misma idea sobre la que el reaganismo construía sus discursos: los derechos individuales. Para los años ochenta, los logros de los movimientos que luchaban por los derechos civiles, que agrupó a afroamericanos, activistas gays y feministas en los sesenta, se habían academizado o prestaban demasiada atención a la reivindicación de derechos que no tenían consecuencias colectivas con una base social amplia. Los movimientos por la lucha de los derechos civiles

eligieron tomar el concepto de una ciudadanía igualitaria *universal* más seriamente de lo que la Norteamérica blanca lo había hecho. No para idealizar o negar la diferencia —la cual es evidente al ojo desnudo— sino para volverla políticamente impotente. Como sabemos, el movimiento de los derechos civiles brindó el modelo para que movimientos posteriores garantizaran los derechos de las mujeres, los homosexuales y otros grupos. (Lilla 66)

Estos primeros movimientos de los años cincuenta y sesenta, según el autor, tuvieron más en común con las luchas de las minorías étnicas y religiosas que ya antes habían batallado por el reconocimiento de su dignidad e igualdad como ciudadanos (66), mientras que para la segunda y la tercera ola de feminismo de los años ochenta y noventa

el foco de atención estaba menos en la relación entre nuestra identificación con los Estados Unidos como ciudadanos democráticos y nuestra identificación con diferentes grupos sociales dentro del país. La ciudadanía desapareció de la imagen. En vez de hablar de sus identidades personales, la gente empezó a hablar en términos del homúnculo interno, una única y pequeña cosa compuesta de partes contaminadas por la raza, el sexo y el género. (66)

Si bien Lilla se centra en el error político de los demócratas y en la pérdida del concepto liberal de ciudadanía, este ejemplo es aplicable a otras instancias

políticas coyunturales que nos hablan de la relevancia de la identidad en la construcción o disgregación de diversos proyectos políticos comunes. Sin entrar en disputa con la posición política de Lilla, es relevante aquí que los resultados electorales de Estados Unidos y otros fracasos del liberalismo, como el resultado negativo del plebiscito sobre la implementación de los Acuerdos de Paz en Colombia o el *Brexit* en el Reino Unido, señalan que hay una fractura en la idea de “universales” comunes, lo cual ha puesto a titubear las ideas sobre la democracia y la ciudadanía que un día significaron el horizonte de muchas revoluciones sociales, culturales y políticas modernas, así como de las humanidades. Estos hechos concretos pueden ser la representación de lo que, especialmente desde los años noventa, se viene discutiendo como la crisis de la “universalidad” clásica.

Alain Badiou² propone que para entender esta crisis de la universalidad es necesario revisar la desestabilización de la concepción clásica de universal. Dicha concepción se presenta de dos maneras: una descriptiva o científica y otra ética o imperativa. La primera se refiere a la posibilidad de establecer premisas lógicas y formales que incluyan absolutamente todos los elementos y las cualidades de un conjunto.³ Mientras que la segunda plantea la existencia de un imperativo universal que prohíbe u obliga, que se encuentra en el orden de la ley y que supone un sujeto universal racional. “Estas dos formas se corresponden con una ontología de la substancia (que puede ser también un colectivo) y con una doctrina universal de la ley. De una parte, la lógica de Aristóteles y, de otra, la teoría formal de la ley”. La crítica a esta concepción clásica de lo universal asume dos formas. La primera pregunta quién o qué es el “hombre” de la oración “todos los hombres son mortales”, teniendo en cuenta que aquello que lo define (en este caso la mortalidad) es una propiedad y que sin esta propiedad la sustancia no es definida. Esto llevó, según Badiou, a las polémicas escolásticas sobre la clasificación de

2 En el 2006 la revista *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura* lanzó un número dedicado al problema de la universalidad. Allí se encuentra la transcripción de la traducción simultánea de las tres intervenciones del filósofo francés en el marco del evento *La potencia de lo abierto: universalismo, ciudadanía y emancipación*, organizado por la revista y por la Universidad Internacional de Andalucía. En el citado número colaboraron, entre otros: Antonio Negri, Boaventura de Sousa Santos, Montserrat Galcerán Huguet y Ulrich Beck.

3 Badiou explica esta universalidad mediante el ejemplo de la frase “todos los hombres son mortales”, en la que hay un sujeto sustancia (todos los hombres) y una cualidad (su mortalidad). Este universal es de carácter ontológico, puesto que la cualidad define la totalidad.

las propiedades sustanciales o esenciales que definen algo y sus cualidades secundarias. El razonamiento lógico sobre la relación entre la totalidad y las partes, al ser llevado al plano de las relaciones humanas, planteó un problema a la crítica moderna, la cual “siempre ha sospechado que en la definición de las propiedades esenciales se justificaba la supremacía racial o colonial de determinado grupo”. En segundo lugar, el “universal” ético fue cuestionado por disciplinas como la antropología, el psicoanálisis y la lingüística en el siglo xx, las cuales señalaron que no hay una ley que no dependa de un contexto histórico y cultural particular. “Los imperativos se miden en situaciones concretas que son muy diversas”.

Las dos críticas, la descriptiva y la ética, proponen sacar el problema de la universalidad del ámbito abstracto y lógico y pesarlo en el plano de lo concreto. En cuanto a la experiencia social, se observó que la idea de universalidad se correspondía con proyectos hegemónicos que, como lo hizo el positivismo del siglo xix, excluía ciertas cualidades a la vez que privilegiaba otras, naturalizándolas y extrayéndolas de su contexto histórico.⁴ Badiou concluye que la crisis de la concepción clásica de universal pone en cuestión todos los niveles de la vida social. En ese sentido, la modernidad se encontró ante un contexto de crisis en muchos niveles: “crisis de la representación, crisis histórica (de legitimación universal de los grupos dominantes), crisis ética (de la función de la ley), crisis política (de los ideales), crisis artística (de las formas), etc.”. Esto lleva a la pregunta, “¿cuál es entonces la naturaleza misma de lo político? Marx o la misma Revolución Francesa afirman que la emancipación será universal o no será”.

Durante los años noventa, la universalidad volvió a ser un tema de interés debido al enfrentamiento entre culturas locales y los efectos de la globalización. En este contexto, Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Žižek discutieron sus posiciones sobre la necesidad política de establecer “universales” vinculantes en un momento en el que la disgregación y la ruptura de los lazos sociales y políticos eran las constantes. En primer lugar, Žižek formula varias preguntas fundamentales para entender sus postulados sobre “los universales”. La primera tiene que ver con una revaluación de la idea de historicidad que propone Fredric Jameson, así como con el límite de la crítica histórica de los falsos universales. La segunda pregunta es más retórica y plantea si es necesario sostener la noción

4 Para profundizar en estos planteamientos se puede consultar el artículo de Paula Bedin “La crisis del universalismo redefiniciones. Propuestas y debates”.

paradójica de “universal” como simultáneamente imposible y necesaria en el campo teórico y político. La tercera cuestiona si debemos aceptar la noción posmoderna de lucha por el reconocimiento de la pluralidad (étnica, sexual o de estilo de vida) o si el reciente resurgimiento del populismo de derecha nos lleva a pensar las coordenadas de las políticas radicales posmodernas y a revivir la tradición de la crítica de la política económica. Y la cuarta indaga sobre cómo todo esto afecta la noción de hegemonía y totalidad (Butler, Laclau y Žižek 10).

En “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, Žižek presenta una noción plural de universalidad y señala cómo se enfrentan diferentes “universales” en el campo político y cultural. Žižek retoma los postulados de Étienne Balibar al plantear que actualmente hay una tensión evidente entre: un universal concreto que se encuentra en los procesos de globalización y que incluye “procesos suplementarios de exclusión interna” (163); otro universal concreto que regula la hegemonía ideológica del Estado o la Iglesia, por ejemplo; y un tercer universal, que es abstracto e incontenible, es la materia prima de procesos de insurrección en contra del orden preexistente y se encuentra en lo que Balibar llama *égaliberté* (“igualibertad”). Según Žižek, los límites entre estos universales nunca son fijos o estables:

Es decir, la universalidad “real” de la globalización actual (a través del mercado global) supone su propia ficción hegemónica (o incluso ideal) de tolerancia multiculturalista, respeto y protección de los derechos humanos, democracia y otros valores por el estilo; supone también la propia “universalidad concreta” pseudohegeliana de un orden mundial cuyos rasgos universales —el mercado mundial, los derechos humanos y la democracia— permiten que florezcan diversos “estilos de vida” en su particularidad. Por lo tanto, inevitablemente surge una tensión entre esta posmoderna “universalidad concreta” pos-estado nación y la anterior “universalidad concreta” del estado nación. (163-164)

La ruptura o desconexión de las comunidades con esa segunda universalidad, dice Žižek, ha llevado a que las comunidades o los sujetos busquen formas de identificación cada vez más locales, ya sean étnicas, religiosas o de género. El ejemplo más representativo de esto es el estado regresivo que vive la sociedad norteamericana actualmente (Mark Lilla seguramente estaría de acuerdo con estos planteamientos). Para explicarlo, Žižek hace la analogía

entre los procesos de identificación primaria (el círculo social inmediato con el que se relaciona un sujeto, que incluye la familia, el trabajo y todas las instancias de contacto directo con el mundo) y secundaria (la transposición de esa identidad primaria a un espacio simbólico abstracto que liga al sujeto a una colectividad de orden regional, nacional o supranacional). Para que el orden simbólico que sustenta ese orden social abstracto se constituya, es necesario que haya esa traslación de la identificación primaria a la secundaria. En ese sentido, el éxito atípico de la sociedad estadounidense, es decir, de la “americanidad”, consistía en que las comunidades no debían abandonar sus raíces étnicas o religiosas para sentirse parte de esa nación (en contraposición a la lógica de otros Estados nación que eran más excluyentes).⁵ Según Žižek “la clave de la ‘Ideología Americana’ estándar radica en que intenta transustanciar la fidelidad que se tiene hacia las raíces de la etnia propia en una de las expresiones del ‘ser americano’” (167). No obstante, esa condición primordial se ha venido desgastando en los últimos años y

la “americanidad”, el hecho de “ser americano”, despierta cada vez menos el efecto sublime de sentirse parte de un proyecto ideológico gigantesco, “el sueño americano”, de manera que el Estado americano se vive cada vez más como un simple marco formal para la coexistencia de una multiplicidad de comunidades étnicas, religiosas o de estilos de vida. (167)

En otras palabras, en la sociedad norteamericana, la poca legitimidad social del estado nacional ha hecho que los sujetos, en vez de identificarse con el universalismo pensado desde el orden del estado nación, lo hagan solamente con comunidades que se autodelimitan por rasgos comunes como el género, la preferencia sexual, las creencias religiosas, los oficios, los trabajos, las empresas, las etnias, entre otros. Esta ruptura del sueño americano es

5 Lilla explica el fundamento de la nación estadounidense mediante las primeras migraciones religiosas: “Los padres peregrinos y otros disidentes religiosos que viajaron de Inglaterra a nuestras costas no hablaban en términos de identidades personales, ellos tenían almas en aquel entonces. Lo que estaban buscando en Norteamérica era un lugar en el que pudieran identificarse completamente con el país y, al mismo tiempo, identificarse completamente con cualquiera que fuera la iglesia de su elección. El consenso en Europa, especialmente después de las Guerras religiosas, era que esta identificación dual era una imposibilidad psicológica debido a la relación ambigua del cristianismo con la vida política” (62).

el testimonio de la inesperada inversión del pasaje de la identificación primaria a la secundaria, descrita por Hegel: en nuestras sociedades “posmodernas”, la institución “abstracta” de la identificación secundaria es experimentada cada vez más como un marco externo, puramente formal y no verdaderamente vinculante, de manera tal que cada vez más se busca apoyo en formas de identificación “primordiales”, generalmente más pequeñas (étnicas y religiosas). Aun cuando estas formas de identificación sean más “artificiales” que la identificación nacional —como ocurre con el caso de la comunidad gay—, en su “forma de vida” específica, restringiendo, por lo tanto, la libertad “abstracta” que posee en su capacidad como ciudadano del estado nación. Hoy nos enfrentamos, entonces, con un proceso inverso al de la temprana constitución moderna de la Nación; es decir, en contraposición a la “nacionalización de lo étnico” —la desetnicización, la “superación dialéctica” (*Aufhebung*) de lo étnico en nacional— actualmente estamos asistiendo a la “etnicización de lo nacional”, con una búsqueda renovada (o reconstitución) de las raíces étnicas. (167-168)

Si bien una universalidad de lo particular es en sí misma un proyecto valioso, es necesario resaltar que los procesos de identificación con pequeños grupos restringen la capacidad política del ciudadano y convierten al Estado en una simple formalidad. Colin Mooers, en “Multiculturalism and the Fetishism of Difference” (“Multiculturalismo o el fetichismo de la diferencia”), señala que es primordial revisar las formas en las que el capitalismo se materializa en los discursos de los sujetos a través de la fetichización de la diferencia y de la forma en la que dichos discursos distorsionan las relaciones concretas y sociales. Procesos como la “etnicización de lo nacional” de Žižek se replican en otras partes del mundo y los Estados nación con instituciones débiles son más susceptibles de experimentar estas tensiones. Como lo resalta Žižek, la universalidad del capitalismo global necesita ficciones para homogeneizar su resistencia; es en este lugar donde quizá el plano de la representación simbólica, el de la cultura, pueda tener más relevancia. Badiou, en esta misma línea, expresa que

hoy asistimos a un período de realización forzada de algo así como “la humanidad”: forzada porque no es un proyecto político, sino un proceso objetivo de globalización capitalista, cuyos efectos son extraordinariamente

claros, sobre todo desde que el mundo no está dividido en dos bloques. Un proceso que se desarrolla con una violencia considerable y supone la imposición a toda la humanidad de normas de vida y existencia comunes.

Por su parte, Judith Butler y Ernesto Laclau discuten, en un intercambio epistolar publicado como “Los usos de la igualdad”, las nociones de hegemonía, universalidad, inclusión, igualdad e identidad. Butler problematiza la posibilidad misma de una sociedad universalmente inclusiva, al señalar que esta no puede determinar qué diferencias reconocerá de antemano en el plano de la participación política y de la exigencia de la igualdad. El ideal mismo de inclusión debe permanecer abierto ante la posibilidad de lo que pueda ser: “En este sentido, pues, la inclusión como ideal debe estar constituida por su propia imposibilidad; de hecho, debe comprometerse con su propia imposibilidad para avanzar por el camino de la realización” (118). De lo contrario, una sociedad democrática estaría prescribiendo las exigencias de igualdad de diferencias que no han sido reconocidas. Esto plantea un dilema para la autora porque, por un lado, el ejercicio político siempre excluye algo, mientras que, por el otro, “la ‘inclusión’ de todas las posibilidades excluidas llevaría a la psicosis, a una vida radicalmente invivible y a la destrucción de la política tal como la entendemos” (118). Así, se pregunta Butler, ¿qué debe ser incluido y qué no en el ejercicio político? En la primera carta, ella sugiere una tensión irreductible entre igualdad y diferencia porque en el marco democrático no todas las diferencias podrían participar o exigir igualdad. Las reflexiones de Laclau y Butler coinciden en que la identidad colectiva de cuerpos políticos debe darse en la tensión entre elementos que se excluyen y se incluyen constantemente, pero que permanecen en un estado incompleto y que son determinados por una “hegemonía”. Esto se puede entender cuando Butler explica el concepto de “hegemonía democrática” de Laclau:

Entiendo que, en tu idea de la hegemonía democrática, siempre habrá una inconmensurabilidad radical entre contenido y universalización, pero que también ambas de alguna manera se engendran mutuamente. La tarea democrática sería impedir que cualquier universalización dada de contenido se convierta en definitiva, es decir, cerrar el horizonte temporal, el horizonte

futuro de la universalización en sí. Si lo he entendido bien, entonces estoy totalmente de acuerdo. (128)

Si la posibilidad de una democracia radical se encuentra en impedir la realización del universal particular, dado que es imposible que su concreción pueda contener la totalidad de las diferencias y porque siempre excluiría algo, es necesario, al menos, entender que lo universal y su contenido llevan en sí una relación dialéctica que nunca se clausura, sino que siempre exigiría una constante rearticulación. “Ambos autores están de acuerdo en que la hegemonía entendida como universal posee una dinámica en la cual se evidencia que lo particular es irreducible a lo universal. Este último permanece abierto, contingente, produciendo identificaciones y desidentificaciones” (Bedin 291). Este estado abierto de la “universalización” dialoga con la propuesta de Žižek, pues reconoce que el espacio político debe sostener tanto la tensión entre la particularidad y una “universalidad” irrealizable, como la tensión inherente entre dicha universalidad y la inclusión de nuevos actores políticos.

Estas discusiones llevan a pensar que al referirse a lo universal es necesario entender una serie de ideas comunes que trascienden la particularidad de los sujetos y que potencialmente llevan a cambios estructurales en la relación entre los individuos y las sociedades. Su carácter ideal no es el de la atemporalidad y la inmanencia, sino el de su imposibilidad, su estado constante de apertura. La concreción del ideal de un universal, por un lado, siempre deja algo oculto, inaccesible, que se vuelve motor de una reacción; por el otro, esta concreción carga una energía violenta que niega o disimula lo exterior a sí misma.⁶ Esta cara violenta es expuesta por Étienne Balibar en el 2007, en un simposio en el que discutió la idea de “universalidad” con Alain Badiou:

6 Sigo la idea de Étienne Balibar, para quien existen posiciones reduccionistas sobre el tema. Él propone una más histórica: “Semejante aproximación también explicaría por qué los debates acerca de la oposición entre lo universal y lo particular, o *a fortiori* la oposición universalismo *versus* particularismo, son mucho menos interesantes e importantes que los debates que oponen diferentes concepciones de lo universal, o diferentes universalidades; explicaría por qué de hecho estos debates solo abarcan una defensa estratégica de una concepción de lo universal como ‘negación’ de su opuesto, es decir, lo que se presenta como lo particular” (Balibar). Énfasis añadido.

Finalmente, quiero recordar una tercera idea, quizás la más embarazosa de todas, pero sin la cual cualquier discurso acerca del universalismo resulta, en mi opinión, fútil: se trata de la cara violenta inherente a la institución de lo universal. Insisto, una vez más, en el hecho de que esta violencia es intrínseca, no adicional; no es algo de lo que podríamos culpar a la mala voluntad o a la debilidad o a restricciones que afectan a quienes son los depositarios de la institución universalista, porque es la propia institución, o su movimiento histórico, la que los hace sus depositarios.

Los argumentos expuestos señalan que no hay una sola idea de “universalidad”, sino muchas⁷ que se contienen simultáneamente las unas a otras y que están dialécticamente confrontadas en el espacio del orden de lo simbólico, de lo imaginario y de lo real, como lo plantea Žižek. En ese sentido, la ahora omnipresente “universalidad” del capitalismo global irrumpe silenciosa pero destructivamente en todas las esferas humanas: se encuentra en el lenguaje, en el deseo, en la psique, en nuestros hábitos de consumo, en el trabajo, en la moral, en la cultura. No obstante, aunque la idea de una universalidad acabada, institucionalizada, resulta peligrosa, el universal ideal o abierto, el contingente, es para estos pensadores un elemento necesario en el campo político, porque se muestra como una fuerza vinculante que establece principios éticos comunes, tales como la igualdad, la justicia o la libertad. De esta forma, vale la pena preguntarse, como lo plantea Mark Lilla, por la forma en la que las políticas de la identidad han erosionado estos universales en el campo de la cultura.

7 Véanse *Identity before Politics* e “Identity after Politics” de Linda Nicholson. En el segundo texto (artículo de investigación), la autora explora el uso retórico de ideas “ambientalistas”, es decir, de las ideas que sustentaban la desigualdad de raza y género en condiciones históricas y sociales, en contra del esencialismo determinista y cientificista del siglo XIX. Estas ideas, que contribuyeron a la emancipación y liberación de las comunidades negras y las mujeres desde los siglos XIX y XX, postulaban un aspecto de lo humano que trascendía todas las particularidades. Igualmente, se argumenta que el “universalismo” del hombre burgués estaba basado precisamente en determinantes que ampararon “políticas de identidad” basadas en diferencias raciales y de género. Aquí el argumento moderno de la “identidad” cumple una función política inversa a la defendida por diferentes discursos culturalistas.

De la diferencia como obsesión

La cultura, en el verdadero sentido, no se acomodó simplemente a los seres humanos, sino que siempre levantó una protesta en contra de las relaciones petrificadas bajo las cuales estos vivían, honrándolos de esta forma. En tanto la cultura se asimile y se integre totalmente a esas relaciones petrificadas, los seres humanos serán una vez más degradados.

Adorno, *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*

Quizá una sencilla imagen puede ayudar a hacer entender la aporía inherente a la diferencia y a la identidad en la constitución de las colectividades y de los individuos. De acuerdo con Plutarco, Teseo y su tripulación retornaron a Atenas, tras haber vencido al Minotauro, en una antigua embarcación griega de treinta remos conocida como *triakóntoros*. Después del desembarco, los atenienses conservaron esta nave, reemplazando las tablas de madera dañadas por otras nuevas y más resistentes, de tal manera que al paso de los años la nave había sido completamente renovada. La nave suscitó una discusión entre los filósofos atenienses puesto que algunos defendían que después del cambio esta seguía siendo la misma, mientras que otros aseguraban que no lo era (183). La paradoja nos lleva a preguntarnos: ¿en qué momento la *triakóntoros* dejó de ser la antigua nave y se convirtió en una distinta? ¿Es ahora otra entidad? ¿Qué define que algo sea algo? Los discursos identitarios provocan preguntas semejantes: ¿son las características particulares las que nos definen como sujetos colectivos? ¿Es necesario fijar esas cualidades en el tiempo para no perder nuestra identidad? ¿Si perdemos una de estas cualidades, ya no somos lo que éramos?

La fragmentación de la esfera social ha tenido un indudable impacto en los estudios sociales y las humanidades. De hecho, es común que se presenten tensiones disciplinares debido al surgimiento de campos cada vez más especializados del conocimiento. Si tomamos en cuenta la tesis de Žižek sobre la necesidad del capitalismo global de producir ficciones hegemónicas (aquí me refiero a la idea de tolerancia multiculturalista) que paradójicamente diluyen la diferencia, podemos también pensar que la universidad contemporánea, al someterse a las lógicas de la marquetización, es, desde el punto de vista de la universalización del capitalismo global, un lugar adecuado para la producción de discursos generadores de objetos

de consumo, ya sea en el mercado de las publicaciones académicas o de la cultura. Según lo dicho, la cultura y las disciplinas que la estudian se encuentran ante una situación problemática, puesto que sus fines se ven afectados por la atracción casi magnética de las necesidades inmediatas de los nuevos nichos de mercado.

No es mi intención hacer una denuncia sobre las disciplinas en sí mismas, sino señalar cómo los discursos académicos pueden ser usados para ocultar problemáticas estructurales en el campo de la representación y de la cultura. En esta línea de pensamiento, la instrumentalización de conceptos como “identidad” parece haber funcionado muy bien en dos direcciones: 1) ha ayudado a minar la idea de lo “común” y, en ese sentido, a disipar la tensión dialéctica entre un universal contingente e ideal que establece horizontes de acción éticos y políticos, y una particularidad que se constituye como una resistencia a formas universales totalizantes y excluyentes; 2) a pesar de señalar la diferencia, ha sido útil a la lógica del capital porque permite convertir las propiedades particulares en objetos de consumo. Desde la lógica mercantil, resulta provechoso examinar la paradoja expresada en la nave de Teseo. Dicha imagen sirve para reflexionar sobre el hecho de que la condición ontológica de los sujetos, de las colectividades, de las culturas y de los modos de vida tiene que ver, por un lado, con una sucesión de acontecimientos que los transforman y, por el otro, con el momento particular en el cual se identifican las cualidades que determinan esa condición. La idea de cultura es pensada así de manera orgánica, como un proceso dinámico en el que la historia y la conciencia de esa historia van moldeando un devenir en medio de tensiones dialécticas:

La cultura de un país es un organismo vivo que se va formando en una relación activa entre el pasado, el presente y el futuro. La vitalidad y fuerza de una cultura están en la capacidad de mantener una continuidad con el pasado mientras se incorporan nuevos elementos, en la capacidad de crear nuevas estructuras y equilibrios entre lo que se había incorporado antes y lo que interesa digerir ahora. Una cultura que desvaloriza totalmente su pasado es tan inquietante como aquella que quiere anclarse en lo arcaico. (Melo)

No obstante, cuando un rasgo de una colectividad se reifica—algo común en la banalización de los discursos identitarios— se niega la tensión entre el

cambio en el tiempo y la conciencia de ser algo en un instante. En otras palabras, el instante de reconocimiento de una cultura o un individuo es petrificado al definir la unidad constituyente a partir de una suma de características, entrando en contradicción con la idea de cambio y de historia. Así, la identidad reemplaza a la totalidad y define una sociedad, cultura o comunidad por la parte, la cualidad y la diferencia, y no tanto por una conciencia histórica o por las relaciones que definen a esa colectividad.

En el marco de una cultura de particularidades reificadas, la “universalización” de la diferencia se vuelve un dispositivo de acumulación de capital académico. Vuelvo aquí sobre la cita de Sarlo en torno a los estudios culturales: “A veces tengo la impresión de que el canon de los estudios culturales está establecido por el mercado, que no es mejor autoridad que la de un académico elitista” (Sarlo 12). Aunque esta no es una particularidad de los estudios culturales, la problemática puede ser vista a través de las críticas que algunos de sus académicos han expuesto.

En “Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología”, Santiago Castro-Gómez, crítico poscolonial y latinoamericanista, denuncia el abandono, por parte de este campo disciplinar, del concepto marxista de ideología,⁸ el cual fue fundamental para sus primeros teóricos, como Raymond Williams, Richard Hoggart y Edward Thompson. Igualmente, en los años setenta, Stuart Hall, otro de los grandes referentes de los estudios culturales, plantea un cambio al “estructuralismo inspirado por el psicoanálisis y la teoría social crítica marxista”. Para Hall, la cultura es un “producto” de los dispositivos institucionales. Esto quiere decir que

8 La intención del ensayo de Castro-Gómez es restituir el vínculo entre la economía política y los estudios culturales a través del análisis de la teoría general de las ideologías que plantea Althusser. De acuerdo con Castro-Gómez, para Marx la ideología se equipara a la “falsa conciencia”; para Althusser, por el contrario, “no se trata de que algo ‘falso’ (la ideología) sea sustituido por algo ‘verdadero’ (la ciencia), de tal modo que el conocimiento científico se convierta en garante de la desideologización de la conciencia y de la inevitabilidad de la revolución. Para Althusser, en el terreno de la ideología la verdad y la falsedad no juegan ningún papel, puesto que su *función práctica* no es generar verdades, sino ‘efectos de verdad’. Las ‘ilusiones’ y las ‘quimeras’ que según Marx produce la ideología no pueden ser ‘falsificadas’ por la ciencia, sencillamente porque la ideología no es asimilable al ‘error’ ni al ‘engaño’. En la ideología, los hombres no expresan su relación *real* con el mundo, sino la *voluntad* de relacionarse con el mundo de una manera determinada. Las ideologías son, en última instancia, voluntad de poder”.

el punto de arranque de los estudios culturales ya no son los valores, las expectativas y los comportamientos de los obreros o de cualquier sujeto social en particular, sino los *dispositivos* a partir de los cuales los “bienes simbólicos” (la cultura) son producidos y ofrecidos al público como mercancía. El análisis de la cultura se convierte de este modo en una crítica del capitalismo. (Castro-Gómez)

La última etapa de los estudios culturales, nos dice Castro-Gómez, heredera del pensamiento de Foucault, Lyotard y Baudrillard, terminó en una versión mucho más *light* que se acomodaba a agendas políticas y económicas específicas. Para ilustrar este punto, Castro-Gómez menciona que:

[M]ucho de lo que hoy se produce y se publica en los Estados Unidos bajo la rúbrica de “estudios culturales” posee un carácter facilista y acrítico, destinado, como las hamburguesas y los perros calientes, al consumo rápido de “administradores culturales” o de estudiantes que deben absolver materias obligatorias en sus currículos de lenguas. Incluso en Colombia, los estudios culturales tienden a confundirse en algunos sectores académicos con el problema de la “gestión cultural” o con su vinculación a las “políticas culturales” del Estado.

Es significativa la equiparación que se expone aquí entre la producción intelectual de estos estudios culturales *light* y sus consumidores directos: los “administradores culturales” o el mercado académico. Como ejercicio, la actividad académica actúa en la lógica de la oferta y la demanda, al tiempo que pierde espesor crítico. Para Castro-Gómez, los estudios culturales deben concentrarse en la crítica de los medios de comunicación masiva, entendidos como campo de confrontación a través de los cuales se institucionaliza la cultura, la cual ya se encuentra regulada por los aparatos de producción:

A través de los medios se construyen no solo las grandes ideologías económicas y políticas, sino también ideologías de género, raza, sexualidad y posición social que no son *necesariamente* reducibles unas a otras. Con todo, si hay algo que estructuralmente las unifica es su vinculación al aparato de producción y, por tanto, el modo en que tales representaciones ideológicas se inscriben en la competencia de unos medios con otros por “seducir” a los consumidores.

Por lo tanto, Castro-Gómez está en contra de la idea, común en ciertos sectores académicos y no académicos, de que la cultura se ha democratizado. Los medios y la cultura convertidos en bienes son instrumentos ideológicos que constituyen visiones de mundo que funcionan según la lógica hegemónica del mercado. La pérdida de los fundamentos marxistas y de la crítica ideológica, para Castro-Gómez, significa en esencia el olvido mismo del fundamento de los estudios culturales, así como la entrada en la misma lógica del objeto de estudio. Si, como dice Castro-Gómez, lo único que tienen en común los discursos y las ideologías en torno a la raza, el género, la sexualidad, y en general a todos los discursos que de una u otra manera vienen de las luchas por la instauración de políticas de identidad es su vinculación al mercado, unos estudios culturales sin espesor crítico son fundamentales en el consumo de estos sistemas de representación. De esta forma, la demanda ha creado una producción académica superflua que solo atiende a las modas del momento.

En “Para una hermenéutica de la enemistad: los estudios culturales latinoamericanos y el nuevo fascismo”, Jens Andermann postula nuevamente esta pérdida de la crítica ideológica de los estudios culturales en el contexto del lanzamiento del volumen 25 del *Journal of Latin American Studies* y del quincuagésimo aniversario de Lasa (Latin American Studies Association). Esta revista se fundó con la intención de articular las discusiones sobre el concepto de “cultura” de los *cultural studies* anglosajones y las perspectivas respecto a los nuevos medios audiovisuales, producto de las conversaciones entre los estudios literarios y la antropología en el marco del “contexto de una reconsideración pos-1989 de la política y la estrategia de la izquierda” (84). La mirada retrospectiva del autor nos lleva a ver el estado actual de los estudios latinoamericanos a través de lo que él considera un fracaso rotundo, debido a la pérdida de la orientación política de la revista:

[L]os lenguajes de los estudios culturales latinoamericanos, surgidos en el marco de los “nuevos movimientos sociales” y las políticas identitarias, ahí donde no se han convertido en instancias anémicas y puramente auto-referenciales de izquierdismo de *campus*, han hecho poco para resistir su cooptación activa por un “Republicanismo” o por la versión de la nueva derecha —tamizada por las relaciones públicas— de los eslóganes de tolerancia, participación, sustentabilidad y así sucesivamente. (82)

La evidencia de lo que denuncia Andermann está en la forma actual de publicar del *Journal of Latin American Studies*. Lo que inicialmente se pensó como un espacio de intercambio de libre acceso entre los estudios culturales latinoamericanos y sajones (la traducción de autores como José Carlos Mariátegui, Ángel Rama o Cornejo Polar al inglés; la difusión de los principales debates sobre el acontecer político y cultural de Latinoamérica, o la apropiación de los discursos poscoloniales) ha sido transformado por el ingreso de los estudios culturales en la economía del conocimiento. De hecho, la producción del *Journal* se encuentra regulada por las demandas de universidades localizadas en Europa y Estados Unidos. Estas demandas, registradas por los índices de las bases de datos, definen temas específicos que tienen un interés comercial:

Sin embargo, los “datos de usuario” que nos facilitan en intervalos regulares nuestros distribuidores comerciales revelan una preferencia —no sorprendente, por otra parte— por una serie más consolidada de tópicos, índice, acaso, de los significados y el rol de los estudios culturales para las aulas de clases de hoy en día. [...] En comparación, los propios intentos de la revista por fomentar agendas diferentes y reconectar con la política *off-campus*, tal como se ha estado desarrollando a lo largo de Latinoamérica misma desde la perspectiva del análisis cultural, han conocido un éxito bastante más limitado, especialmente ahí donde no han circulado en forma de acceso libre. De hecho, la comodificación del trabajo crítico y su circulación a través de plataformas conectadas a una economía del conocimiento en gran parte privatizada —en donde los autores pueden escoger hoy entre canales *gold* y *platinum* de acceso en línea para sus escritos— son proclives a obstruir el encuentro de audiencias heterodoxas que la revista buscaba facilitar en sus comienzos. (Andermann 86-87)

La “crisis de los estudios culturales” que señala Castro-Gómez, la institucionalización de la producción académica en el marco de la economía del conocimiento y la superespecialización de los campos disciplinares pueden ser vistos como la causa de que algunos conceptos sean instrumentalizados y de que su valor analítico sea reducido. Uno de los muchos casos de estas tendencias que señala Anderman sobre la consolidación de ciertas temáticas

es lo que ha sucedido con la palabra identidad,⁹ puesto que gracias a su carácter polisémico tiene el efecto de hacer que se produzcan constantemente nuevas categorías cargadas de valor político que pueden generar un campo de conocimiento propio. Así, el valor de los conceptos, al igual que el de la mercancía, sube o decae de acuerdo con su demanda en el mercado de las publicaciones académicas.

Una vez desaparece la crítica ideológica, los discursos identitarios pueden escudarse tras la idea de lo políticamente correcto. Lo característico se exhibe como norma de una ética inclusiva y, al mismo tiempo, se neutraliza la crítica política, ideológica, histórica o estética. La proliferación de los discursos sobre la identidad, en un sentido muy pragmático, sirve a la generación de nuevos mercados, tanto en el plano de la cultura que se consume, como en el de los discursos académicos que han entrado en la lógica del capital cultural. La otra problemática en el plano político es que la inclusión en el mercado cultural se confunde con inclusión social y política. Así, al volverse un argumento moral, la inclusión se transforma en incuestionable. En ese orden de ideas, el éxito del sistema de consumo moderno es el de generar ganancia a partir de lo que es presentado como singular, diferente, original. En la misma vía, ya vimos cómo un sector de los estudios culturales escribe en función de los intereses de los “administradores culturales” y cómo las revistas empiezan a funcionar bajo la lógica de la demanda del mercado académico.

Quiero resaltar que con la identidad lo que es distinto se reivindica a partir de su encanto y su posibilidad de consumo.¹⁰ La banalización de la “identidad” facilita el ingreso de la cultura al veloz torbellino de la producción y consumo masificados. En tanto esto siga sucediendo, los resultados políticos de los discursos basados en la identidad deben ser, entonces, pensados en un contexto complejo en el que la globalización resalta la diferencia, al mismo tiempo que la aliena de aquello que la hacía parte de

9 Es paradójico que la palabra identidad sirva para exaltar la diferencia en el plano académico, político y cultural, pero que al mismo tiempo sea usada por posiciones conservadoras para exaltar burdos nacionalismos o promover odios religiosos o étnicos. Sobre este asunto, puede verse *Identidades asesinas* de Amin Maalouf.

10 “Y es que el capitalismo global ha convertido a la diferencia (de hecho, pura plusvalía) en una de las principales armas de la competitividad. Dentro de este marco es que las llamadas ‘culturas locales’ han surgido no como el Otro al cual comprender y respetar, sino más bien como una ‘forma de vida’ que consumir. Es ahí donde el argumento identitario muestra sus fuertes vínculos con el capitalismo global” (Carrasco Purull).

una historia, de un marco social y cultural específico. La cultura y todos los discursos valorativos asociados a esta se cosifican y exhiben su objeto como el fetiche de la diferencia. Es este hecho el que pone a los estudios literarios, los estudios culturales, la antropología, la historia, etc., en el cauce de la lógica mercantil: como sucede fuera de la universidad, el discurso crítico cede ante la complacencia de una actitud cuya tolerancia es sospechosa y que exalta siempre la particularidad sobre lo común, sobre lo universal.

Algunos elementos para un debate: representación, ideología y estética

Concluido el desgarramiento entre el individualismo ciego y el universalismo abstracto, el sujeto renacido vive su existencia, podríamos decir, estéticamente, de acuerdo con una ley que ahora está por completo de acuerdo con su ser espontáneo.

Lo que finalmente asegura el orden social es ese territorio de práctica consuetudinaria y afinidad instintiva, más flexible y moldeable que los derechos abstractos, ese ámbito donde se depositan las fuerzas más vivas y los afectos de los sujetos.

Terry Eagleton, *After Theory*

Ante un escenario en el que no hay aparentemente universales que sugieran un horizonte distinto al que propone el capitalismo global y en el que la singularidad se reifica, resulta necesario cuestionarse sobre la dirección de las disciplinas asociadas al análisis y a la crítica de la cultura, así como su lugar en el campo de la praxis y la teoría política. En “Estudios culturales / crítica literaria: ¿una contradicción insuperable?”, Alfredo Laverde Ospina se plantea dos preguntas que considero fundamentales con respecto a los estudios literarios:

¿Cómo no caer en la suspensión del “juicio estético” cediendo terreno al sociologismo? y ¿es posible hacer esta defensa de la crítica sin caer en el conservadurismo, al sustentar la universalidad y la trascendencia del juicio valorativo en defensa de la integridad del sistema literario; pero esta vez a la luz de los logros obtenidos en las luchas emancipatorias? (176)

Estas preguntas abren el campo a otros interrogantes importantes en el debate planteado a lo largo de este artículo: ¿pueden la obra y la crítica

literaria representar la tensión entre el ideal universal y la particularidad en el contexto contemporáneo, en el cual el espíritu reflexivo se ahoga en una profunda positividad? ¿Sirve aún la lectura crítica de la obra literaria como lugar de reflexión de las tensiones entre las esferas estéticas, económicas, políticas y culturales? ¿Es realmente necesario volver a discutir la importancia de la dimensión estética en el plano ideológico, algo que los estudios culturales parecen haber perdido de vista? ¿No se encuentra ya la literatura en las mismas dinámicas de la cultura reificada, o más bien no ha sido la literatura la primera en ser uno de los primeros objetos culturales en adaptarse a la demanda de su público? ¿No es por lo tanto otro lugar de disputa ideológica?

Beatriz Sarlo decía en 1997 que, ya para ese entonces, los estudios literarios habían cedido terreno frente a las posturas conservadoras, por un lado, y a los estudios culturales en torno al debate sobre los valores en la teoría política y la teoría del arte, por el otro. La crítica argentina discutía los criterios que se usan para definir lo que es un discurso socialmente válido y cuestionaba que los objetos culturales producidos por los medios masivos de comunicación tienen una función social legítima. Por lo tanto, la autora se remitía a la utilidad de la literatura en el contexto específico de la tradición literaria argentina y daba cuenta de cómo la tradición crítica y la literatura escrita en el siglo xx determinaron la conformación de un campo cultural que enriqueció la cultura nacional argentina:

La literatura y la crítica literaria fueron socialmente significativas porque se las consideró, junto a la historia y la lengua nacional, como el corazón de una educación republicana. Así, en el comienzo del siglo, la crítica literaria marcó su huella en el discurso público y sus posiciones debieron ser tomadas en cuenta en el momento en que, desde el Estado, se definían los patrones culturales que dibujaban el futuro del país. (2)

Así mismo, la lectura crítica de los valores estéticos fue vital en las discusiones de la nueva izquierda latinoamericana y de los movimientos revolucionarios de la época. Aunque Sarlo reconoce que el panorama es otro actualmente¹¹ y acepta la institucionalización de los estudios culturales en

11 “No voy a polemizar aquí con esta tendencia que, por otra parte, es el villano en una historia de decadencia inventada por la derecha rabiosamente antirrelativista y anti-culturalista. Los estudios culturales tienen una legitimidad que me parece obvia” (2).

la era de la videoesfera y del ciberespacio, postula que los estudios literarios son importantes en tres sentidos: 1) participan en la configuración del orden simbólico; 2) reflexionan sobre las cualidades específicas de los discursos, mientras que los estudios culturales se concentran en el estudio de los dispositivos institucionales que consolidan formas culturales, y 3) se preguntan por el diálogo entre el texto literario y los demás textos sociales. Estas tres funciones darían nuevamente un valor a los estudios literarios en tanto lectura crítica del orden simbólico de la cultura.

Si bien aquí se logra explicar lo que queda por fuera del campo epistemológico de los estudios culturales, Sarlo solo expresa el valor estético en términos de un *plus* que siempre permanece y que nunca es agotado por las lecturas históricas o sociológicas. El análisis crítico de este valor añadido presente en el discurso literario daría a los estudios literarios un reposicionamiento a la vez que los reivindicaría como discursos socialmente significativos. El texto es entendido, así, como un espacio interseccional en el que la formalidad determina una singularidad casi “aurática” que configura el valor estético y que lo separa de otras formaciones textuales o culturales. Sin embargo, al terminar de leer el ensayo uno queda con la sensación de que la autora no explica del todo la importancia de la dimensión estética en el campo de la cultura.

Me interesa, pues, proseguir la discusión del valor estético en el contexto formulado en las otras dos secciones de este artículo. Ya hemos visto, de acuerdo con lo señalado por la autora argentina, que al menos en el contexto latinoamericano las funciones de la literatura han variado significativamente, lo cual no quiere decir que su valor actual deba ser dejado de lado del todo. Hacer esto sería incurrir en el simple reemplazo de lo viejo por lo nuevo. Por otro lado, estamos en desacuerdo con las lecturas absolutamente contextualistas que determinan al texto por las condiciones materiales de su producción y difusión y con las lecturas esencialistas y esteticistas que desvinculan los textos literarios de una realidad social y que niegan la posibilidad de abrir el texto a múltiples lecturas que trascienden la de los valores inmanentes.

Habría que decir, en primer lugar, que la función de la literatura no es la misma en todos los contextos culturales ni en la historia, como lo dice Sarlo al referirse al papel de los debates crítico-literarios en la formación de un imaginario nacional. Sirve aquí traer a colación un texto de singular importancia para los estudios literarios latinoamericanos. Carlos Rincón

discute en 1978 el cambio radical de la función de la literatura en el ámbito político y cultural de la época, debatiendo en aquel entonces la necesidad de replantear los objetivos mismos de la crítica, al proponer horizontes para la creación de lecturas que contemplaran una lectura estética y política que, además de superar las teorías que promulgaban la absoluta defensa de la autonomía literaria, reflexionaran sobre la relocalización de la literatura, no solo en el marco de luchas políticas por fuera de la agenda de los movimientos y de las academias norteamericanas, sino también en función de la relación con nuevos medios de reproducción técnica y de la cultura de masas.

No es cuestión de que el espacio del mito de una supuesta esencia eterna de la literatura, de su pretendido ser ahistórico propio, haya entrado por no se sabe qué mecanismos inmanentes en un proceso de ensanchamiento y acoja en su seno manifestaciones antes inexistentes o relegadas a las tinieblas exteriores de lo no-literario. El fenómeno es otro: la presión del fenómeno social en el continente ha llevado, a nivel ideológico, no solo a hacer saltar los marcos sino a poner en cuestión la realidad misma del espejismo de una esencia substancialista de la literatura vital para que se mantenga su estatus tradicional. Aparece así promovido el primer rango del problema de la transformación de las funciones de los productos literarios, al tomar las luchas y los conflictos sociales, nuevos contenidos y darse nuevas precondiciones técnicas, con lo que surgen otras mediaciones entre los procesos sociales y la producción y recepción de obras literarias. Obviamente, la mutación de las técnicas de reproductibilidad y el recurso a los medios de comunicación de masas han contribuido a ese cambio de función y el puesto de la literatura dentro de la práctica social. (18)

Asumiendo las tesis tanto de Sarlo como de Rincón sobre el desplazamiento de las funciones del discurso literario en marcos históricos y culturales específicos, así como la crítica a las visiones inmanentistas de la literatura, podemos pensar que ese movimiento o ese cambio no significa su absoluto cierre en un mundo en el que el ideal humanista parece haber perdido su vigencia, sino que es necesario estudiar los nuevos lugares de producción y enunciación de estos discursos apelando a argumentos sociohistóricos. A diferencia de la sociología de la literatura, que se encargaría propiamente (y en diálogo con los estudios culturales) de la crítica a los aparatos ideológicos del Estado

(usando la terminología de Althusser) y que solo sirven para reproducir la fuerza de producción (asunto que, como hemos visto, es de vital importancia para el capitalismo global), la crítica y los estudios literarios hallarían nuevamente una razón de ser en la praxis social y política al desentrañar no solo las relaciones textuales de lo literario con particularidades sociohistóricas, sino en el campo de la configuración del orden simbólico moderno y, para retomar a Sarlo, en el de la valoración estética y política, entendiendo la primera como una estructura formal cargada siempre de sentido, de valores, de representaciones y visiones que devuelven y transforman el horizonte de experiencia de los sujetos. Es evidente que el valor de la cultura que plantea Adorno, cuando dice que esta siempre se ha levantado en contra de las relaciones petrificadas bajo las cuales los individuos existen, no es propia solamente de la literatura. Sin embargo, la tradición literaria sí ha llevado hasta sus límites esta idea, quizá por su tradición y porque su transmisión no depende exactamente de unos medios de reproducción específicos, lo cual implica que su lugar en el orden simbólico sigue siendo preeminente, al menos en el desarrollo de una tradición del pensamiento latinoamericano en particular y moderno en general. Esta tradición, ya mucho antes que los nuevos proyectos académicos, había explorado temas que ahora se configuran en el marco de agendas académicas, políticas o económicas globales.

Para poder responder algunas de las preguntas planteadas al inicio de esta sección, retomaré la noción de ideología que Santiago Castro-Gómez toma de Althusser. Si para él la pérdida del espesor crítico de los estudios culturales radica en su desvinculación de la crítica a la economía política y de la subsecuente omisión del análisis de los aparatos ideológicos del Estado (AIE) —lo cual es perfectamente plausible y aplica a muchas otras disciplinas de las ciencias sociales y de las humanidades—, la literatura se encargaría de la otra cara de la ideología. Para Althusser la ideología funciona como un sistema integral de representaciones simbólicas que crean “efectos de realidad”, pero que más allá de ser falsificaciones de las verdaderas relaciones que sostienen la materialidad de las relaciones de poder, son en sí mismas “la voluntad de los hombres de relacionarse con el mundo” (Castro-Gómez).

La lectura crítico-literaria, desde una mirada estético-política, puede dar cuenta de esta voluntad de representación del mundo y ayuda aún a develar las problemáticas estéticas e ideológicas transversales a dicha voluntad de reconocimiento con el mundo. Esto desde dos posibilidades que garantizarían

la integridad del sistema literario, sin caer en las dinámicas de inclusión abierta que, por un lado, disuelven el lugar de lo literario al denunciar un falso elitismo y, por el otro, lo obligan a entrar en las dinámicas económicamente impuestas del resto de la cultura. La primera posibilidad es reconocer el lugar de la acción valorativa en el plano político, así como la forma en que dichas acciones no entran en la lógica de la complacencia, sino en la del señalamiento de una diferencia manifiesta a través de una formalidad que sobrepasa los límites impuestos no solo por las costumbres y los discursos hegemónicos, sino también por la conciencia reificada del sujeto (los juegos formales, por ejemplo, desafían al lector a la vez que siguen siendo una forma de resistencia discursiva ante lo común y lo consumible). La segunda posibilidad consiste en que, como los textos siempre han participado de manera activa en la historia de las representaciones al revolucionar el campo de las formas y transformar las posibilidades de recepción de la cultura, estos configuran una tradición que se vincula a órdenes simbólicos, a menudo transnacionales, que potencializan las posibilidades de superar el localismo al cual la cultura se ve abocada por la banalización del discurso de la diferencia. En otras palabras, el discurso literario, a través de la literatura, como objeto poseedor de un valor epistemológico ya justificado, y del análisis de su espesor textual, estético e ideológico, resulta un espacio que se abre a la discusión de las tensiones manifiestas entre un universalismo (contemplado históricamente) y las perplejidades que se gestan en el marco de una vida política, social y cultural cada vez más diversa.

No se trata de volver a las corrientes inmanentistas que apelan a una visión de la universalidad caduca, basada en la idealización de valores ahistóricos; tampoco se trata de reivindicar la literatura en el marco político de la constitución de identidades nacionales; o de imponerle a la literatura la función de crear nuevos cánones bajo la marca de la diferencia. Al contrario, la literatura tiene la función potencial de ensanchar las posibilidades de identificación de los sujetos a través de una relación orgánica con la tradición y con los nuevos modos de producción simbólica. Esto a través de un modo de representación que, en teoría, debería elevarse por encima de la complacencia del mercado y de la conciencia de los sujetos que buscan llenarse de sí mismos y que al mismo tiempo debería incitar a la participación de un orden universal que posibilite el cambio individual o colectivo a través de lecturas críticas que contemplen las problemáticas implícitas en el orden de las formas y las ideologías.

Obras citadas

- Adorno, Theodor. "Culture Industry Revisited". Traducido por Anson Rabinbach. *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*. Editado por Jay M. Bernstein, Londres, Routledge, 1991, págs. 85-92.
- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Traducido por José Sazbón y Alberto J. Pla, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988. Web. 13 de noviembre del 2017.
- Andermann, Jens. "Para una hermenéutica de la enemistad: los estudios culturales latinoamericanos y el nuevo fascismo". Traducido por Rodrigo del Río Joglar, *Cuadernos de literatura*, vol. 21, núm. 41, 2017, págs. 79-89. Web. 13 de noviembre del 2017.
- Archipiélago: *Cuadernos de crítica de la cultura*, núm. 71, 2006.
- Badiou, Alain. "Universalidad, diferencia e igualdad". Traducido por Juan Mari Mendizabal y Mercedes Cambor, *Acontecimiento*, vol. xvii, núms. 33-34, 2007, s. pág. Web. 30 de noviembre del 2017.
- Balibar, Étienne. "Sobre el universalismo. Un debate con Alain Badiou". Traducido por Pillar Monsell. *Instituto Europeo para políticas culturales progresivas*, febrero del 2007, s. pág. Web. 13 de noviembre del 2017.
- Bedin, Paula. "La crisis del universalismo redefiniciones. Propuestas y debates". *Andamios. Revista de investigación social*, vol. 14, núm. 33, 2017, págs. 273-301.
- Butler, Judith, Ernesto Laclau, y Slavoj Žižek. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Traducido por Cristina Sardoy, Buenos Aires, FCE, 2004.
- Butler, Judith, y Ernesto Laclau. "Los usos de la igualdad". Traducido por Monica Mansour, *Debate feminista*, vol. 19, núm. 10, 1999, págs. 115-139.
- Castro-Gómez, Santiago. "Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología". *Organización de Estados Iberoamericanos*, s. fecha, s. pág. Web. 20 de noviembre del 2017.
- Carrasco Purull, Gonzalo. "En contra del concepto de identidad o ¿cómo acabar (de una vez por todas) con la cultura arquitectónica?". *Vostokproject*, s. fecha, s. pág. Web. 20 de octubre del 2017.
- Eagleton, Terry. *After Theory*. Londres, Allen Lane, 2003.

- Laverde Ospina, Alfredo. “Estudios culturales / crítica literaria. ¿una contradicción insuperable?”. *Acta literaria*, núm. 49, págs. 159-179. Web. 20 de octubre del 2017.
- Lilla, Mark. *The Once and Future Liberal: After Identity Politics*. Nueva York, Harper Collins Publishers, 2017.
- Maalouf, Amin. *Identidades asesinas*. Traducido por Fernando Villaverde, Madrid, Alianza editorial, 1999.
- Melo, Orlando. “Contra la identidad”. *El Malpensante*, núm. 74, 2006, s. pág. Web. 20 de octubre del 2017.
- Mooers, Colin. “Multiculturalism and the Fetishism of Difference”. *Socialist Studies (Open Journal)*, vol. 1, núm. 2, 2005, págs. 33-54. Web. 13 de noviembre del 2017.
- Nicholson, Linda. “Identity after Politics”. *Washington University Journal of Law and Policy*, vol. 33, núm. 43, 2010, págs. 43-74. Web. 13 de noviembre del 2017.
- . *Identity before Identity Politics*. Washington, Cambridge University Press, 2008.
- Nozick, Robert. *Anarchy, State, and Utopia*. Oxford, Blackwell, 2000.
- Plutarco. *Vidas paralelas*. Traducido por Aurelio Pérez Jiménez, Madrid, Gredos, 1985.
- Readings, Bill. *The University in Ruins*. Massachusetts, Harvard University Press, 1993.
- Rincón, Carlos. *El cambio en la noción de literatura*. Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura, 1978.
- Sarlo, Beatriz. “Los estudios literarios y los estudios culturales en la encrucijada valorativa”. *Revista de Crítica Cultural*, núm. 15, 1997, págs. 32-38. Web. 30 de octubre del 2017.
- Žižek, Slavoj. “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multicultural”. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Por Fredric Jameson y Slavoj Žižek. Traducido por Moira Irigoyen, Buenos Aires, Paidós, 1998, págs. 137-193.

Sobre el autor

Juan David Escobar es docente de Literatura en la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente dicta los cursos Literaturas Latinoamericanas y Europeas del siglo XIX en la misma universidad y el curso Introducción a la Teoría Literaria en la Maestría en Estudios Literarios de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (UPTC). En el 2011 ganó el concurso Mejores Trabajos de Grado de la Universidad Nacional de Colombia, en el Departamento de Lenguas Extranjeras, con una investigación sobre la manifestación de los discursos dionisiacos y apolíneos de Friedrich Nietzsche en la novela *El Retrato de Dorian Gray* de Oscar Wilde. Cursó su maestría en la Universidad Nacional de Colombia y se graduó con una monografía sobre la configuración del lector implícito en la obra de Macedonio Fernández (2015). Es integrante del grupo de investigación en literatura comparada Contrapuntos, con el cual ha participado en la organización de dos eventos internacionales: El Arte y el Oficio del Traductor en las Ciencias Humanas (2014) y Cruzando Fronteras: Segundo Encuentro Internacional de Literatura Comparada (2016). Sus investigaciones giran en torno a la teoría literaria, la literatura comparada, la traducción y la relación entre el campo estético y político.

Sócrates, tipologías de intelectuales y política: algunas referencias al caso argentino

Guillermo Lariguet

Conicet — Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

gclariguet@gmail.com

En este ensayo defiendo que un tipo básico de intelectual es el de Sócrates. Tomo en cuenta un Sócrates filosófico más que existencial. Mi defensa es más normativa que semántica. A continuación, expongo la existencia de seis formas desviadas de intelectual, siguiendo la distinción entre vicios intelectuales y vicios morales. La distinción no es exhaustiva y no impide algunas combinaciones. Luego, discuto el caso de la política argentina de los años 2003 al 2018. Este período involucra al kirchnerismo y al macrismo. En este contexto político, defiendo un tipo de intelectual virtuoso, que llamo intelectual “con compromiso cívico”, quien, en mi opinión, está en mejores condiciones de someter a crítica a los gobiernos. También, en contraste con este, propongo algunos ejemplos de cómo cierto intelectualismo argentino se ha desviado o alejado del tipo socrático. Este alejamiento podría ser parte de una tragedia de la cultura argentina.

Palabras clave: Sócrates; intelectuales; política; vicios intelectuales; vicios morales.

Cómo citar este artículo (MLA): Lariguet, Guillermo. “Sócrates, tipologías de intelectuales y política: algunas referencias al caso argentino”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 20, núm. 2, 2018, págs. 185-220.

Artículo original. Recibido: 12/10/17; aceptado: 12/01/18. Publicado en línea: 01/07/18.



Socrates, Typologies of Intellectuals, and Politics: Some References to the Case of Argentina

In this essay, I argue that Socrates represents a basic type of intellectual. My argument takes into account a philosophical rather than an existential Socrates, and it is more normative than semantic. I examine six deviant forms of the intellectual, following the distinction between intellectual and moral faults. This is not an exhaustive distinction and it allows for some combinations. Subsequently, I discuss Argentinean politics between 2003 and 2018, a period that involves “Kirchnerism” and “Macrism”. In this political context, I defend the intellectual characterized by “civic engagement”, a type of virtuous intellectual that, in my view, is in better conditions to carry out a critique of governments. In contrast with this intellectual, I provide some examples of how a certain type of Argentinean intellectualism has deviated or distanced itself from the Socratic type. This distancing could be part of the tragedy of Argentinean culture.

Keywords: Socrates; intellectuals; politics; intellectual faults; moral faults.

Sócrates, tipologias de intelectuais e política: algumas referências ao caso argentino

Neste ensaio, defendo que um tipo básico de intelectual é o de Sócrates. Levo em consideração um Sócrates filosófico mais do que existencial. Minha defesa é mais normativa do que semântica. A seguir, exponho a existência de seis formas de desvios de intelectual, seguindo a distinção entre vícios intelectuais e vícios morais. A distinção não é exaustiva e não impede algumas combinações. Depois, discuto o caso da política argentina de 2003 a 2018. Esse período envolve o kirchnerismo e o macrismo. Nesse contexto político, defendo um tipo de intelectual virtuoso, que chamo de intelectual “com compromisso cívico”, que, na minha opinião, está em melhores condições de submeter os governos à crítica. Também, para efeitos de contraste, proponho alguns exemplos de como certo intelectualismo argentino se desviou ou se afastou do tipo socrático. Tal afastamento poderia ser parte de uma tragédia da cultura argentina.

Palavras-chave: Sócrates; intelectuais; política; vícios intelectuais; vícios morais.

1. Introducción

¿QUÉ CALIFICA A UN SUJETO como un intelectual propiamente dicho? Esta es una cuestión que no ha sido, por lo general, conceptualmente clara. Y no lo ha sido no tanto por cuestiones semánticas sino por cuestiones axiológicas. En rigor, aunque se comparta el concepto, por acordar en sus notas mínimas, las concepciones de lo que resulta valioso de ser un intelectual han sido, y son, variadas (por ejemplo, Bauman los divide en “legisladores” e “intérpretes”).

La palabra intelectual, de algún modo, hizo una aparición fuerte durante el juicio al capitán Dreyfus por presunto espionaje, en el “J’accuse” de Émile Zolá. A partir de allí los hombres que pertenecían al “País de las Letras” no eran *philosophes* “puros”, si es que alguna vez lo fueron, sino hombres comprometidos social o políticamente. Así, encarnar a un intelectual significaba ser alguien que rebasaba su cometido reflexivo primordial.¹

Acorde con lo anterior, el intelectual genuinamente comprometido no sería un academicista encerrado en la célebre “torre de cristal”, aislado de los contextos históricos que le tocan vivir —y de los que a veces se sustrae—.² Además, no se trata de un mero especialista en algo. Se supone que se trata de alguien con una visión general de la vida, del mundo y de su entorno histórico, social, político, etc.

Diré ahora lo que pretendo hacer en este artículo. Primero, en la sección dos, reconstruiré un modelo ideal de intelectual: el socrático.³ Lo presentaré a través de la articulación de las virtudes intelectuales y morales que lo definen. A continuación, en la sección tres, presentaré, de acuerdo a la distinción entre vicios intelectuales y morales, una paleta con algunos tipos de intelectuales que resultan desviados con respecto al modelo socrático.

1 Una definición mínima de intelectual podría ser la de alguien que “hace bien su oficio”, por ejemplo, de escritor. Sin embargo, la aparición del término intelectual supuso una nota aditiva: la de estar política o socialmente comprometido. Parto entonces de este lugar.

2 Un ejemplo ficcional de esta actitud es la novela *Sobre los acantilados de mármol* de Ernst Jünger. Los sabios que habitan el castillo sobre los acantilados de mármol se distancian de la ferocidad del bosque comandado por el “Gran Forestal”, un epígono velado a Hitler. Sin embargo, tal distancia se revelará imposible en un momento crucial de la obra.

3 Los tipos se pueden pensar como “idealizaciones” —weberianamente hablando—, esto es, de clases de intelectuales que *de facto* parecen existir.

En la sección cuatro, voy a defender una tesis normativa, según la cual el mejor intelectual es aquel que tiene “compromiso cívico”. Creo que esta tesis —normativa— es, para nuestros tiempos, que no son los de la polis griega, una buena deducción del modelo socrático. Para darle un contexto a mi reflexión, tomaré algunos ejemplos de lo que un intelectual con compromiso cívico diría respecto de cuestiones atinentes a los gobiernos kirchneristas (de los últimos doce años) y del actual gobierno macrista (que lleva ya dos años en el poder). Mi impresión es que solamente unos pocos intelectuales argentinos de hoy están más cerca del intelectual socrático; intelectual que hoy sería uno con compromiso cívico. La lejanía —significativa— respecto del tipo básico puede verse como una desgracia, otros preferirán decir tragedia de la cultura argentina (tomando el término tragedia en sentido amplio).

En la sección cinco, haré referencia a la relación entre intelectuales e ideología. Defenderé un sentido aceptable de “intelectual con ideología” y mostraré el problema de que los intelectuales sean militantes y orgánicos. Terminaré este trabajo en la sección seis con una recapitulación de las principales tesis defendidas, así como con una evocación de un intelectual argentino que dio muestras sobradas de ser cívicamente comprometido.

2. El tipo básico: el intelectual socrático

En lo que sigue, quiero efectuar una propuesta de lo que considero es el tipo ideal, al menos en Occidente, de intelectual. Y para ello tendré en cuenta a Sócrates. La objeción que se me puede lanzar es que Sócrates no fue un intelectual. El término *intelectual* es una innovación moderna en nuestros usos lingüísticos. Además, Sócrates fue un filósofo circundado por una realidad histórica diferente del contexto sociocultural europeo en el que emerge el término y la figura del intelectual. Así las cosas, mi propuesta sería autofrustrante por implicar un tipo de anacronismo injustificado. Mi respuesta a la objeción es que hay formas justificadas de ser anacrónico. Esto es porque el trabajo que propondré aquí no es de sociología de la cultura sino de filosofía normativa. Aunque el término intelectual es moderno, ello no implica, desde el punto de vista conceptual, que las pretensiones que definen a un intelectual no puedan y deban remontarse a Sócrates. Mi enfoque es normativo porque utilizaré a Sócrates como un modelo clásico que todavía puede ayudarnos a evaluar las virtudes y vicios de nuestros

intelectuales. Por otro lado, es conveniente no confundir términos con conceptos. En el sentido que defenderé aquí, Sócrates comporta una forma embrionaria de intelectual con virtudes normativas que vale la pena emular.

El Sócrates que tendré en cuenta es un nombre que representa un *type*. Un *type* es un tipo ideal. Y en Sócrates convivían el *type* con el *token*. El *token* es la muestra o ejemplo particular de algo general, ideal o abstracto. Sócrates era ejemplo para sí mismo y ejemplo para los demás. A continuación, presento los principales rasgos conceptuales que asocio a Sócrates:

a. Sócrates es, ante todo, filósofo. Este rasgo, como se verá, es “focal”. Encarnar a un filósofo es representar a una persona interesada por comprender —y por llevar adelante en lo posible— la verdad, la justicia, la bondad y la belleza. La actividad filosófica, en Sócrates, responde a dos características que hacen que su poder reflexivo sea fuerte. Estas son la duda y la argumentación (Williams, cap. 1). En cuanto a la duda, Sócrates, como sabemos, primero dudaba de sí mismo, de sus conocimientos. De lo único de lo que no dudaba era de que no tenía un conocimiento pleno y perfecto. Esto hacía de Sócrates un antinarcisista, un sujeto no jactancioso y presuntuoso. Por otra parte, la duda era un método consistente en “parir” la verdad (de aquí la imagen de la partera). En segundo lugar, Sócrates argumentaba. No era un ingenuo. Cada paso lo daba con cuidado, sopesando cuestiones, trazando distinciones adecuadas, obligándose a perseguir todos los argumentos relevantes hasta sus últimas consecuencias. Algunos corolarios de su argumentación podían, incluso, derivar en aporías. Y esta argumentación no era un soliloquio sordo o ciego a las razones de los otros. Su argumentación era “dialógica”, porque Sócrates discutía con otros, y “dialéctica”, porque él contrastaba tesis opuestas tratando de inferir una tesis adecuada para el objeto del debate.

Es necesario, antes de avanzar a la siguiente nota, subrayar que la duda de Sócrates, aunque a veces se interpretó así, no pretendía tener derivas escépticas. Sócrates era lo que hoy llamaríamos, por ejemplo, un tipo de cognitivista moral. En cuanto a la argumentación, es verdad, por lo menos parcialmente, que Sócrates deja en ridículo muchas veces a sus contendores: por ejemplo, Trasímaco o Calicles. A alguien esto le podría parecer una forma soterrada de jactancia, además de una forma velada —o no tan velada— de no tomarse suficientemente en serio al otro. O simplemente de reírse a hurtadillas, o frontalmente, de otro. El método

dialéctico termina desembocando en que el lado favorable de la moneda caiga del lado socrático. Empero, más allá de esta posible caracterización de Sócrates, creo que la tradición de la argumentación que seguirá después de él no dejará de insistir, incluso con apoyo en Sócrates, en que debe ser necesario, sobre todo en una república genuina, pensar *in ultramque partem*, esto es, ser capaz de pensar desde ambos lados de una cuestión. Por ello, mi concepción normativa del Sócrates filosófico no es incompatible —o no del todo— con un hecho relevante: este filósofo griego trazó las primeras líneas maestras de lo que significa argumentar racionalmente sobre cualquier materia, especialmente de las que más me interesan en este trabajo: las que hacen a temáticas sociales, morales o políticas. Líneas que luego perfeccionarán, más cerca o más lejos de la dialéctica, pensadores posteriores.

b. He hablado hasta el momento de virtudes intelectuales. Ahora quisiera apuntar otra nota, la que tiene que ver con lo que se puede denominar las virtudes de tipo moral. Sócrates era un compendio de virtudes tales como: la paciencia, la prudencia, el sentido de justicia, la valentía (también fue un buen soldado) y, lo que podríamos denominar sin anacronismo, el compromiso con la polis. Esto último es lo que llamaré, en la sección cuatro del trabajo, con la conocida expresión de “compromiso cívico”. En la polis griega había que participar y tomar postura con respecto a la guerra, al buen gobierno, a la labor judicial, etc. A tal extremo llegaban sus virtudes que, bien sabemos, Sócrates aceptó su (injusta) condena a muerte.⁴ Rehusó escapar, cuando podía fácticamente hacerlo.

Alguien podría decir, en términos modernos, que Sócrates respondía a una “ética de convicciones”. Empero, esta mirada puede ser simplista. En su larga disquisición en el *Critón*, el argumento de Sócrates se dirige a mostrar que las instituciones de la polis son las que hicieron posible su vida. No es momento, entonces, de abandonar la polis porque ahora no le resulta conveniente.⁵ Sócrates, además, como he indicado antes, es valiente, pero

4 Por eso se ha dicho que Sócrates presagiaba una forma de “positivismo jurídico ideológico”, doctrina conforme a la cual es obligatorio obedecer normas jurídicas no importando si las mismas son injustas.

5 Por este sendero, acoto, si todos los “Sócrates” históricos del mundo razonaran en términos de pura conveniencia, la consecuencia podría ser la erosión de las bases de la polis misma. Así las cosas, el argumento, que al principio tiene la estela de las convicciones, al final no es incompatible con un razonamiento consecuencialista.

no solamente por pelear con bravía en la guerra. También por defender públicamente lo que realmente piensa de algo. Y no lo hace para quedar bien frente a unos o granjearse admiración. Ya he dicho que Sócrates no es narcisista y jactancioso. Tampoco oportunista. No dice lo que, se supone, algunos quieren oír. Y para hacer eso hay que ser valiente. Además, Sócrates es coherente. Y esto no es un argumento a favor solamente de la consistencia lógica entre creencias. Sócrates es coherente pragmáticamente. Su filosofía va a tono con su vida práctica, tanto personal, como social.

3. Una fauna clasificatoria: tipos de intelectuales

Hasta aquí he planteado, a través de la personalidad filosófica de Sócrates, que un tipo básico de intelectual reúne dos conjuntos de virtudes: las intelectuales y las morales, tal como han sido descritas en el apartado anterior. Quiero proponer una suerte de taxonomía que nos permita, siguiendo el derrotero de las mentadas propiedades, obtener algunas tipologías de intelectuales. Sin embargo, antes de proponer una clasificación, me veo obligado a efectuar algunas aclaraciones metodológicas importantes.

En primer lugar, hablar de Sócrates, en tanto que figura filosófica, no es pensar en términos necesariamente ahistóricos. La figura, como he sugerido al comienzo, fue profundizada, incluso enriquecida, con el pensamiento occidental posterior. Y, además, mi concepción de Sócrates, se podría decir, ha sido planteada de manera “minimalista”. En una cadena de reconstrucciones conceptuales, podríamos enriquecer, *a posteriori*, y desde luego debatir, sobre otras propiedades. Por ejemplo, al mejor estilo platónico, alguien podría decir que el intelectual genuino, el socrático, está legitimado para contar “nobles mentiras”. Las hay también “innobles”. Según Platón, los poetas trágicos no deberían formar parte de una república pues sus ideas son innobles: nos hablan de la mala fortuna, del descontrol de las pasiones, de la ruindad moral. Las nobles son, por oposición, las que tienen que ver con la justicia, la bondad, la belleza, etc. Y estas cuestiones pueden no terminar de cristalizar nunca, incluso pueden ser en algún sentido imposibles. Sin embargo, el filósofo debe ocultar esta imposibilidad ante el profano. Y debe hacerlo por un bien superior: la salud de la *politeia*.

No estoy seguro de que la expulsión de los trágicos sea un bien. Y ni siquiera que sus postulados sean “mentiras” e “innobles”. Aquí es donde

podemos admitir que el concepto intelectual-moral de Sócrates sea debatido entre nosotros a partir de concepciones rivales. Empero, admitir la pluralidad de concepciones es, todavía, desde un punto de vista sustancial, compatible con dejarnos guiar por la figura de Sócrates.

En segundo lugar, distinguir entre virtudes intelectuales y morales no presupone, en mi caso, admitir una tesis ontológica al respecto. No creo que la distinción apunte al hecho —falso— de que hay “dos mundos”, el intelectual y moral. La distinción, como se ve es un poco estilística. Esta aclaración hace que ubicar personas dentro de una u otra categoría —intelectual o moral— sea una empresa puramente mental que tome en cuenta rasgos acusados de una u otra tipología. Así pues, la distinción intelectual o moral no debe verse como un “lecho de Procusto”. En tercer lugar, construir tipologías de intelectuales sobre la base de vicios no presupone una forma de olvido de que hay buenos intelectuales ni mucho menos adherir a la falsa tesis —empírica y conceptual— de que la Argentina de los últimos catorce años no muestra a excelentes intelectuales, tanto en lo moral, cuanto en lo mental.

Vicios intelectuales

a. El intelectual sordo —o ciego— a las buenas razones: ser sordo o ciego a las buenas razones es algo distinto del hecho de sostener unas convicciones morales o políticas que merezcan ser tildadas de profundas. Las convicciones, en el caso del intelectual, se adquieren, en principio, como en casi cualquier sujeto. Se adquiere un *stock* de creencias por vías diversas: la familia, la educación, los amigos, la universidad, el trabajo, etc. Sin embargo, estas creencias de base deben pasar por el escrutinio de la reflexión crítica.

Cuándo la reflexión crítica constituye un caso genuino es algo que no siempre resulta del todo claro. Parece exigirse, por ejemplo, la autoinspección y la autovigilancia. Pero, hasta dónde debe llegar este “falibilismo” personal no es claro. Pues, si la autoinspección nunca hace alto, entonces, no podría hablarse de haber formado unas convicciones. Por otro lado, la reflexión crítica es equivalente a la alteridad. Reconocemos a otros que pueden no estar de acuerdo con nosotros y a no estarlo de “buena voluntad” y, a veces, con “buenas razones”. No estar de acuerdo

con otro, no significa herirlo, perseguirlo o desconocerlo como agente moral responsable.

El recién mencionado reconocimiento, inclusive a veces, es de orden “virtual”, si así se puede decir. Por ejemplo, en nuestras cavilaciones de algún modo siempre puede haber “un otro”. Escribimos, por caso, anticipando objeciones. Nos volvemos, así, intelectualmente meticulosos. Es un dato observable, empero, que las convicciones, en algún momento, forman un “techo”. Es difícil cambiar las convicciones últimas, a menos que tengamos frente a nosotros casos de genuina “conversión” como, por ejemplo, la de Vargas Llosa que fue, en su juventud comunista y luego se convirtió en una clase particular de (neo)liberal.

Ahora bien, hay intelectuales que son sordos o ciegos, en ocasiones relevantes, a las buenas razones reales, o imaginativas, ofrecidas por un adversario interior (generado por introspección en el marco de la primera persona) u ofrecidas por los otros en sí (en el marco de la segunda y tercera persona). Por ejemplo, García Márquez siguió fiel al proceso político cubano del castrismo, pese a la evidencia de graves violaciones a los derechos humanos en dicha isla.⁶

La sordera o ceguera no siempre es fácil de detectar. Existen intelectuales que tienen enorme habilidad retórica y argumentativa y que, además, como fue el caso del argentino Ernesto Laclau, pueden tener una versión exclusivamente agonista del debate. Además, en ocasiones, hay intelectuales que asumen que deben ganar siempre. Esta clase de intelectual sordo o ciego a las buenas razones, no tiene la posibilidad, pues, de pensar *in ultramque partem*. Tampoco de aceptar que perder, a veces, un debate es mejor porque nos vuelve más sensibles al aprendizaje y a la humildad. En otras oportunidades, la apertura de esta clase de intelectual a los otros es simulada bajo el velo de una “falsa amabilidad”. Trasladar este intelectual al mundo de la discusión política, puede tener la siguiente consecuencia: tornar potente a este intelectual para dirigir rebaños, pero no para tener una idea de búsqueda cooperativa del bien, la verdad o la justicia.

6 Este hecho, sin embargo, es compatible con admitir que los cubanos, durante un buen tiempo —y pese a un bloqueo (injusto) de cincuenta años— lograron cierto bienestar básico en materias importantes como la salud o la educación.

b. El intelectual ingenuo: hay, en efecto, intelectuales que, no obstante ser destacados en su ámbito académico, y serlo en forma objetivamente correcta, son intelectuales ingenuos. Y esta ingenuidad, por lo general, puede reposar en las “buenas intenciones” de dicho intelectual. La ingenuidad puede entenderse como la falta de la astucia necesaria para advertir hacia dónde se está yendo, por ejemplo, políticamente. Así, hay intelectuales que se enfilan detrás de objetivos, ideales, políticas, grupos sociales o afiliaciones de cualquier índole, de una manera carente de precaución. Y, pese a su entrenamiento intelectual, resultan inocentes, inclusive por largo tiempo. A lo mejor el pacifismo de Bertrand Russell era una forma de ingenuidad frente a una guerra silenciosa entre potencias (la americana y la rusa) que, en dicho momento, se asumía que ejercían posturas irreconciliables.

c. El intelectual de reflexividad débil: hay intelectuales e *intelectuales*. El empleo de cursiva apunta a mostrar a un tipo de intelectual cuyas reflexiones u opiniones se canalizan en pensamientos débiles, oscuros, o desordenados (todo lo dicho en forma conjuntiva o disyuntiva). Por ejemplo, Slavoj Žižek, con todo su encanto e impacto popular, podría calificar para esta categoría. Otro caso, más débil que el anterior, en este supuesto de “desliz argumentativo” *ocasional*, se puede ejemplificar con Fernando Savater, cuando al defender la tauromaquia, sostiene que para los parados —los que quedan sin trabajo en España— es “envidiable” la vida de un toro bravo, que vive en hermosos paisajes, y solamente sufre quince minutos antes de morir (“Fernando”).

En otras circunstancias, la debilidad de la reflexión se asienta en que los intelectuales de reflexividad débil caen en lugares comunes.⁷ Por ejemplo, como recuerda Sánchez Cuenca, Félix de Azúa sostenía rotundamente que el expresidente de España José Luis Zapatero había sido el peor presidente desde Fernando VII (10). Como bien señala Sánchez Cuenca, eso supone afirmar que Zapatero fue peor que Franco y Primo de Rivera en el siglo xx, lo que a todas luces no es solamente falso, sino que supone caer en el “lugar común” de la derecha más cerril.

7 Los intelectuales a veces podemos, y debemos, ir *en contra* del sentido común. Por ejemplo, ahora recuerdo cómo Derek Parfit va en contra del sentido común en su reconstrucción del concepto de identidad personal.

Concedo que la reflexividad débil puede ser un síntoma de un camino inversamente desaconsejable. Por ejemplo, como ha puesto de manifiesto Manuel Atienza, hay cierto “sentido común” que conviene muchas veces no abandonar (147-163). Esta es una tesis que, a su modo, podría enhebrarse con las viejas tesis mooreanas —y wittgensteinianas— en contra de sobrepasar de manera ilícita del sentido común. A la luz de lo comentado a propósito de Manuel Atienza, cabe destacar que la cuestión nodal reposa en que el ejercicio de las potencias de la reflexividad es débil, sea por no interpelar el sentido común cuando es imprescindible hacerlo, sea por no fortalecerlo cuando resulta pertinente.

Vicios morales

d. El intelectual narcisista: esta clase de intelectual es el que opera sobre la base de diversos resortes que pueden funcionar conjuntiva o disyuntivamente. En tal sentido, son intelectuales “oportunistas”, no necesariamente “oportunos”. Encuentran oportunidades, sobre todo que trascienden la estrecha frontera de lo académico, para volverse populares. Otra modalidad del narcisista es que, en ocasiones, “no se cree” lo que dice o lo que hace. Estos intelectuales dicen lo que, imaginan, ciertos sectores quieren oír o ver. Y esto puede granjearles un éxito relativo a dichos sectores. El espejo del narcisista se constituye por los otros que le rinden pleitesía de manera acrítica. Y no es infrecuente que este intelectual se convierta en fuente de razones que “ahorren” la necesidad que tienen los otros —casi siempre— de argumentar. Según Platón, el móvil narcisista era uno de los ocultos resortes de los sofistas. Estos tenían éxito en la plebe entre otras cosas porque decían hábilmente cosas que cuajaban con un destinatario manipulable.

e. El intelectual prostituido: esta es la clase de intelectual que “se vende” al poder de turno. Carl Schmitt o Karl Larenz podrían ser ejemplos de venta al nazismo (Ruthers). El prostituido incorpora el estilo “fáustico”: vende su alma, defiende ideas, o las modifica de modo que hagan encaje con las ideas dominantes impuestas por el poder de turno. La prostitución no necesariamente descansa en eventos mentales lineales o simples. Puede surgir, o fortalecerse, en hechos sinuosos o laberínticos de autoengaño (como revela magistralmente Garzón Valdés).

También la prostitución puede basarse en alguna suerte de “convencimiento real”, pero tal convencimiento puede estar sostenido por creencias falsas, o bien por convicciones genuinas que, sin embargo, conllevan consecuencias políticamente irrazonables, inicuas, etc. A veces sucede también que esta clase de intelectual puede convencerse de que sirve lealmente a una causa cuando, en rigor, sus motivos internos más abisales tienen que ver con la búsqueda de mejora individual en ciertos estándares.

f. El intelectual cobarde: este tipo de intelectual es el que, en momentos políticos cruciales, no toma postura o toma una postura muy tenue. Por ejemplo, para Alan Riding, Jean Paul Sartre no fue precisamente valiente durante la ocupación nazi en Francia: su “resistencia”, según Riding, era más bien “periférica”.

Por supuesto, alguien podría aquí distinguir valentía de inmolación, como la que, según cierta descripción, llevó adelante Rodolfo Walsh en Argentina,⁸ durante la dictadura militar de 1976. La distinción es inteligible por cuanto, mientras que la valentía es una virtud moral (muy) exigente, la inmolación es, por definición, una actitud “súpererogatoria” que, como tal, escapa a la demanda de una moral crítica. Por cierto, el tema es complicado de analizar. A Sartre quizás no se le pedía la actitud “manifiestamente abierta” de Walsh sino una más decidida resistencia a la ocupación.

A lo anteriormente dicho, puede agregarse lo siguiente: el intelectual cobarde suele, y ahora pensando en momentos políticos con vigencia democrática, replegarse en el silencio por temor a ser calificado de “fascista”. Un desgraciado término que hoy opera como comodín en cualquier discusión política, al punto de vaciar el término de su sentido original. Cualquier cosa, con potencia para ser considerada “políticamente incorrecta”, puede subsumirse hoy bajo el paraguas del término “fascista”. Ni que hablar si, en Argentina, algún intelectual osa decir que no solo debemos tener memoria para con el pasado atroz del que los militares de la dictadura son responsables, sino también recordar y evaluar la violencia política de los grupos de extrema izquierda de los setenta (Hilb). Tener esa memoria sensible no nos hace amigos de la

8 “Desaparecido” por los militares tras su “Carta abierta de un escritor a la junta militar”.

tristemente célebre “teoría de los dos demonios”. La violencia estatal no es moralmente equiparable a la violencia de grupos no estatales. Pero no es cierto que repensar críticamente el papel de las fuerzas de extrema izquierda sea un asunto vedado al examen intelectual debido a su carácter políticamente incorrecto intrínseco, carácter adoptado en forma dogmática previa.

Como quiera que sea, y volviendo al hilo de las tipologías propuestas, diré que los casos a), b) y c) son formas desviadas respecto del tipo básico. Estos intelectuales no (se) interpelean, ni interpelean de la manera altamente exigente que subyace al tipo socrático. Renuncian, por debilidad reflexiva, ingenuidad, sordera o ceguera a las buenas razones, a un tema central para la intelectualidad genuina: la capacidad de interpelar a los poderes. En otras palabras, de ser, como Sócrates, un “tábano” o de encarnar aquella otra metáfora posterior según la cual el intelectual es una suerte de “médico de la cultura”.

La interpelación demanda cierta cuota de “escepticismo metodológico”, que contrarresta los estados de gracia del intelectual ingenuo, así como la falsa seguridad del intelectual inmune. El escéptico metodológico no reniega de la posibilidad de aceptar estados de cosas del mundo en el marco de unas creencias más o menos firmes. Pero exige pruebas. Pruebas empíricas (¿ocurrieron de este modo los hechos?, ¿ocurrieron estos hechos?), pruebas conceptuales (demandando precisión sobre los términos de un debate), pruebas normativas (demandando la interposición de las normas adecuadas que subyacen al debate), pruebas argumentativas (exigiendo que los argumentos de un debate sean buenos, no sean evidentemente falaces, puramente persuasivos, etc.). La exigencia de pruebas hace del intelectual algo así como un modelo virtuoso de “ver para creer”.

Los casos d), e) y f) también están alejados de la figura socrática, pero prominentemente por razones de índole moral. El narcisista busca oportunidades de lucimiento o éxito, el prostituido se traiciona a sí mismo ideologizando su postura para rédito personal, con lo cual se desconoce como agente moral dueño de sí. Como se advierte, d) y e) se parecen y pueden combinarse. Su diferencia, sutil, radica en los móviles de la acción: en un caso el ego, en el otro el deseo de obtener réditos políticos o económicos. El supuesto f) quizás sea menos fácil de detectar. A veces detectamos a los cobardes mediante un conocimiento indirecto. La fenomenología típica

con la que se presenta f) es el silencio: en efecto, frente a grandes cuestiones políticas, al intelectual cobarde lo vemos guardar un sospechoso silencio.

4. El intelectual con compromiso cívico confrontado con algunas actitudes intelectuales frente a la política en Argentina de los últimos catorce años

Hasta ahora me he referido a vicios y de manera más bien indirecta a virtudes. Y me he remontado a una tradición, la que llamé socrática, que para algunos puede tener tufillo a viejo. Creo que esta tradición, *qua ideal*, continúa vigente todavía, solamente que con otro nombre. Quiero defender aquí que esta tradición hoy puede reconvertirse en lo que puede llamarse “intelectual con compromiso cívico”.

Bajo la expresión “intelectual comprometido”, entiendo la amalgama entre virtudes intelectuales (poder reflexivo fuerte, no ingenuidad, falta de ceguera o sordera a las buenas razones de los otros) y morales (humildad, integridad, valentía, etc.). Y esta es mi propuesta normativa en este trabajo: creo que los intelectuales en sentido estricto no deberíamos militar en un partido y, en lo posible, a menos que sea realmente legítimo, y necesario, desde un punto de vista democrático, no deberíamos formar parte de los gobiernos.

Para realizar el mencionado contraste evaluativo voy a dar algunos ejemplos que muestren el modo en que muchos intelectuales argentinos se alejan del modelo normativo o ideal de intelectual con compromiso cívico; modelo que es continuación del modelo socrático delineado páginas atrás. Ser intelectuales con compromiso cívico supone la capacidad, intelectual y moral, de interpelar e interpelarnos. Ser opositores (críticos) del poder de turno, incluso si es democrático.⁹ Dudar y argumentar bien. Y también ser moralmente íntegros.

Tener un compromiso cívico supone participar activamente de la vida pública y lograr, como dice Barber, una democracia “fuerte” (117). Y esto requiere no ser parte orgánica de un partido o de un gobierno (Benda 123 y ss.). En su defecto, si el deber político nos llama a integrar estos espacios, no deberíamos renunciar a la libertad de pensamiento en aras de la disciplina de partido. No

9 Para una reflexión sobre el valor de oposición del intelectual a las dictaduras, véase Díaz (189 y ss.).

deberíamos dejar de decir lo que realmente pensamos. No decir cosas (o decir las) porque nos traerá fama o lisonja de algunos pares o extraños. No decir ni hacer cosas porque nos pague el poder de turno. Por ejemplo, porque nos den un ministerio, por caso, uno que lleve el extraño nombre de “ministerio del pensamiento nacional”.¹⁰

En lo que sigue, y de un modo más ensayístico que puramente analítico, quiero tener en mente la idea de intelectual con compromiso cívico y contrastarla con algunos ejemplos de intervenciones —básicamente desafortunadas— de intelectuales argentinos con relación a los últimos gobiernos democráticos de Argentina: me refiero a los gobiernos de Cristina Kirchner y al actual gobierno de Mauricio Macri.

El hilo conductor de los conceptos, argumentos y datos que ofreceré enseguida, estará dado por una defensa, bastante evidente, de una forma republicana de asumir la democracia. Esta forma hace de la ley su centro.¹¹ Por lo tanto, mis argumentos no serán muy favorables a lo que se conoce como “populismo”, fenómeno cuyos contornos precisaré oportunamente. Sostendré que el intelectual con compromiso cívico no es populista sino defensor de la centralidad de la ley. Por lo tanto, mi modelo de intelectual se identifica con una visión democrático-republicana y no populista. En una democracia republicana la ley debe ser el eje. Y como es democracia, también la obsesión por la igualdad de recursos debe ser su norte (Dworkin, *Ética privada* 164 y ss.).

De todos modos, haré en esta sección dos matizaciones. La primera es que soy consciente de lo que hace explicable el tipo de populismo que ha vivido Argentina en sus últimos años. En segundo lugar, trataré de sugerir que el macrismo no es una forma democrático-republicana fuerte. La ley no tiene la centralidad que el propio Macri enuncia¹² y la igualdad de recursos queda muy mal parada en un gobierno de corte neoliberal como

10 ¡Más extraño que haya “pensamiento nacional” es el hecho de que haya una secretaría ministerial para eso! Me estoy refiriendo concretamente al filósofo argentino Ricardo Forster que ocupó ese puesto en el 2014 durante el gobierno de Cristina Kirchner. Véase la Secretaría de Coordinación Estratégica para el Pensamiento Nacional (<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/230000-234999/230691/norma.htm>).

11 Al adoptar la ley como centro de una república, no asumo que no debamos interpretar las leyes, ponderar principios, o cosas por el estilo.

12 Por ejemplo, en un diario afín al gobierno de Macri, como *Clarín*, se recuerda que el actual presidente ha dicho que es mala cosa mezclar justicia con política y que la única forma de no volver al pasado es respetar la ley. Véase Fioriti.

el macrista. Mi intelectual con compromiso cívico, ergo, ve con pésimos ojos a la gestión macrista.

Un intelectual con compromiso cívico diría que los últimos catorce años de política argentina (concretamente de gobierno) han empezado con una cierta clase de impronta “populista”, de tendencia progresista (el llamado período kirchnerista) hasta llegar ahora a un gobierno de corte neoliberal que quiere presentarse a sí mismo como “institucionalista”, por oposición a populista.¹³ Un intelectual con compromiso cívico, sin embargo, y a diferencia del poeta, filósofo y escritor argentino Santiago Kovadloff, dudaría acerca de que este institucionalismo sea genuino.¹⁴ Podría cavar, más bien, que el gobierno actual (el presidido por Macri) es (también) un gobierno populista —o al menos semipopulista con tendencias de derecha—.¹⁵ Ello porque su respeto a las instituciones no es muy contundente. Por ejemplo, este intelectual recordaría el modo en que el presidente Macri quiso nombrar a los jueces de la Corte Suprema, Rosatti y Rosenkrantz, omitiendo al parlamento como manda, al menos una interpretación estándar, la constitución argentina.¹⁶

Ahora bien, un intelectual con compromiso cívico necesitaría ofrecer algunas precisiones conceptuales de lo que se puede entender, por lo menos en el contexto de la historia política argentina, como populismo. La idea de gobiernos populistas reposa, antes que nada, en una idea previa de “pueblo” (de aquí el origen del término populista) al que un gobierno respondería. Existe una enorme disputa conceptual sobre el alcance del término (Villacañas). En el caso del kirchnerismo, la palabra parece designar lo que se denomina

13 Fue el filósofo argentino Ernesto Laclau el que planteó con claridad las oposiciones entre populismo e institucionalismo.

14 Kovadloff es uno de los intelectuales con más presencia en los medios de comunicación argentinos. Sus observaciones, idolatradas por la prensa, no siempre son muy rigurosas. En una de sus intervenciones sostuvo que el macrismo tiene vocación “democrático-republicana” y devolverá autonomía a los tres poderes del Estado.

15 Según el sociólogo argentino Horacio González, exdirector de la Biblioteca Nacional y afín al kirchnerismo, el macrismo tiene también elementos populistas, vestigios “peronistas”.

16 El nombramiento inicial de los jueces fue por el “decreto” 83/15, posponiendo la aprobación del Senado argentino. Un abogado y periodista como Horacio Verbitsky tituló su columna, en referencia a este hecho, con el título del escritor paraguayo Roa Bastos: “Yo, el Supremo”. En contraste, el diario *La Nación* —diario argentino centenario fundado por Bartolomé Mitre— justificó de diversos modos la constitucionalidad y conveniencia política de la medida (Ventura). El constitucionalista argentino Roberto Gargarella también sostuvo que la Constitución argentina dejaba resquicios para la medida de Macri (“Nombramientos”).

“grandes mayorías”.¹⁷ Desde un punto de vista analítico, la expresión “grandes mayorías” tiene una nota inclusiva y una excluyente. La inclusiva es lo que cabe considerar propiamente grandes mayorías, por ejemplo, el asalariado de sueldos bajos y medios, el obrero (sobre todo el no cualificado), el empleado raso del Estado, así como los sectores más desfavorecidos por la lotería natural y social, los pobres, “los cabecitas negras” como se decía despectivamente de los seguidores de Perón. Quedan fuera de las grandes mayorías los oligarcas, “los vende patria”, “los opulentos egoístas” que desprecian al pobre, los miembros de grandes corporaciones.¹⁸

Por lo tanto, el populismo gobierna a favor de la gran mayoría pero en contra de... los antes mencionados. Esta forma de entender las cosas se remonta en Argentina a períodos regidos por líderes como Yrigoyen o Perón. Para el populismo, la noción de “institucionalidad” es problemática. Y lo es porque apunta a órganos, como el parlamento o la justicia, que, en el contexto de la historia argentina y también latinoamericana, se han entendido como receptáculos de intereses contrarios a las grandes mayorías. Esta es la tesis que defiende el filósofo argentino de la Universidad de Cuyo, Roberto Follari (11-27). Justamente, Follari usa este argumento para justificar al kirchnerismo en contra de los que señalan sus déficits republicano-institucionales.

Con el dato de conservadurismo que se acaba de consignar en el párrafo anterior, un intelectual ingenuo, también de reflexividad débil, podría pensar que, para romper el *statu quo*, el único remedio posible viene dado por lo siguiente: el advenimiento de un “líder”, especialmente carismático en los términos de Weber, que logre identificarse con las grandes mayorías. Y es menester, también, que estas grandes mayorías se identifiquen con el líder.

En contra de lo anterior, la concepción populista de la política argüiría el intelectual con compromiso cívico, fractura la institucionalidad como esquema de mediación o articulación de intereses, como puente entre el “pueblo” y el gobernante. Ahora la relación es directa y, en tal relación, ciertas emociones o sentimientos pasan a jugar un rol de motivación política crucial. Esto es algo sobre lo que teorizó largamente Carl Schmitt.

17 Cristina Kirchner misma así lo considera (“Cristina lanzó”).

18 Así lo señala el escritor, periodista y presidente de Comunicadores Argentinos, Hugo Muleiro. En cambio, el Partido Comunista Revolucionario Argentino opina lo contrario. Por ejemplo, el periodista y militante Ricardo Fierro, en su artículo “Los Kirchner: fieles sirvientes de la oligarquía”, defiende la tesis según la cual el kirchnerismo fue un proceso político que prohibió oligarquías.

El fallecido filósofo argentino Ernesto Laclau, sostendría, en oposición al intelectual con compromiso cívico, que el logro de la identidad entre líder y pueblo habilita a que los intereses de las grandes mayorías sean los verdaderos intereses de la patria, del pueblo. Estos verdaderos intereses abroquelan una “hegemonía” o “contrahegemonía” que hace frente a los intereses partisanos, mezquinos, de los sujetos antes ejemplificados.

La llamada “grieta” de Argentina¹⁹ respondería a la concepción política retratada en el párrafo anterior. Los fieros adversarios son, de un lado, la gran mayoría, y del otro una minoría que, por la definición de pueblo, ya ha sido excluida del mismo.²⁰ El argumento de los populistas es que el juego de la minoría es atentatorio con los verdaderos intereses. Los intelectuales sordos o ciegos a las buenas razones son los que prestan juego y escenario para la profundización —cuando no a la exaltación— de la mentada “grieta” entre los miembros verdaderos del pueblo y los que no forman parte del mismo. Y me refiero a la grieta entre intelectuales de uno y otro lado: del lado de los kirchneristas y del lado de apoyo al macrismo.²¹

19 Este fue un término aparentemente introducido por primera vez por el periodista argentino Jorge Lanata. Se ha usado como una categoría de análisis político, sin embargo, demasiado simplista. La imagen que se quiso transmitir es que el kirchnerismo fue el responsable de la intolerancia política: o están conmigo, diría el kirchnerismo según este argumento, o están en contra del pueblo o la democracia. Empero, cualquier consulta por redes sociales pone de manifiesto que la intolerancia política tiene tanta o más intensidad que en los kirchneristas, en los seguidores de Macri. Sobre el uso macrista de la grieta para polarizar y recaudar más votos véase la nota de Indart.

20 Por ejemplo, esto se hace patente en el conflicto entre los poderosos sectores del campo argentino y su pelea con Cristina Fernández durante el 2008. Cristina quería gravar más la exportación (sojera). Es llamativo que los sectores del campo —no precisamente “campesinos”— se creían los “verdaderos” argentinos: los que trabajan, los que mantienen la renta nacional, etc.

21 Los intelectuales que se autoasumen como kirchneristas comenzaron a formar un cuerpo más articulado con motivo de la extensa huelga rural que, en el año 2008, el campo le realizó a Cristina Fernández. El grupo de intelectuales identificados con el kirchnerismo apoyó al Gobierno en su lucha contra el campo. Cobró cuerpo el grupo Carta Abierta. Por otro lado, uso la expresión “apoyo” al macrismo porque entiendo que hay muy pocos intelectuales macristas, como sí los hay kirchneristas. La “desustancialización” de la política macrista es acompañada por un grupo muy reducido de genuinos intelectuales. Por ejemplo, un asesor del presidente Macri que tiene el título de filósofo, llamado Alejandro Rozitchner, —hijo del filósofo marxista León Rozitchner, que ofrece cursos motivacionales de entusiasmo y alegría— tiene intervenciones de un grado de superficialidad notorio, por caso, que fomentar en las escuelas el pensamiento crítico tiene un valor negativo. Creo que este asesor “filósofo” podría ser catalogado de pseudointelectual. Véase “Las insólitas frases”. Apoyo, entonces, apunta a “voto” y respaldo, pero no “identificación” con el macrismo necesariamente.

Dado que, como se ha reconstruido líneas atrás, la institucionalidad en Argentina ha jugado un papel conservador leal a los “falsos intereses”, esto es, los intereses de las minorías, es preciso construir una contrahegemonía quitando del medio, para ello, a las instituciones. Un intelectual con compromiso cívico podría aceptar este antecedente pero no el consecuente. Es decir, este intelectual podría aceptar la verdad empírica relativa a que las instituciones han sido nichos de conservadurismo y, sin embargo, no inferir lógicamente que hay que destruir o minar las instituciones.²² Y el intelectual con compromiso cívico no haría la inferencia anterior porque le asigna un valor central a la ley.

El populista no es un gobierno de leyes (Laporta), sino de hombres. Esta manera de concebir la política tiene su razón de ser histórica; una razón que el intelectual con compromiso cívico puede reconocer, a saber: grandes sectores populares fueron desplazados, desconocidos o “ninguneados” por los sucesivos gobiernos argentinos. Esta es una verdad empírica. Es imposible tapar el sol con la mano. Sin embargo, también es una verdad empírica, sostendría el intelectual con compromiso cívico, que los gobiernos con cortes populistas, o al menos varios de ellos (pensemos en Venezuela o Ecuador) terminan, por la lógica conceptual definitoria del populismo, en gobiernos corruptos y autoritarios. Corruptos y autoritarios, precisamente, por la falta de los contrapesos que una genuina república debe garantizar. El intelectual con compromiso cívico no es tan ingenuo para pensar que la institucionalidad, *per se*, elimine por completo la corrupción y el autoritarismo. Pero sí que la puede aminorar.

La falta de centralidad de la ley es, para el intelectual con compromiso cívico, muy problemática. La ley es fría, es cierto y el líder es “cálido”—a veces en grado insoportable—. Pero la devoción a la ley sostiene el intelectual con compromiso cívico, al despersonalizar el poder, al menos parcialmente, evita la obsecuencia, la idolatría que supone seguir a falsos ídolos y la actitud eventualmente servil al líder, actitud que, en ocasiones, aparece bajo el disfraz del agradecimiento. El líder viene a ser el monarca generoso y bondadoso, especialmente cuando está de buenas.

22 Al contrario, algo que habría que refundar en Argentina, sostendría un intelectual con compromiso cívico, es la idea de “partidos políticos con vida democrática interna”. Partidos fuertes hacen a una democracia fuerte, la cual no depende de líderes carismáticos que eligen a “dedo” a los candidatos.

Cristina Kirchner, reconocería el intelectual con compromiso cívico, introdujo en su discurso la necesidad de institucionalidad de varias maneras: por ejemplo, hablando de “empoderamiento” y de la necesidad de una justicia legítima.²³ Aunque no quedó nunca del todo claro, agrega el intelectual con compromiso cívico, el alcance del término “legítima”. ¿Era al final toda una maniobra para controlar mejor al (a una parte del) poder judicial, como de hecho *pareciera* ocurrir también con el actual gobierno de Macri?

En cualquier caso, el populismo, argüirá el intelectual con compromiso cívico, no facilita el debate republicano, ni la tolerancia política. ¿Cómo debatir con oligarcas de turno?²⁴ El debate, como sostienen algunos intelectuales sordos o ciegos a las buenas razones, solamente puede darse al “interior” de la definición de pueblo. Los que quedan fuera son enemigos del pueblo y a estos hay que mantenerlos a raya. Esta forma de “cesarismo” es, postula el intelectual con compromiso cívico, inaceptable. Por ejemplo, el político así definido suele olvidar que es “mortal” (uno de los “cuerpos del Rey”, para parafrasear a Kantorowicz). Por caso, Cristina Fernández, durante su gestión, nunca aceptó dar entrevistas o debatir cara a cara con opositores. Su comunicación con el pueblo era “directa” a través de las reiteradas cadenas nacionales. Esta decisión desafortunada, incrementaba, sostiene el intelectual con compromiso cívico, dosis de autoritarismo creciente.

La explicación de lo anterior, reconoce el intelectual con compromiso cívico, no es gratuita. Es innegable el papel distorsivo de la información que desarrollan ciertos *holdings* periodísticos. Las corporaciones mediáticas juegan papeles moralmente censurables muchas veces y el caso argentino no ha sido la excepción. El intelectual con compromiso cívico diría, con todo, que los medios de comunicación juegan en “dos direcciones” manipulativas. Hay medios de “izquierda” y medios de “derecha”.

La situación de una información sesgada no es nueva. Lo que es relativamente nuevo es un fenómeno llamado posverdad. Con la palabra posverdad, explica el intelectual con compromiso cívico, se apunta a que ahora no importa llegar a la verdad sobre algo. Esto se traduce en lo siguiente: el intelectual (el ingenuo,

23 Existe ahora una organización civil en Argentina con ese nombre y la misión de “democratizar” la justicia. Es la Justicia Legítima y este es su sitio web: <http://justicialegitima.org/mision.html>

24 Por ejemplo, el líder “piquetero” (manifestante que pone piquetes) kirchnerista Luis D’Elía ha usado frecuentemente la expresión peronista “oligarcas de mierda” (“D’Elía”).

el de reflexividad débil, por ejemplo) no se guía por la razón (teórica o práctica) para evaluar la política sino por “reacciones viscerales”.²⁵ Estas reacciones no se apoyan ya en una roca dura como la verdad. Con lo cual, se erosionan las exigencias de escrúpulo por la verosimilitud, la meticulosidad, etc. (Williams). La gente, en general, lee un periódico para encontrar información que ya sabe que encontrará, es decir, la gente y el intelectual —intelectualmente— desviado, opera con sesgos confirmatorios.

No obstante lo anterior, el crecimiento de estas corporaciones mediáticas sesgadas, para un lado o para el otro, no es un obstáculo insuperable para el intelectual con compromiso cívico. Lo que demanda, en todo caso, es más esfuerzo, más interpelación, más contrastes empíricos, etc. Y, por lo demás, hablar de medios de comunicación como los descritos, no se remedia, necesariamente, con populismo sino con más y mejor república.

Ahora bien, volviendo a la descripción somera del escenario político argentino, el intelectual con compromiso cívico señalaría que, luego de doce años de gobierno kirchnerista, la Argentina dio un giro de ciento ochenta grados. Se pasó del esfuerzo, por ejemplo, por dar prioridad a la industria nacional, a un gobierno como el actual que, con su política tarifaria ha provocado el cierre de pequeñas y medianas empresas.²⁶ El intelectual con compromiso cívico diría que pasamos de la política de desendeudamiento estatal a la actual política que consiste en tomar deuda —muchas veces para pagar deuda...—. ²⁷ Se ha pasado, diría el intelectual con compromiso cívico,

25 “Partidarios del arrebato intuitivo o la certeza sanguínea” como dice Fernando Savater (1).

26 El ajuste tarifario era una necesidad de larga data. La misma Cristina Kirchner hablaba de que era necesario hacer una “sintonía fina” (no usaba la palabra “ajuste”). Su vicepresidente, el economista Amado Boudou, explicando el significado de la expresión “sintonía fina”, añadió una cuota de semántica criolla al decir que “sintonía fina” significa que se acabó la “avivada”. Véase “Cuando la Presidenta”. El Estado Nacional Argentino, durante el kirchnerismo, había subsidiado largamente a empresas de transporte, distribución de gas, energía eléctrica, etc. Sin embargo, el llamado “tarifazo” que impuso Macri a cien días de su gobierno, provocó aumento de inflación, así como el cierre de pequeñas y medianas empresas que no podían sostener ese nivel de ajuste. Sobre la pérdida de empresas, véase “Argentina. Se perdieron”. Los casos de tarifazo se hicieron judiciales. La demanda era que los ajustes fuesen “graduales”. Véase, por ejemplo, “Corte Suprema argentina frena polémico ‘tarifazo’ de Macri”.

27 Véase Gasalla, “Argentina”. Para una visión distinta que muestra que el kirchnerismo “maquilló” su política de desendeudamiento, véase Riccomagno. En esta nota el economista de “izquierdas” Claudio Lozano señala que la “situación actual del país obedece en buena medida a desaciertos económicos del Kirchnerismo (en referencia a Cristina Kirchner)”.

de ciertos niveles de empleo (a veces disfrazados por el anterior gobierno) a un índice preocupante de mayor desempleo, etc.

El intelectual no ingenuo y con reflexividad fuerte admitiría que, ahora, la sociedad ha ungido a un gobierno neoliberal (Prigollini; Ruiz). En prácticamente dos años de gobierno, un intelectual no cobarde, ni prostituido, ni narcisista, tendría que señalar de manera clara que la Argentina se ha pauperizado todavía más de lo que ya lo estaba. Ello no iría en mengua de reconocer, por ejemplo, que el gobierno kirchnerista había dejado niveles inflacionarios preocupantes²⁸ y que había tratado de escamotear alterando los números reales de la inflación.²⁹

Un intelectual con compromiso cívico se preocuparía por el hecho de que el gobierno de Macri esté compuesto mayormente por CEOs de grandes corporaciones, gobernando, sin mayor temor, por producir colisiones de intereses (Di Marco). Un intelectual con compromiso cívico indicaría que las fuertes sospechas de corrupción también, bajo ciertas condiciones, presumiblemente parecen aplicarse al gobierno macrista. La aparente pública condonación estatal de la deuda del correo central, cuya concesión tenía Franco Macri (padre del presidente),³⁰ los “Panamá papers”³¹ (O'Donnell y Lukin) que, al parecer, involucraban al presidente, parecen ser ejemplos vívidos de la afirmación anterior. Solamente un intelectual ingenuo argumentaría que es altamente improbable que haya corrupción en un gobierno presidido por un rico, dado que el rico, en cuanto tal, no ambicionaría como propios —necesariamente— los fondos públicos. Decir eso es no conocer las tendencias de la llamada naturaleza humana en relación con el poder. De una cuestión empírica como esta no se puede hacer una “necesidad analítica”.

Un intelectual con compromiso cívico señalaría que tampoco este gobierno ha restaurado la calidad del debate. Todo lo contrario y peor que antes. El presidente Macri no exhibe capacidades argumentativas y sus ministros, salvo alguna excepción, parecen menospreciar la necesidad del

28 Véase Gasalla, “La pesada”.

29 Mediante la alteración de los números del Indec (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos). Véase Jueguen.

30 La noticia estuvo en casi todos los periódicos nacionales e internacionales. Por ejemplo, véase “Macri perdonó”. El fiscal federal Juan Pedro Zoni lleva adelante la imputación penal.

31 El juez Andrés Fraga desestimó la participación del presidente en las empresas *offshore* Fleg Trading y Kagemusha. Véase “La Justicia”.

buen discurso político.³² Más aún, el intelectual con compromiso cívico diría que se trata de un gobierno que bordea la paradoja: se vende la idea, por lo menos implícita, de que es un gobierno “neutral” a la política.³³

Un intelectual con compromiso cívico podría intentar hacer explícita una condición histórica para sostener, a continuación, que Argentina nunca, como hasta ahora con el gobierno kirchnerista, estuvo tan cerca de una tendencia progresista, entendiendo básicamente por este término la existencia de un gobierno que piensa en los desfavorecidos por la lotería natural o social. Por ejemplo, esta clase de intelectual podría mantener que no hay manera de negar la existencia de planes venturosos como, por ejemplo, “la asignación universal por hijo”,³⁴ el “matrimonio igualitario” que posibilitó el reconocimiento de uniones homosexuales³⁵ o el “Procrear”³⁶ que permitió el acceso a la vivienda de algunos sectores medios.

Sin embargo, muchos intelectuales, sea por ingenuidad, reflexividad débil, cobardía, narcisismo o prostitución, hicieron, y hacen, caso omiso a fallas cruciales del kirchnerismo como la corrupción,³⁷ el autoritarismo, la intolerancia política y cierta inoperancia económica, por ejemplo, en el manejo de la inflación. También al hecho de que el kirchnerismo, que en algún momento manejaba mucho dinero producto de la exportación de la soja a “tasas chinas”, no logró revertir cierto poso de pobreza estructural.

32 En buena medida, Macri es el resultado del asesor de imagen Jaime Durán Barba. Este asesor apunta a que el presidente transmita “palabras sencillas”, se involucre más con su propia imagen e incida en las redes sociales. Véase, por ejemplo, Cué.

33 Esta movida, propia de derechas en Latinoamérica está llegando a ámbitos como las propias escuelas. Ya hay padres de niños o jóvenes que rechazan que en la escuela se aborden ciertos temas. Por ejemplo, no se puede recordar el inicio de la dictadura militar del 24 de marzo de 1976 o hablar de las abuelas de plaza de mayo, o plantear la pregunta sobre dónde está el joven Santiago Maldonado, desaparecido en el marco de una intervención de gendarmería nacional en una comunidad mapuche en la Patagonia argentina. La escuela, se dice a tono con lo anterior, también debe ser neutral, en el sentido de “apolítica”. Se trata de una idiotez que parte de una incomprensión del alcance del término política, a la vez que una maniobra peligrosa que lleva a pensar —equivocadamente— que la derecha no tiene concepción política. Amén, por cierto, de una cacería de brujas de docentes y padres “políticos”.

34 Argentina, Presidencia de la Nación Argentina. Decreto-ley 1 602/2009.

35 Argentina, Presidencia de la Nación Argentina. Ley 26 618 de Matrimonio Civil.

36 Argentina, Presidencia de la Nación Argentina. Decreto 902/2012.

37 Los diversos casos presuntos de corrupción del kirchnerismo están siendo investigados por jueces federales argentinos. El caso hasta ahora más notorio fue el del subsecretario de obras públicas José López que fue pescado *in fraganti* tirando unas valijas con miles de dólares, euros, yuanes, etc., a un convento de monjas. Véase Rivas Molina.

Estos intelectuales en sentido desviado no parecen reparar en el hecho de que los planes sociales del kirchnerismo, aunque moralmente legítimos por paliar la pobreza no elegida, no lograron —de manera significativa— incluir al pobre en cadenas genuinas de trabajo.³⁸ Tampoco los intelectuales (apodados kirchneristas), sea por falta de reflexión fuerte, sea por cobardía, narcisismo, prostitución, etc., admiten de manera clara que el kirchnerismo no mejoró (la decrepita) educación pública primaria y secundaria de la Argentina. Este mismo intelectual, del mismo modo, se mostraría pesimista con la política educativa de Macri, apoyada en ajustes severos y basada en una idea “empresarial” de lo que cuenta como valioso en términos educativos (Rodríguez 89-108).

Es verdad, diría un intelectual con compromiso cívico, que el kirchnerismo mejoró el sistema científico (básicamente el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), repatriando científicos y creando mejores condiciones edilicias para trabajar en ciencia. Aunque también este intelectual diría que es innegable que el sueldo de los científicos fue mejorado de manera pírrica. Este mismo intelectual, tendría que admitir que, ahora durante el macrismo, el sistema científico no solo sufre ajustes que pueden provocar un nuevo retroceso científico, sino que, además, la política científica resulta en una discontinuidad sorpresiva.

Hay todavía intelectuales sordos o ciegos a las buenas razones, además de auténticos intelectuales ingenuos. Por ejemplo, se apoya a candidatos que hoy, de manera ostensible y clara frente al gobierno actual, defienden paritarias justas (reajustes del salario por convenio colectivo de trabajo). Pero olvidamos que en su época, estos mismos candidatos, retaceaban de la lucha por paritarias más generosas.

Del otro lado hay intelectuales, yo creo que por ingenuidad, falta de reflexión fuerte o por odio al kirchnerismo, que confían en el macrismo. Uno de los argumentos, atendibles, es la necesidad de “alternancia”. Doce

38 Argumentar así no es igual que decir, como algunos intelectuales narcisistas y débilmente reflexivos, que los seguidores de Cristina son “choripaneros”. Esta expresión —despectiva— alude a la conjunción de dos aspectos: por un lado, a los sectores humildes que fueron beneficiarios de planes sociales y, por el otro, al hecho de que, al ir a las plazas a manifestarse, comían “choripanes” (un tipo de sándwich que lleva chorizo). Esto no es un argumento sino una diatriba que no está a la altura de intelectuales que dejan a un lado la teoría política para, en vez de ello, emplear recursos *ad hominem*. Operar así es una manera de desperdiciar años de formación y cultivo de la teoría política.

años es mucho tiempo para una república que se precie de tal y el tiempo genera condiciones de mayor corrupción. Muchos intelectuales liberales o republicanos apoyaron a Macri con la “esperanza” en el “cambio” (de hecho, el “partido” macrista se denomina “cambiemos”). Pero el cambio “hacia dónde” es un tema para discutir.

La idea de “esperanza” en el macrismo, empero, parece indicar de parte de estos intelectuales una cierta forma de ingenuidad. Si la esperanza apunta a que el macrismo lidere una “genuina” justicia social y transparencia pública, una mejora del debate y una focalización en el imperio de la ley, albergo serias dudas. Todavía más: un intelectual con compromiso cívico podría argumentar que, por definición, la esperanza en que el gobierno macrista traerá una mayor justicia social y una mejora del debate es un sinsentido. Y ello, diría el intelectual con compromiso cívico, por el hecho de que el gobierno de Macri es neoliberal. Una forma de intelectualidad de reflexividad débil no parece poder explicar la incoherencia pragmática consistente en autodefinirse como intelectuales liberales “igualitaristas”, y la vez guardar esperanza en cambios positivos que el macrismo supuestamente llevaría adelante en el diseño de la justicia social. Para muestras sobra un botón: el número creciente de desempleos,³⁹ cierre de industrias, pequeñas empresas y pobreza durante el gobierno de Macri es un dato inocultable, recordaría nuestro intelectual con compromiso cívico.

Por otra parte, un intelectual no cobarde y altamente reflexivo tendría que indicar la existencia de, por ejemplo, tendencias retrógradas del macrismo en materia de feminismo o en la revisión histórica de nuestro pasado político. Por ejemplo, en las marchas feministas (llamadas “ni una menos”) contra la violencia machista que se lleva la vida de muchas mujeres, muchas de ellas fueron maltratadas por la policía bajo el silencio ominoso del gobierno macrista. En lo que hace a la memoria por las masacres perpetradas por militares durante la dictadura, el presidente Macri en varias oportunidades, previas a su asunción, trató de quitarle importancia al tema.⁴⁰

Un intelectual cívicamente comprometido debería señalar que la “tolerancia política” anunciada por Macri tampoco es tal. La promesa macrista de cerrar la “grieta”, esto es, la rispidez entre kircherismo y macrismo, ha

39 Véase Gasalla, “La tasa”.

40 Por ejemplo, Macri sostuvo “Conmigo se acaban los curros con los derechos humanos”. El término “curro” aquí alude a “negocio”. Véase Rosenberg.

resultado en la exponenciación de lo contrario: el votante macrista “odia” —visceralmente— al kircherismo. Los epítetos de “yegua”,⁴¹ de seguidores de Macri en las redes sociales, para la expresidenta son reiterados. Y uno no encuentra, en el votante macrista, un ejercicio de la buena retórica y la argumentación. Más bien el dato corriente es el vituperio.

Hasta ahora, notaría un intelectual con compromiso cívico, los jueces argentinos, y en especial los federales, salvo honrosas excepciones, no parecieran haber roto la actitud de dependencia frente a los gobiernos de turno. El intelectual con compromiso cívico tendría que informar que la investigación de la corrupción del gobierno anterior a Macri, esto es, del kirchnerismo, no es un hecho jurídico, como debería serlo en un genuino Estado republicano de derecho (Rosler). Es un hecho “político” en el sentido deplorable de la expresión. Los jueces parecen marionetas comandadas por los poderes políticos en connivencia con intereses de ciertas corporaciones, por ejemplo, las mediáticas. Y este no es un dato relativo al gobierno de Macri. También, diría el intelectual cívicamente comprometido, se constataba en el gobierno anterior la existencia de jueces genuflexos.⁴² La genuflexión de la judicatura, defiende un intelectual con compromiso cívico, es un obstáculo serio para una genuina república. Esto porque se quiebra la expectativa ciudadana de que los jueces, cual agentes probos, sean la última garantía cívica frente a los abusos de poder.

Frente al intelectual cívicamente comprometido, hay intelectuales argentinos que hacen cosas reñidas con este ideal.⁴³ Existen intelectuales, por

41 Véanse, por ejemplo, las declaraciones de la propia Cristina Kirchner (“Cristina Kirchner”).

42 Una caracterización adecuada del requisito de independencia judicial se puede ver en Aguiló Regla (47-56).

43 Por ejemplo, pienso en el reconocimiento universitario “José María Aricó” a Milagro Sala por parte del decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, Dr. Diego Tatián. Milagro Sala fue una dirigente jujeña a la que el gobierno kirchnerista le delegó la distribución de ayuda social bajo criterios de discrecionalidad y ausencia de control de legalidad. Un intelectual con compromiso cívico diría que es discutible, en un genuino Estado de derecho, la legitimidad de otorgar un premio a una figura procesada por varios delitos. Por supuesto, que el hecho de que tal proceso pueda ser, y sea de hecho, arbitrario desde el punto de vista legal —amén del hecho que el gobernador de la provincia de Jujuy también realice comportamientos antidemocráticos, como usar al poder judicial para perseguir al adversario—, no quita el hecho de que existan presunciones de acción delictiva que recaen en Sala que deban probarse o desvirtuarse en un proceso justo. Pero no parece prudente dar un reconocimiento académico en estas condiciones. Más parece un juego ideológico que una acción intelectual genuinamente comprometida. Remito, para evitar sospechas de

ejemplos venidos de la crítica cultural como Beatriz Sarlo, o de la filosofía no practicada académicamente, como Tomás Abraham, que son convocados una y otra vez por los medios como los “gurúes” del intelecto; se trata de intelectuales que repiten en la televisión superficialidades u obviedades⁴⁴ que operan como mantras en un público no necesariamente culto. Existen también intelectuales negacionistas —o relativizadores— de la corrupción o el autoritarismo del gobierno kirchnerista.⁴⁵

La política argentina tiene algo de trágico. El horizonte histórico último, el que nos situaba en las elecciones del 2015, nos ponía ante una dura disyuntiva: progresismo versus neoliberalismo, populismo versus (presunto) institucionalismo, intolerancia frente a (falsa) tolerancia, etc.

Un intelectual con compromiso cívico reflexionaría que los intelectuales opositores a Cristina Fernández, con el argumento de la alternancia en el poder son algo ingenuos. La noción de “alternancia” es poderosamente democrática, pero no cancela dudas muy relevantes. Un intelectual con compromiso cívico se haría preguntas para las que quizás no tenga respuestas: ¿es mejor continuar con un proceso alicaído como el kirchnerista para evitar el avance del neoliberalismo? Ojalá fuera cierto que el despotismo ilustrado garantizara que el sucesor no será un tonto como el hijo de Federico el Grande. Aunque, está claro que Scioli es como el hijo de Federico el Grande, no es claro que Cristina fuera déspota “ilustrada”. Es verdad, podría conceder el intelectual cívicamente comprometido, que alternar el poder parece un antídoto republicano contra cierta metástasis de corrupción que puede suscitar tantos años de poder. Pero tampoco está claro que votar a un gobierno neoliberal sea la mejor opción, ni siquiera el *second best*.

5. Los intelectuales y la ideología

A esta altura alguien podría objetarme diciendo que el tipo básico socrático es una pieza de museo. Ante esta crítica mi respuesta sería la siguiente: el intelectual con compromiso cívico es una buena derivación del modelo socrático y, además, es una categoría acorde a estos tiempos.

“derechismo”, a las declaraciones del partido obrero de Córdoba, véase “Rechazamos”.

44 Un equivalente en inglés sería *bullshit*. Remito al libro de Frankfurt.

45 Según el sociólogo y jurista argentino Roberto Gargarella, hubo intelectuales que guardaron silencio frente a la corrupción kirchnerista. Véase, por ejemplo, “El silencio”.

Ahora bien, la “ideología” es una categoría moderna no eludible (Van Dijk). Y los griegos antiguos no conocían esta categoría. Ergo, mi tipo básico es demasiado restrictivo. Los intelectuales, particularmente en el siglo xx, cuando todavía no se había anunciado la (falsa) muerte de las ideologías, eran intelectuales con tendencia ideológica: sea hacia la izquierda (como por ejemplo Sartre, Gramsci, Camus) o hacia la derecha (como, *mutatis mutandis*, Ezra Pound, Louis Ferdinand Céline, Carl Schmitt o Leo Strauss).

El papel de la ideología no puede ser descartado, en efecto, del análisis. Porque, entre otras cuestiones, da lugar a un tipo de intelectual no mencionado antes: el “militante” en favor de un partido político o movimiento social. Cuando el militante, además, es reclutado por el poder de turno puede volverse “orgánico”. Hay intelectuales orgánicos convencidos, pero también hay combinaciones de narcisistas y prostituidos.

No es malo en sí que el intelectual tenga una ideología, sobre todo si este término es despojado de su sentido marxiano negativo: tener “falsa consciencia”. Un sentido defendible del término ideología podría ser el siguiente: la existencia de cierto conjunto de valores políticos o morales que nos conducen en cierta orientación y sobre los que podamos discutir en forma argumentada.⁴⁶ Se habla, desde este punto de vista, de intelectuales de izquierda e intelectuales de derecha. En mi caso, no creo tener falsa consciencia (uno de los sentidos peyorativos de la expresión ideología más conocidos) si digo que soy un intelectual de izquierda: creo, por ejemplo, poder defender un papel significativo del Estado en la regulación del mercado, en la necesidad de redistribuir la riqueza equitativamente, en socorrer mediante programas sociales adecuados a los desfavorecidos por un sistema injusto, a promover la realización gradual de los llamados derechos sociales, etc. Creo que mi tendencia no lleva al oscurantismo. Y es esta forma de ver lo ideológico, la que vuelve el término “tratable”. Dicho esto, podemos, y debemos, entablar un diálogo racional, tal como lo exige la salud de una república.

Sin embargo, aun si lo anterior resulta altamente defendible, es un hecho constatable que, muchos intelectuales argentinos, sea por ceguera o sordera a las buenas razones, sea por debilidad reflexiva, narcisismo, o prostitución, han hecho imposible el diálogo racional. Este es un dato muy grave para una

46 No hablaré de la teoría del valor aquí, pero es preciso suponer que sobre los valores es posible una discusión racional, algo que autores a la Habermas no comparten.

república. Muchos intelectuales argentinos hoy muestran una preocupante fractura de la comunidad política; comunidad que es preciso moldear a través del debate razonado.

No podemos llevar adelante con éxito el mentado diálogo, desde las perspectivas tipológicas que señalé oportunamente. Por ejemplo, recientemente, en Argentina, nuestra Corte Suprema decidió, en un fallo dividido, que a los exrepresores militares de la última dictadura militar les era aplicable la (hoy derogada) ley del “2x1”. Se trata de una ley, en su momento dictada a tono con el Pacto de San José de Costa Rica, que permitía aplicar la reducción de pena para aquellos reos que habían sufrido pena de prisión preventiva irrazonable (en los términos del mentado Pacto), es decir, superando los dos años de prisión. A partir de allí se debe descontar cada día de más de prisión efectiva del reo. La Corte argentina entendió, por mayoría de tres votos contra dos que al represor Muiña,⁴⁷ cuyos representantes habían interpuesto el recurso, le correspondía la aplicación de dicha ley. Pues bien, la actitud de muchos intelectuales, la mía también, fue salir a la calle a protestar. El argumento de base de la protesta era que a los delitos de lesa humanidad no les corresponde esa ley, que los mismos fungen como excepción a la misma.

Empero, pienso ahora que un intelectual con compromiso cívico podría tomarse más tiempo para pensar antes de salir a la calle o dar notas en la televisión opinando sobre temas y argumentos sobre los que, a veces, sabe poco o nada. Salir tan rápido frente a cámaras no obedece siempre a un escrúpulo por la verdad moral sino a un deseo irrefrenable de aparecer en los medios.

El intelectual con compromiso cívico podría percatarse de lo siguiente: que el asunto Muiña es moral y jurídicamente complejo. Primero, los jueces que habían votado a favor de la ley “2x1” eran, y son, jueces inteligentes (Rosenkrantz, Highton y Rosatti)⁴⁸ y creo que probos (no monstruos). Segundo, su decisión no parecía ser en ninguna forma verosímil prevaricato. Tercero, sus argumentos eran jurídicamente atendibles. Entre otras cosas estos argumentos sostienen que la ley penal no hace la distinción, a la hora de aplicar la ley del “2x1”, entre delitos ordinarios y extraordinarios. Que debe primar, ante todo, el imperio de la ley. Que es este imperio una manera fuerte de interpretar la vigencia plena de los derechos humanos. Que los represores, nos guste o no,

47 Véase el resumen del fallo en “La Corte Suprema”.

48 Los votos de la minoría se integraban por Maqueda y Lorenzetti.

son seres humanos. Y que, además, esto podría ser un elemento implícito de los argumentos, la sociedad argentina tiene que poder mirar hacia adelante alguna vez, cerrando un pasado funesto.

Aun si los argumentos precedentes no convencieran a muchos intelectuales, no deja de ser cierto que aquí también ¡hay argumentación atendible! No obstante lo anterior, el intelectual con compromiso cívico podría darse cuenta de la existencia de un problema filosófico y de temperamento: si, como intelectuales, en sentido fuerte, nos interpelamos, dudamos, etc., podemos volvernos agentes morales escépticos hasta el punto de “suspender el juicio”.

El problema es que la praxis conlleva un “impulso a la acción”. Este impulso entra en tensión, a veces, con el (hasta cierto punto sano) ejercicio del escepticismo. Pero no es fácil: los intelectuales basculamos entre el sano escepticismo y la necesidad de tomar partido. El problema es que hay cuestiones moral y políticamente difíciles de resolver. Ser leal al principio *in ultramque partem* es demasiado a veces. Ver los dos lados de la discusión puede llevarnos a la parálisis. Ni siquiera, como se dijo páginas atrás, es seguro que Sócrates encarnara el principio. Su forma de dejar en ridículo a sus oponentes parecería llevarlo a desconocer las buenas razones del adversario.

En cualquier caso, se puede pensar que el intelectual militante puede tener problemas para comprender la complejidad de la tensión entre el sano escepticismo —no me refiero al escepticismo irrestricto— y el impulso a la acción.

Diría también esto: el intelectual que tiende hacia el tipo básico, es decir, a la capacidad, y a la libertad, de interpelar, más temprano que tarde puede entrar en conflicto con el partido, movimiento o poder al que se adscriba. Esto no es solamente una cuestión conceptual: la que tiene que ver con la tensión entre libertad de pensamiento y disciplina de partido. Es también una verdad histórica. Muchos intelectuales terminaron yéndose, o fueron expulsados, de sus partidos.

6. Conclusiones

En este trabajo, he defendido que el intelectual con compromiso cívico, en tanto que representación contemporánea adecuada del modelo socrático, es la forma que tenemos de ser buenos intelectuales. En efecto, en oposición

al modelo socrático presentado en la sección dos, se encuentran seis tipos desviados de intelectual que fueron articulados en la parte tres. Luego de dar ejemplos referidos a estos tipos de intelectual, desarrollé, en el apartado cuatro, una reflexión sobre la política argentina de los últimos catorce años haciendo jugar, por un lado, las actitudes del intelectual con compromiso cívico y, por otro, las actitudes desviadas de algunos intelectuales argentinos frente al poder político.

En la sección cinco he mantenido que la idea de intelectual cívico repele a la idea de un intelectual afiliado a un partido o partícipe de gobiernos. He argüido que solamente en condiciones de legitimidad democrática podría admitirse esta participación, siempre y cuando, además, el intelectual no pierda su libertad en el altar de la disciplina de partido o de la disciplina de gobierno.

Quiero cerrar este trabajo con una nota conceptual, de la mano de un recuerdo. Argentina ha tenido, y tiene todavía, intelectuales con compromiso cívico. Y quiero recordar a uno —sin por ello considerar que excluyo a tantos otros valiosos—, que fue Carlos Santiago Nino. Nino fue un jurista y filósofo brillante que, en momentos muy difíciles —me refiero a los primeros años de restauración democrática en Argentina, durante el gobierno de Alfonsín—, participó decididamente del diseño del castigo a los militares de la dictadura. Como bien lo recuerda Ronald Dworkin (“Crónica” 1-15) no fue una tarea fácil, ni tampoco exenta de críticas. Nino enfrentaba grandes problemas jurídicos (relativos al diseño del castigo y la distribución de las competencias de castigo), morales (cómo distinguir a los principales responsables de los que seguían órdenes), políticos (las diferencias de criterio conflictivas entre los partidos políticos y grupos de derechos humanos), etc. Eran momentos difíciles. Los militares amenazaban todavía la estabilidad democrática y Nino, ciertamente, no pudo lograr una especie de “óptimo”. Hizo lo que mejor pudo y lo hizo con inteligencia poderosa y con gran valentía. Nino fue un hombre íntegro y murió en Bolivia debido a un ataque de asma cuando se dirigía a dicho país para asesorar sobre la reforma de su constitución.

Me pongo a pensar en las vueltas de la historia. Nino fue un intelectual que murió en el siglo xx en el medio de una noble tarea: reformar de manera aguda una constitución. Sócrates, lejos en el tiempo, murió en forma valiente bebiendo la amarga cicuta. No quiso siquiera argumentar sobre la injusticia de su castigo. Sócrates estaba convencido de que la polis había dado cobijo

a todos sus años. No podía dejarla a un lado ahora que no le resultaba favorable. Y Sócrates, con gran valentía, y agudeza, reflexionó hasta último momento sobre el sentido de la vida y de lo que, supuestamente, le depararía su inminente muerte. Olvidarnos de Sócrates puede ser también fatal para nosotros: podemos terminar matando al buen intelectual que podemos ser.

Obras citadas

- Aguiló Regla, Josep. “De nuevo sobre independencia e imparcialidad de los jueces y argumentación jurídica”. *Jueces para la Democracia*, núm. 46, 2003, págs. 47-56.
- Argentina, Presidencia de la Nación Argentina. Decreto-ley: 1602/2009.
- . Ley 26618 de Matrimonio Civil, 2010.
- . Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Decreto 902/2012.
- “Argentina. Se perdieron casi 3200 empresas en un año y medio de Gobierno de Mauricio Macri”. *Resumen latinoamericano*, 13 de julio del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Atienza, Manuel. “Ponderación y sentido común jurídico”. *Filosofía del Derecho y Transformación Social*. Madrid, Trotta, 2017, págs. 147-166.
- Barber, Benjamin. *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. Berkeley, University of California Press, 1994.
- Bauman, Zygmunt. *Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Traducido por Horacio Pons, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1987.
- Benda, Julien. *La traición de los intelectuales*. Traducido por Rodolfo Berraquer, Madrid, Galaxia Gutenberg, 2008.
- “Corte Suprema argentina frena polémico ‘tarifazo’ de Macri”. *El observador*, 18 de agosto del 2016, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- “Cristina Kirchner: ‘A mí me decían yegua, puta y montonera; hoy meten preso a un pibe por un twitter’”. *Infobae*, 14 de septiembre del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- “Cristina lanzó su campaña: ‘Somos la voz de las grandes mayorías nacionales’”. *Diario Hoy*, 15 de julio del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- “Cuando la Presidenta habla de sintonía fina significa que se acabaron las avivadas en la Argentina”. *La prensa*, 26 de enero del 2012, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Cué, Carlos. “Jaime Durán Barba: ‘A nadie le importa un carajo eso de izquierda y derecha’”. *El país*, 24 de agosto del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.

- “D’Elía: ‘No quiero matar a la oligarquía’”. *Crítica de la Argentina*, s. fecha, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Díaz, Elías. *Ética contra Política. Los intelectuales y el poder*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1990.
- Di Marco, Laura. *Macri: historia íntima y secreta de la élite argentina que llegó al poder*. Buenos Aires, Sudamericana, 2017.
- Dworkin, Ronald. “Crónica desde el Infierno”. *Revista Argentina de Teoría Jurídica*, vol. 9, núm. 1, 2008, págs. 1-15.
- . *Ética privada e igualitarismo político*. Traducido por Antonio Domènech, Madrid, Paidós, 1993.
- “Fernando Savater afirma que ‘montones’ de parados querrían vivir como el toro de lidia”. *ABC*, 15 de mayo del 2013, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Fierro, Ricardo. “Los Kirchner: fieles sirvientes de la oligarquía”. *PCR*, 11 de junio del 2008, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Fioriti, Santiago. “Mauricio Macri en Idea: ‘Lo único que garantiza no volver atrás es que la justicia haga respetar la ley’”. *Clarín*, 13 de octubre del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Follari, Roberto. “Los neopopulismos latinoamericanos como reivindicación de la política”. *Cuadernos americanos*, núm. 126, 2008, págs. 11-27.
- Frankfurt, Harry. *On Bullshit: sobre la manipulación de la verdad*. Traducido por Miguel Candel, Barcelona, Paidós Ibérica, 2006.
- Gargarella, Roberto. “El silencio de los intelectuales kirchneristas”. *La Nación*, 26 de julio del 2016, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- . “Nombramientos (en comisión) para la Corte Suprema”. *Crimen y razón*, 15 de diciembre del 2015, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Garzón Valdés, Ernesto. *El Velo de la Ilusión. Apuntes sobre una vida argentina y su realidad política*. Buenos Aires, Sudamericana, 2000.
- Gasalla, Juan. “Argentina es el país emergente que más deuda emitió”. *Infobae*, 5 de octubre del 2017, s. pag. Web. 5 de febrero del 2018.
- . “La pesada herencia económica que deja Cristina Kirchner: PBI estancado, más deuda y menos reservas”. *Infobae*, 22 de octubre del 2015, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- . “La tasa de desocupación subió a 9,2% en el primer trimestre del 2017”. *Infobae*, 14 de junio del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- González, Horacio. “Macri se ha peronizado, nos sorprendió”. *El país*, 4 de octubre del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.

- Hilb, Claudia. *Usos del pasado. Qué hacemos hoy con los setenta*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2013.
- Indart, Ramón. “Por qué Macri agrandó la grieta en el año electoral”. *Perfil*, 1 de marzo del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Jueguen, Federico. *Indec, una destrucción con el sello de los Kirchner*. Buenos Aires, Edhasa, 2010.
- Jünger, Ernst. *Sobre los acantilados de mármol*. Traducido por Andrés Sánchez Pascual, Madrid, Tusquets, 2008.
- Kirchner, Cristina. “Podemos mirar a los ojos a todos los argentinos”. *Página 12*, 10 de diciembre del 2015, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Kovadloff, Santiago. “Argentina idolatra el pasado, tenemos que dejar de repetirlo”. *El país*, 12 de octubre del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- “La Corte Suprema, por mayoría, declaró aplicable el cómputo del 2x1 para la prisión en un caso de delitos de lesa humanidad”. *Centro de información judicial*, 03 de mayo del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Laclau, Ernesto. “Institucionalismo y populismo”. *Espacio iniciativa*, s. fecha, s. pág. Web. 30 de enero del 2018. 5 de febrero del 2018.
- “La Justicia desvinculó a Mauricio Macri de los Panamá Papers”. *Infobae*, 20 de septiembre del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Lanta, Jorge. “Otra vez la grieta”. *Clarín*, 24 de junio del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Laporta, Francisco. *El imperio de la ley. Una visión actual*. Madrid, Trotta, 2007.
- “Las insólitas frases de Alejandro Rozitchner, el asesor militante de Macri”. *Perfil*, 20 de marzo del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- “Macri perdonó a su familia una deuda por \$ 70 mil millones del Correo Argentino”. *Diario la izquierda*, 08 de febrero del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Muleiro, Hugo. “La fiesta de la oligarquía (en Argentina)”. *Cultura Nuestra*, 20 de junio del 2016, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- O'Donnell, Santiago, y Tomás Lukin. *ArgenPapers: los secretos de la Argentina offshore en los Panamá papers*. Buenos Aires, Sudamericana, 2017.
- Parfit, Derek. *Razones y personas*. Traducido por Mariano Rodríguez González, Madrid, Antonio Machado, 2005.
- Platón. *Defensa de Sócrates y Critón*. Traducido por Manuel Rafael, Buenos Aires, Losada, 2004.
- Prigollini, Carlos, compilador. *Del gobierno popular al modelo neoliberal*. Ciudad de México, Grupo de apoyo al Frente para la Victoria, 2016.

- “Rechazamos la entrega de premio a Milagro Sala”. *Prensa Obrera*, 1 de septiembre del 2016, s. pág. Web. 9 de septiembre del 2017.
- Riccomagno, Cristian. “Deuda externa: similitudes y diferencias entre Macri y Cristina”. *Perfil*, 6 de junio del 2017, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Riding, Alan. *Y siguió la fiesta: la vida cultural en el París ocupado por los nazis*. Traducido por Carles Andreu, Madrid, Galaxia Gutenberg, 2011.
- Rivas Molina, Federico. “Detenido un alto funcionario kirchnerista cuando ocultaba millones de dólares en un monasterio”. *El país*, 16 de junio del 2016, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Rodríguez, Laura. “Cambiemos: la política educativa del macrismo”. *Questión. Revista especializada en periodismo y comunicación*, vol. 1, núm. 53, 2017, págs. 89-108.
- Rosemberg, Jaime. “Mauricio Macri: ‘Conmigo se acaban los curros en derechos humanos’”. *La Nación*, 8 de diciembre del 2014, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Rosler, Andrés. *Razones públicas: seis conceptos básicos sobre la república*. Buenos Aires, Katz editores, 2016.
- Ruiz, Sebastián Pablo. *Neoliberales y populistas, las dos caras del subdesarrollo*. Buenos Aires, Dunkin, 2015.
- Ruthers, Bernd. *Derecho degenerado: teoría jurídica y juristas de cámara en el tercer Reich*. Traducido por Juan Antonio García Amado, Madrid, Marcial Pons, 2016.
- Sánchez Cuenca, Ignacio. *La desfachatez intelectual: escritores e intelectuales ante la política*. Madrid, Catarata, 2017.
- Savater, Fernando. Nota. Benda, pág. 1.
- Van Dijk, Teun. *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Traducido por Lucrecia Berrone de Blanco, Barcelona, Gedisa, 2009.
- Ventura, Adrián. “Macri nombró en comisión a dos juristas para completar la Corte”. *La Nación*, 15 de diciembre del 2015, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Verbitsky, Horacio. “Yo, el Supremo”. *Página 12*, 17 de enero del 2016, s. pág. Web. 5 de febrero del 2018.
- Villacañas, José Luis. *Populismo*. Madrid, La Huerta Grande, 2015.
- Williams, Bernard. *Verdad y Veracidad: una aproximación genealógica*. Traducido por Alberto Enrique Álvarez, Madrid, Tusquets editores, 2006.

Sobre el autor

Guillermo Lariguet es doctor en Derecho y Ciencias Sociales (con una tesis de filosofía del Derecho) de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Ha sido becario posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, México. Actualmente es investigador visitante en la Universidad de Alicante, en su área de filosofía del Derecho, e investigador independiente del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Conicet). En el 2016 obtuvo el Premio Konex al mérito por su trabajo en ética durante los últimos diez años. Ha publicado diversos libros, tanto como autor o coautor, en temas de filosofía moral, política y jurídica; así como más de ochenta artículos en revistas filosóficas o jurídicas de Argentina, Chile, México, Costa Rica, Perú, Colombia, Inglaterra, España e Italia. Dirige a varios becarios y tesis de maestría y doctorado.

Sobre el artículo

Este trabajo ha sido posible a merced del Conicet. El financiamiento adicional es el siguiente: un PIP de Conicet y un subsidio SECYT de la Universidad Nacional de Córdoba, referidos, ambos, a la evaluación moral de las instituciones públicas. Un subsidio CAID de la Universidad Nacional del Litoral. También está enmarcado en el proyecto “Conflictos de derechos, tipologías, razonamientos y decisiones”, de la Agencia Estatal de Investigación de España, DER2016-74898-C2-1-R. Agradezco a los dos evaluadores anónimos por sus aportes destinados a mejorar el trabajo. Asimismo, mi gratitud para con las críticas agudas que Manuel Atienza, Isabel Lifante, Roberta Simões Nascimento, Tito Garza Onofre, Eduardo Arroyo, Alí Lozada Prado y Danny José Cevallos realizaron a distintas versiones anteriores de este trabajo.

***Per monstra ad astra / Ad astra per aspera:* dos modelos de relación de los intelectuales con la academia**

Marcela Croce

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

mcroce@filo.uba.ar

El artículo indaga la relación diferencial que postulan dos investigadores argentinos con la academia a través de sus elecciones de objeto y sus vínculos con el campo intelectual. Ajustándose a un método comparativo, se procura poner en relación un par de libros del 2017, *Iconografías malditas, imágenes desencantadas* de Eduardo Grüner y *Excesos lectores, ascetismos iconográficos* de José Emilio Burucúa. Además de la inserción institucional que se puede verificar a través de la confrontación de ambos ensayos con un enfoque diferente —una voluntad teórica en Grüner y una recopilación de la vida académica en Burucúa—, se verifica en ellos la construcción de perfiles intelectuales asociados al de quien apela a una intervención concreta en la vida social y el de quien prefiere el aislamiento para llevar a cabo sus investigaciones. La elección de temas resulta congruente con tales preferencias y queda ratificada por el modo en que los ensayos discurren.

Palabras clave: intelectuales; academia; historia del arte; filosofía del arte; imágenes dialécticas.

Cómo citar este artículo (MLA): Croce, Marcela. “*Per monstra ad astra / Ad astra per aspera: dos modelos de relación de los intelectuales con la academia*”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 20, núm. 2, 2018, págs. 221-244.

Artículo original. Recibido: 20/11/17; aceptado: 29/01/18. Publicado en línea: 01/07/18.



***Per monstra ad astra / Ad astra per aspera*: Two Models
for the Relation between Intellectuals and Academia**

The article inquires into the differential relationship with academia set forth by two Argentinean researchers, as evidenced in their choice of subject matter and their connections to the intellectual field. Using a comparative method, the paper discusses two books published in 2017: *Iconografías malditas, imágenes desencantadas* by Eduardo Grüner and *Excesos lectores, ascetismos iconográficos* by José Emilio Burucúa. Besides the type of institutional insertion which appears in the different approaches each essay adopts—in Grüner, a theoretical focus, in Burucúa a description of academic life—, each book constructs different intellectual profiles: that of the intellectual who calls for concrete participation in social life, and that of the intellectual who prefers to carry out his research in isolation. Their choice of subjects is aligned with these preferences and confirmed by the way the essays are developed.

Keywords: intellectuals; academia; history of art; philosophy of art; dialectical images.

***Per monstra ad astra / Ad astra per aspera*: dois modelos
de relação dos intelectuais com a academia**

O artigo indaga a relação diferencial que dois pesquisadores argentinos têm com a academia através de suas escolhas de objetos e seus vínculos com o campo intelectual. Ajustando-se a um método comparativo, procura-se pôr em relação dois livros de 2017, *Iconografías malditas, imágenes desencantadas*, de Eduardo Grüner, e *Excesos lectores, ascetismos iconográficos*, de José Emilio Burucúa. Além da inserção institucional que pode ser verificada através da confrontação de ambos os ensaios com um foco diferente—uma vontade teórica em Grüner e uma recompilação da vida acadêmica em Burucúa—, verifica-se neles a construção de perfis intelectuais associados ao de quem apela para uma intervenção concreta na vida social e ao de quem prefere o isolamento para concluir suas pesquisas. A escolha de temas resulta congruente com tais preferências e é ratificada pelo modo em que os ensaios discorrem.

Palavras-chave: intelectuais; academia; história da arte; filosofia da arte; imagens dialéticas.

EL TEXTO QUE SIGUE TIENE la voluntad de indagar dos ensayos del 2017 producidos por intelectuales argentinos que apuntan a un vínculo diverso con la academia: *Iconografías malditas, imágenes desencantadas* de Eduardo Grüner y *Excesos lectores, ascetismos iconográficos* de José Emilio Burucúa. El propósito de abordar ambos libros es el de caracterizar a partir de ellos dos figuras de intelectual radicalmente diferentes, que representan modos de intervención social y política sin mayor comunidad entre sí. Las consecuencias de esta afirmación serán desplegadas y confrontadas en una tarea comparativa que no reviste afán taxonómico sino comprensivo, cuyo fin es interrogar las razones que existen detrás de cada elección y revelar los modelos concretos de vinculación e inserción institucional.

La circunstancia de que ambos hayan escogido las imágenes —y particularmente la relación entre literatura e imagen— como eje de sus producciones provee un principio de aproximación que favorece el contraste, pero a su vez parece agotar los puntos de coincidencia. Porque es evidente que las elecciones discursivas marcan una distancia que los subtítulos ratifican. “Hacia una política ‘warburguiana’ en la antropología del arte”, declara el texto de Grüner, que se revela rápidamente como un ensayo de preferencias, informado por la adhesión a Roland Barthes manifiesta en un libro previo en el cual se entregaba a una fenomenología del ensayo, *Un género culpable*. El de Burucúa es un ejercicio autobiográfico, condición que, si empieza a vislumbrarse en el subtítulo, “Apuntes personales sobre las relaciones entre textos e imágenes”, queda ratificada por la colección editorial que incluye la obra (*Lectorés*). Grüner practica el ensayo como género retórico, fascinado por la “bella forma” con que se enuncian las intuiciones, en la estela barthesiana; mientras que Burucúa opta por ajustar el género al ejercicio introspectivo, más próximo a la forma alemana de la investigación que a la fluidez francesa de la cadencia verbal.

Sin embargo, los dos se asocian a una misma figura a la hora de leer imágenes: la de Aby Warburg. Burucúa hizo de este historiador del arte una guía que situó como punto de partida en su revisión del siglo xx que culmina en Carlo Ginzburg. Grüner, menos enfático en esa recuperación en principio, acomete en el libro del 2017 la reivindicación exaltada de quien reencuentra en los clásicos un modo de lectura original. Seguramente no fue ajena a semejante epifanía la frecuentación de los textos de Georges Didi-Huberman que retoman a Warburg a la par de Walter Benjamin y se

enfocan en los aspectos del anacronismo que permite auscultar el método warburgiano, por añadidura refrendado en el *Atlas Mnemosyne*, cuya asociación está regida por el concepto de *Nachleben* (supervivencias) y por el principio eidético de la *Pathosformel*. Esa marca común produce la bifurcación previsible en los dos autores indagados aquí: si en Grüner se lexicaliza como *per monstra ad astra* (*por los monstruos hacia los astros*), en Burucúa se especializa de manera tácita en su variante menos ominosa: *ad astra per aspera* (*hacia los astros por la vía áspera*). La fórmula freudiana en que Grüner expande la metodología warburgiana —“donde era el Ello, que advenga el Yo” — se adscribe al despliegue descriptivo más que formular en la versión de Burucúa, más propicia a latinismos ostentosos y momentáneos (sin excluir algún arcaísmo como *nao*) que a condensaciones teóricas.

Didi-Huberman se ocupa de diferenciar a Warburg de sus discípulos, especialmente de Erwin Panofsky, quien habría desdeñado la “antropología histórica de las imágenes” (*Ante el tiempo* 72) fundada por su maestro, para lanzarse a una historia del arte sistemática, más confiada en la idea de “sucesión” que en la posibilidad de asociaciones no verificadas por el método histórico. En tal sentido, Panofsky habría traicionado los principios de Warburg para constituir una disciplina notoriamente distinta de las potencialidades que ofrecía la antropología del arte. Ajustándose a semejante criterio —y en particular por su adhesión panofskyana—, Burucúa se ubica del lado de los estudiosos sistemáticos (algo que el recorrido de su autobiografía de lector subraya ya desde la segmentación en capítulos que corresponden a etapas de la vida), en tanto Grüner ocuparía el espacio de los pensadores asistemáticos, orientados antes por asociaciones arbitrarias que no rehúsan el impresionismo que por las severas justificaciones propicias al tratado. De allí que Burucúa enfatice la sucesión y trace su texto como un *continuum* unificado, mientras que Grüner opta por exaltar el intervalo a modo de principio organizativo y enlaza los capítulos mediante una frase que cierra un fragmento para proseguir en el título siguiente. Una continuidad tan inmediata, arraigada en la sintaxis, dependiente del fraseo y no del desarrollo temático, se adscribe al orden de la coreografía —y parece apuntar a la asociación nietzscheana entre danza y pensamiento— y no al empeño en la catalogación que alimenta los desvelos documentalistas de Burucúa.

Una de las hipótesis más lúcidas y arriesgadas del libro de Grüner explica la reticencia a dejar blancos entre los capítulos: en los intervalos

—cuya ejemplificación más pertinente son los fundidos en negro del cine, aunque también contempla ciertos aspectos de las artes plásticas— habita lo siniestro, el *Unheimliche* freudiano que rastrea en las teorías de Warburg y Benjamin, cuya homogeneidad parece fundamentarse menos en un desarrollo concreto que en la fe que profesa hacia Didi-Huberman. Es él quien releva el vínculo imposible entre los dos alemanes, sofocado por la enfermedad mental de Warburg y por la respuesta extemporánea de Panofsky a la insistencia de Benjamin de instalar su mirada sobre el arte en un espacio institucional. Los embates que el filósofo dedica entonces a la *Kulturgeschichte* (historia de la cultura) panofskyana preservan en cambio la *Kulturwissenschaft* (ciencia de la cultura) warburguiana en su plena aceptación de la imagen como “centro neurálgico de la ‘vida histórica’” (Didi-Huberman, *Ante el tiempo* 143). Pero el punto de mayor coincidencia es el que permite concebir la historia del arte como “una historia de profecías” (145) cuyo único método admisible es el de la dialectización.

Contra la imagen en tanto modo de identificación erigido por Burucúa para establecer el recorrido autobiográfico, Grüner sostiene la imagen como espacio de conflicto y postula una teoría conflictiva que evidencia —a través de la escritura colmada de subordinadas, aclaraciones y otros recursos que atiborran las frases y las extienden desmesuradamente— una lectura chirriante ejercitada desde la inquietud del sujeto asolado por las ideas ajenas. Sin embargo, no es la previsible cita, anunciada por las comillas que recargarían más aún esa sintaxis alambicada, las que se imponen en el momento de introducir en el discurso propio los efectos de lo leído, sino “un alevoso y premeditado *robo*” que, desafiando rigores y precisiones del género forense, apunta a inscribirse como “préstamo compulsivo” (Grüner, *Iconografías* 10).

En el otro extremo, Burucúa promueve una lectura sosegada cuyas consecuencias en la escritura llevan la huella de la organización y diseñan un horizonte de coherencia en el cual, en vez de las ideas arrebatadas a sus enunciadores originales, se imponen los proverbios como aproximación al saber popular que define la inclinación del sujeto hacia el estudio de la literatura macarrónica con que se cierra el volumen. Mientras que Grüner se ajusta a la figura delincuencial que convoca el vocabulario técnico de la legalidad, Burucúa diseña una figura ejemplar que, en la literatura autobiográfica argentina, soporta el antecedente ineludible e inalcanzable de

Sarmiento con sus *Recuerdos de provincia* (1850). Sin embargo, Burucúa no habla para una posteridad indefinida sino para la que, si bien ocasionalmente se concentra en los discípulos, reiteradamente apela a los nietos. La distancia generacional habilita una elocución profesoral que, en el latín que asoma entre las páginas con la precaución de la tipografía itálica, se condensa en la fórmula *Magister dixit* (“el maestro lo dijo”).

Congruente con semejante decisión, la organización del texto repugna las libertades del ensayo sugerente para ajustarse a las condiciones mercantiles, reemplazando la autobiografía desenfadada sarmientina o el repositorio teórico de Grüner por un recorrido propicio a la práctica comercial de memoria y balance. El resultado es un discurso en el que los recuerdos quedan ofuscados por las intervenciones eruditas, de modo que los libros infantiles leídos varias décadas atrás aparecen abarrotados de precisiones en torno a los ilustradores y evidencian así que la rememoración tiene valor cuando se opera sobre ella con las herramientas profesionales. Pero, en desmedro de lo que ocurre con las imágenes de los textos, con los frescos de Giotto en la Capilla Scrovegni y con los cuadros italianos y flamencos que recorre en el libro —y que el tomo reproduce, en blanco y negro en las páginas respectivas y en color en un cuadernillo central—, el cine no tiene más estatuto que el de puro entretenimiento. Así se lo evoca en las películas de *Tarzán* con que los padres engañan al niño para llevarlo a ver un *film* del gusto de los adultos o en la versión de la *Odisea*, en la que la bella Silvana Mangano, que se ofrece casta como reina de Ítaca y “deslumbrante como maga” (Burucúa, *Excesos* 25), alterna los papeles de Penélope y Circe. Las referencias, inscriptas en el orden de lo anecdótico, no alcanzan siquiera la resonancia necesaria para aludir en este punto al propio libro sobre el mito de Ulises que Burucúa publicó en el 2013.

En cambio, en Grüner el cine es la clave de comprensión de la experiencia histórica y la forma del arte que recupera todas las teorías, no solamente las estéticas sino también la psicoanalítica. Así como el grito mudo de la estatua de Laocoonte se recupera como estigma en el grito sin sonido del final de la película *El padrino III* de Francis Ford Coppola, “prácticamente cada uno de los mecanismos descriptos por Freud (condensación, desplazamiento, inversión en lo contrario, dialéctica representación de cosa / representación de palabra) podría, sin forzamiento excesivo, transponerse a las operaciones cinematográficas (elipsis, ‘fundido’, *raccord*, plano-secuencia, *flash-back*, etc.)”

(*Iconografías* 118). Los fundidos en negro del cine son los momentos de silencio, los espacios de suspensión de lo narrativo y de lo representable que denuncian la imposibilidad de una historia total y conjuran “la obsesión por la transparencia comunicativa” que Grüner reduce declaradamente a “*trasposición ideológica* de la ficción de la transparencia del mercado” (131).

Aunque las oposiciones tajantes tienen la virtud metodológica de ordenar la exposición —a expensas de suprimir el rigor analítico— las figuras de estos dos intelectuales exigen una dialectización que exima al contraste de simplificaciones. Grüner y Burucúa no son estrictamente contrarios, sino que responden a modos diferenciales de inserción en el campo intelectual que ni resultan mutuamente excluyentes ni reclaman juicios morales. Ni el robo proclamado por Grüner para elaborar sus postulaciones teóricas es un ilícito, ni las veleidades exhibicionistas de Burucúa orientadas hacia el arte, las lenguas clásicas y otros saberes exclusivos son condenables *per se*. Y la circunstancia de que Grüner apoye a un partido de izquierda en el panorama político argentino mientras que Burucúa se aproxima a ciertas modulaciones condenadas como resistentes a lo popular en el mismo marco tampoco alcanza a caracterizar sus inserciones ni a definir sus prácticas.¹ Las teorías a las que acude Grüner no son accesibles para las masas y sería absurdo atribuirle ingenuidad al respecto; el interés de Burucúa por la producción de comicidad que se enfoca especialmente sobre la literatura macarrónica se aproxima más

1 En enero del 2012 Burucúa formó parte del grupo impulsor de un conjunto de intelectuales que denunciaron transgresiones a los derechos humanos y concesiones de explotación minera y agropecuaria que iban en contra de la salud de las poblaciones por parte del Gobierno nacional. Se trataba de un colectivo que formulaba críticas a la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, quien a su vez resultaba avalada desde un entramado de intelectuales titulado Carta Abierta y surgido a raíz del conflicto del Gobierno con el campo en marzo-abril del 2008. La serie de documentos firmados por figuras como Maristella Svampa, Roberto Gargarella y Burucúa tomó el nombre de Plataforma 2012 y se propuso resistir la política de consignas en que abundaba Carta Abierta, por añadidura con una retórica alambicada que llevaba a especular que detrás de tan enjundiosos pronunciamientos había una sola mano redactora y un equipo cohesivo que la respaldaba sin divergencias. Tal circunstancia fue suficiente para que Burucúa quedara raleado de las filas progresistas, pese a que los señalamientos de Plataforma 2012 defendían causas de la misma índole que las de Carta Abierta, aunque sin la anuencia al Gobierno nacional que se atribuía el progresismo como exclusividad. La opción política de Burucúa por la candidatura de Mauricio Macri en las elecciones presidenciales del 2015 cercenó cualquier posibilidad de entendimiento entre ambas fracciones, si bien la virulencia maniquea del enfrentamiento no auguraba canales de encuentro o de diálogo. Plataforma 2012 dispuso su disolución mediante un comunicado del 13 de septiembre del 2017.

a lo popular que las presuposiciones marxistas y freudianas sobre las cuales Grüner establece los principios articuladores de su ejercicio ensayístico, pero tampoco apunta a un receptor sin formación académica.

Ambos libros, tal como se presentan e incluidos en las colecciones de la Facultad de Filosofía y Letras y de una editorial de proclamado sibaritismo gráfico y bibliográfico, respectivamente, son manifestaciones concretas de la producción de intelectuales que optaron por la academia como espacio de inserción institucional. Burucúa lo hizo desde los años ochenta, cuando se desempeñó como profesor de Historia del Arte, luego de Historia Contemporánea y, finalmente, como director de Departamento y vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras, siempre en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Recién en el siglo XXI decidió pasar a la Universidad de San Martín, en cuyo ámbito dirige la revista *Eadem Utraque Europa* y se desempeña como investigador, pero ese momento de su vida queda obturado del relato contenido en *Excesos lectores, ascetismos iconográficos*, como si solamente la UBA fuera su espacio de reconocimiento. Sin embargo, hay una excepción que representa el testimonio de Burucúa y cuya relevancia corresponde no soslayar: escasos intelectuales —si alguno— que hayan habitado las aulas del Colegio Nacional de Buenos Aires (dependiente de la UBA) se atreven a condenar los vicios que impone. Burucúa no trepida en inscribir la fatal acusación: “La soberbia que me inculcó el Buenos Aires desempeñó un papel importante en mi abandono de la carrera médica” (37). No conforme con semejante señalamiento, admite otro punto que prefieren eludir quienes se ufanan de pertenecer al Colegio: no fue feliz dentro de esos claustros. La suficiencia inoculada en el edificio de la calle Bolívar, al tiempo que alienta en las numerosas expansiones de un cultismo exacerbado (de las cuales la preferencia de “colectánea” sobre “recopilación” es apenas una muestra), remata en el mismo momento en que rechaza los defectos del Colegio en la marcación de la doble hipálage —en verdad, hipálage y quiasmo— que se enorgullece de haber aprendido en la *Eneida* leída en sus aulas: “Ibant obscuri sub sola nocte per umbram” (“Iban oscuros bajo la noche solitaria por la sombra”) (41).²

2 El afán exhibicionista de la institución llega al ridículo cuando pretende una continuidad desmentida por el más elemental republicanismo: la que lleva del Real Colegio de San Carlos, durante el Virreinato del Río de la Plata (1778-1810), al Colegio Nacional de Buenos Aires integrado a la UBA. Así, el salón de actos ostenta la placa que lo designa,

Grüner transitó las Facultades de Ciencias Sociales y de Filosofía y Letras de la UBA como docente, de donde se retiró al llegar a la edad jubilatoria. Graduado en Sociología, dictó clases de Antropología del Arte y precisamente *Iconografías malditas, imágenes desencantadas* se impone como síntesis de las ideas expandidas en los cursos, al mismo tiempo que como condensación de obsesiones que proceden de la época en que fue colaborador de la revista *Sitio* (1981-1987). Allí formó parte de un grupo que difundió el posestructuralismo en la Argentina (continuando el papel de la revista *Los Libros* de incorporar el estructuralismo en el medio local), pero que, sobre todo, se empeñó en postular una teoría de la escritura de la cual los mismos textos que componían la publicación eran ejemplos; parte de esos ejercicios integran la sección final de *Un género culpable*. También, como Burucúa, Grüner ocupó el vicedecanato de una Facultad —la de Ciencias Sociales—, aunque en su caso tal función estuvo más vinculada a acuerdos políticos internos que al desempeño como organizador de la Biblioteca Central y el tesoro de libros, papel cumplido por Burucúa al tomar a su cargo el traslado de los volúmenes desde su antigua sede al nuevo edificio de la Facultad.

No obstante, hay un punto que despierta inquietud en el recuento autobiográfico que acomete Burucúa en torno a los cargos que ocupó: el que corresponde a su actuación como funcionario en la provincia de Tierra del Fuego, primero en 1974 como director de Cultura, durante el tercer gobierno peronista en la Argentina, y luego en 1978-79 —durante la más sangrienta dictadura militar del país— como director de Educación, cuando esa región era todavía un territorio nacional cuyas designaciones oficiales se hacían desde el Gobierno central. En *Excesos lectores, ascetismos iconográficos* asombra la prescindencia de detalles: se trata de “seis inviernos” pasados allí —lo que, en vistas del clima gélido de la región, comporta un sacrificio apenas apaciguado por el tiempo que usufructuó para la lectura— donde “el pueblo me llamaba Profesor, ‘porque sabía un poquito de todo’, según decían, ‘un poquito’” (121). La obliteración de precisiones se suma a una ingenuidad extrema frente a los hechos, demasiado subrayada para ser verosímil: la que se sorprende de que los oficiales de la base militar controlen a los profesores a través de sus hijos en edad escolar y la que se conmueve

“Ex alumno Manuel Belgrano”, quien estudió allí en la década de 1780. El homenaje a Belgrano es válido; su condición de exalumno está fraguada.

con la situación de la colega “bastante conservadora ella al extremo de no ver con malos ojos el golpe del 76” (122).

Sintomáticamente, ese silencio relativo a su cargo oficial durante un gobierno dictatorial enlaza con un episodio de lectura de Baruch Spinoza en el cual “fui capaz de habérmelas con el *Tractatus theologico-politicus*, pero en la *Ética* naufragué” (*Excesos* 123). No solamente el fracaso ante un libro titulado precisamente *Ética* convoca una alerta, sino que se articula con el hallazgo de “un atractivo especial en los revisionistas (con cierto escándalo de la parte progresista de mi alma)” (123). Elaborar un juicio a partir de datos dispersos e incompletos es temerario, además de inclemente, pero en la escena de lectura establecida con puntillosidad de filigrana resulta imposible no detectar la configuración de una imagen renuente a cuestionamientos, más propicia a establecer certezas que a detenerse en las vacilaciones. Los intervalos de Grüner que se abren a la potencialidad de la significación son para Burucúa espacios de incomodidad de los que urge salir, de ninguna manera motivos de indagación (al menos pública y visible) y mucho menos centros de una teoría que despliega los temibles *Nachleben* y socava las seguridades organizativas.

Poco antes de esa escena de lectura que exige una confrontación con los hechos que Burucúa elude, como si el fracaso ante un libro fuera suficiente reconocimiento de limitaciones y equívocos, aparece referida la historia del hermano desaparecido en un capítulo en el cual la trimembración del título —como las bimembraciones de los otros segmentos— instala un elemento nefasto. “Juventud, felicidad y tragedia” impone una antítesis evidente que urge desentrañar. El primer momento corresponde a “los años de oro, de 1958 a 1966” de la UBA (*Excesos* 72), iniciados con el rectorado de Risieri Frondizi. El punto intermedio queda definido por un breve pasaje por una estancia pampeana en que se torna melómano y asiste a la armonía de las esferas al descubrir la correspondencia entre los movimientos musicales y los desplazamientos de las nubes en el cielo. Sin embargo, la tragedia del final se mantiene en el plano de la ambigüedad. Primero, porque la desaparición de Luis Martín Burucúa, ocurrida el 14 de julio de 1976, queda marcada apenas por indicios y solventada por la especulación: en “el tiempo escaso de su vida” participó de la toma del cuartel de Domingo Viejobueno, se apartó del Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) en el cual militaba y leyó la *Breve historia del socialismo* de George Lichtheim, regalada por su hermano

mayor durante los días que permaneció oculto en casa de los primos (109) antes de ser secuestrado. Luego, porque no queda claro si la tragedia de la época fue la ausencia fraterna definitiva e incierta o “la soberbia y una lujuria indomeñable” que lo llevaron a abandonar a una compañera de estudios embarazada a la que había seducido “por la crispación perversa de una vida militar no resistida” (110). Único momento de autocritica, si puede aplicarse esa etiqueta a la voluntad de revelación de “catástrofes morales” (110) que no conduce a un martirologio sino a una reflexión desde los principios calvinistas reacios a creer en cualquier salvación, tanto voluntaria como racional, dejando en suspenso una predestinación que no corresponde a un intelectual reclamar como fundamento.

Los tropezones narcisistas en que se especializa el sujeto biográfico son un campo ajeno para Grüner, cuya minuciosidad filogenética se detiene en las heridas narcisistas que soporta no el individuo sino el género humano. Siguiendo a Freud desde el ejercicio desenfadado del “préstamo compulsivo” declarado en las páginas inaugurales del libro, Grüner glosa el recuento contenido en *Una dificultad del psicoanálisis* (1917) y suma a los tres señalamientos freudianos un cuarto que atribuye a Lévi-Strauss (*Iconografías* 42), según el cual la especie humana está en vías de extinción, afirmación que retoma desde la recuperación que cumple Jean-Marie Schaeffer según la cual a la naturaleza no le hace falta el hombre sino que, por añadidura, le resulta perjudicial. Las heridas narcisistas que integraban el desolado catálogo de Freud comenzaban con Copérnico y su revelación de que la Tierra no es el centro del universo, proseguían con Darwin y la confirmación de que la humana es una especie derivada de otra especie animal y remataban en la teoría freudiana según la cual el hombre está dirigido por sus instintos y no por su razón. En ese conjunto de decepciones arraiga la formulación de las “imágenes desencantadas”, cuya contemplación cede a las manifestaciones de la belleza para deslizarse hacia la suspicacia y recalar en el terror.

Ese recorrido ominoso es el que encara el capítulo “*Per monstra ad astra* (y también: la dudosa imagen de lo trágico-moderno)” que se inscribe decididamente en la línea benjaminiana de seducción perversa de lo moderno, ya desde la convicción de que “la Modernidad *consiste* en esa indecisión entre el esplendor de sus sueños y el abismo pavoroso de sus monstruos” (*Iconografías* 32). Las mayores imágenes desencantadas pautan el inicio y la clausura del siglo XIX en términos cronológicos: *Frankenstein* (1810) de Mary

Shelley y *Drácula* (1897) de Bram Stoker. La sucesión de tales engendros, descartando las rigideces de la historia del arte y optando por un criterio unificador que hace de la creatividad su epicentro, aparece en Kafka —cuyo nombre, como el de K, disuelve al sujeto biográfico para erigirse en pura *escritura*— en tanto “máquina generadora de *iconografías malditas*” (37). En Kafka se desencadena la *Pathosformel* de la Espera, que enlaza con las propuestas que en los ensayos de *Un género culpable* se concentran en las figuras del Culpable y el Extranjero como personajes definitorios del siglo xx. Paradójicamente, mientras se extienden las manifestaciones del desencanto y la tierra yerma, el capitalismo promueve un reencantamiento de las imágenes mediante el *fetichismo de la mercancía*, cuyo propósito no es otro que “la acumulación permanente” (45) que anula en su misma superfluidad el rescate de lo imaginario y lo arroja menos al terror que desencadenaban los monstruos decimonónicos que al absurdo que obsesionó a Albert Camus en *El extranjero* y *El mito de Sísifo*.

Es justamente en la tragedia moderna donde retorna lo *Unheimliche*, donde lo cotidiano se vuelve amenazante “sin por eso dejar de pertenecer a esa trivial cotidianidad” (*Iconografías* 52). En la elección del género humano y de lo social por encima del personalismo que promueve el ejercicio memorialista autobiográfico queda estigmatizada la distancia de preocupaciones y efectos entre Grüner y Burucúa, que verifica la asimetría de elecciones políticas e intervenciones en el campo intelectual que dispone cada uno de ellos. La exclusividad académica de Burucúa se difumina en Grüner quien, si bien escribe este libro como compendio de clases universitarias, vuelve una y otra vez a las obsesiones fijadas desde su colaboración en *Sitio*. En esa publicación no refulgen las luminarias profesoriales del momento de esplendor de la UBA —asistidas por hipérboles que homologan a “un personaje inmenso” (82) como Abraham Rosenvasser, egiptólogo contratado por la Unesco para las excavaciones en Nubia, capaz de escribir jeroglíficos de corrido, y al “inmenso Héctor Schenone” (101), especialista en arte colonial hispanoamericano— sino un conjunto de escritores, filósofos y psicoanalistas. Entre ellos destacan Ramón Alcalde (profesor de Griego en la Facultad de Filosofía y Letras, dicho sea de paso), Jorge Jinkis y Luis Thonis, a quienes se suman los hermanos Lamborghini, poetas como Néstor Perlongher y Arturo Carrera, al igual que críticos como Enrique Pezzoni, Luis Chitarroni y Sylvia Molloy.

Precisamente Pezzoni fue quien reorganizó la carrera de Letras con el retorno de la democracia a la Argentina, poniéndose al frente del Departamento de Letras de la UBA y de la cátedra de Teoría y Análisis Literario, e incorporando un plantel de docentes que habían visto impedida su participación durante el régimen militar, tanto por prohibiciones concretas como por exilios. Así, las dotes de recitador que Burucúa reconoce en Delfín Leocadio Garassa quedaron opacadas por la sólida formación en teoría literaria que ofrecieron entonces Pezzoni y Josefina Ludmer, mientras que la literatura argentina quedaba a cargo de David Viñas y Beatriz Sarlo, por tomar los ejemplos más resonantes de una renovación que en ocasiones arremetió con el pasado de manera injusta, borrando en el mismo gesto a algunas figuras epigonales y prescindibles que agobiaban la bibliografía universitaria, como a Georg Lukács y Jean-Paul Sartre, quienes comenzaron a sonar un tanto vetustos para los afanes estructuralistas, deconstructivistas y adyacentes que enarbolaban los “novísimos”. Ese marco perfilaba las condiciones en que Grüner podía aspirar a una inserción profesional que hasta entonces quedaba restringida a quienes habían transigido con el autoritarismo, habitualmente asociados con una metodología academicista y un esquematismo temático.

La referencia dictatorial, en cuyo contexto comenzó a publicarse *Sitio* como trinchera de ideas, funciona del mismo modo que los fundidos en negro que fascinan a Grüner por su operatividad, en tanto “intervalos oscuros” que desfetichizan la imagen y muestran la cara horrible de lo sublime: la que Warburg encontraba cuando, en las ondas de la cabellera de la Venus surgiendo de la espuma del mar en el cuadro de Boticelli, distinguía el amasijo de serpientes que ostenta la cabeza de Medusa. El desencantamiento de las imágenes repone lo reprimido en todos los aspectos, no solamente aquello que en el orden psíquico señalaba Freud sino lo que en el orden político afecta la cotidianidad de las sociedades: la cadena de montaje por un lado, los regímenes represivos por otro. Allí donde se esperaba la referencia al Chaplin de *Tiempos Modernos* para ejemplificar el fordismo, Grüner desvía la atención optando por otro tipo de imágenes y recurre a la mediatización filosófica tácita de Hannah Arendt. No es la “banalidad del Mal” lo que lo perturba, sino “la *atrocidad del Bien*” desde la cual se justifican los regímenes de exterminio, ya que “es en nombre del Bien último que se han cometido los máximos horrores” (*Iconografías* 60). Y el terror que imponen esos poderes siniestros conduce a detenerse en la faz lingüística en la que la

completa arbitrariedad del significante “al decir de Sartre *serializa* al sujeto para transformarlo en un átomo de insignificancia” (67).

En ese punto quedan puestas en duda las proclamas posestructuralistas, lo que comporta un reconocimiento de que no se puede pensar en términos de sistema sin ponerlo a prueba constantemente o sin azuzar sus contradicciones y sus puntos ciegos. Recuperando a Sartre del destierro al que lo había condenado la sucesión de “post”, Grüner da un paso que Burucúa no sugiere siquiera: el que lleva a desestabilizar las convicciones, a renunciar a un método cuando exhibe una limitación infranqueable, del mismo modo que se abstiene de las formas más académicas como el tratado o el artículo sistemático para preferir la dispersión de hipótesis e intuiciones que se articulan en el decurso proteiforme del ensayo.

Al tiempo que se muestra seguro del método, Burucúa desconfía de la forma. Exigido por una colección (la que cobija su libro) que espera que haga un recuento de experiencias de lectura, desamparado de los moldes tranquilizadores que provee la marquetería universitaria, la insatisfacción del texto no trepida ante la proclama que, simultáneamente, busca el asentimiento y el permiso: “a mi editora pregunto, tras releer lo redactado, ¿a quién interesa una ristra semejante de nombres y sensaciones aluviales? ¿No es pedante y aburrido lo que estoy haciendo?” (*Excesos* 67). La trampa de la pregunta retórica no se agota en la formulación de interrogante que adquiere, sino que además presupone, por adjudicarle esa enunciación, una trascendencia. Contra lo que podría esperarse, tal trascendencia no afecta sus consideraciones sobre el arte, ya que lo sublime pierde foco en sus trabajos para dar espacio al documentalismo. Así lo demuestra el cuadro *Degollación de San Juan Bautista y banquete de Herodes* de Bartolomeus Strobel, reproducido en la página en que lo compara con *Simplicius Simplicissimus* de Grimmelhausen como expresión de la Guerra de los Treinta Años y del Siglo de Hierro (62).

Surge una paradoja evidente en el contraste con Grüner: mientras que el sociólogo informado por el marxismo declina esos saberes para orientarse hacia la indagación de lo sublime en el arte —con la referencia constante a Warburg y al trasfondo siniestro de las representaciones extraordinarias—, el sofisticado erudito que es Burucúa repone al arte como documento para preferir la historia del arte por encima de cualquier aproximación antropológica. Tanto Panofsky como Ernst Gombrich se instalan como guías y

modelos (un Gombrich frecuentado ya durante la experiencia escolar a partir de la presencia de Schenone en el Colegio Nacional). Un magisterio directo se suma entonces a las lecturas, delineando una figura privilegiada que, habituada al contacto permanente con las obras artísticas consagradas, necesita la experiencia inmediata de otros fenómenos. El viaje a Europa que el adolescente Burucúa cumple con la abuela Mima ubica la fascinación mayor en el descubrimiento de una mezquita en Dakar y, en el relato de ese trayecto lateral que comporta la escala obligada para acceder al centro de la cultura occidental, es imposible sustraerse a las resonancias del traslado de Rufo Velázquez a París con la antesala previsible del Magreb en *La pérdida del reino* (1973) de José Bianco. Es grande la tentación de asociar a Burucúa con Bianco, no solamente por el episodio referido, sino también en lo que respecta al perfil de un sujeto culto dentro de un grupo selecto —Bianco operó como secretario de redacción durante veinticinco años en la revista *Sur*—, aunque con un equilibrio superior (en términos políticos, al menos) al de sus compañeros; sin embargo, parece forzoso especular que antes que *Las dos cortesanas* de Vittore Carpaccio (que Bianco instala en el centro de su cuento “Sombras suele vestir”) sería la serie de Santa Úrsula del mismo pintor la que Burucúa elegiría, ya desde su ubicación en la netamente artística *Accademia* veneciana y no en el más historicista, multiforme y heterogéneo Museo Correr de la Piazza San Marco.

La inclinación por los objetos artísticos que manifiesta Burucúa colisiona con la preocupación por la escritura como práctica artística que ejerce Grünér. En el libro insoslayable para acercarse al ensayo que lleva el nombre sugerente de *Un género culpable*, Grünér arriesga que la forma se caracteriza como un error expuesto en el tono del desafío y sostenido por la bella escritura. Esas trampas del estilo acuden a diseñar un discurso que avanza y no se cierra, resistiéndose así a la amenaza de toda teoría, que es el círculo vicioso en el que naufragan sus convicciones más brillantes. El carácter performativo que promete el género permite que quien escribe se manifieste en el ensayo, inscribiendo allí el testimonio de una lectura apasionada, plasmando la intensidad con recursos deslumbrantes que reponen en el texto la experiencia del destello que obsesionaba a Benjamin al momento de captar la intensidad del instante. Tales efectos luminosos traducen, asimismo, la situación corporal que identificó Barthes cuando sugirió que el ensayo se va escribiendo a medida que un lector se detiene en ciertos momentos del texto que acomete

y levanta la cabeza para pensar sobre ellos, subrayar mentalmente una frase o convertir un enunciado feliz en una convicción o una divisa. El ensayista hace de la escritura una ontología: se trata de un lector que escribe con la lógica intermitente del parpadeo.

Género nómada, versátil en su deambular, resistente a la domesticación de las formas fijas tanto como a la retórica de efectos calculados, pero sin renunciar por ello a la performatividad, el ensayo se desliza como una oratoria más propicia a lo inflamado que a la discreción, pronto a captar la experiencia antes que a solazarse en la confidencia que domina en la acometida autobiográfica. En esa evasión que practica respecto de la crítica tradicional al optar por un género díscolo, se enfatiza la distancia de Grüner con Burucúa: mientras que este, sumiso a las precisiones críticas, se desplaza sobre certezas y aspira a las comprobaciones, el ensayo se mueve entre intuiciones. Abundando en la metafórica pampeana a la que Sarmiento acostumbró a los americanos, es posible establecer la proporción según la cual, al tiempo que el crítico se comporta como el baqueano avezado en el dominio del terreno, el ensayista se conduce como el rastreador que va siguiendo una huella con el mismo empeño con que se asoma a una hipótesis. Al crítico que escoge el tono apodíctico de las seguridades, el ensayista le responde con esa insinuación atonal que trasunta la liquidación (por desconfianza) de la armonía. Es el mismo procedimiento que en el plano ideológico lleva a la crítica a convalidarse como *doxa*, permitiendo al ensayo ejercer la provocación de la *paradoxa*.

Así se inserta el capítulo “Los silencios del sonido” en *Iconografías malditas, imágenes desencantadas*. Primero, desde el desafío elemental a la melodía de Simon & Garfunkel “Los sonidos del silencio”, cuya popularidad excesiva la coloca en el plano de la *doxa* más difundida. Segundo, en la revelación ya señalada acerca del modo en el que el grito mudo de Laocoonte provoca en el espectador que alucina el aullido de la estatua un espectáculo “insoportable, horroroso, siniestro” (123). Tercero, en el descalabro del concepto de “representación”, que confía en una comunicabilidad totalizante y suspende aquello en que Grüner se ha enfocado con la vehemencia de la fascinación: el punto de “goce” en el cual se descubre que no hay lenguaje posible para ciertos fenómenos y que, por lo tanto, quedan privados de enunciado. No se trata solamente de aquel segmento de la experiencia para el que el lenguaje resulta insuficiente, sino que se vuelve directamente

improcedente, ya que no logra ser sometido a comunicabilidad. Entre las múltiples experiencias de esa índole, Grüner escoge una que se torna más dramática por la insistencia del arte y la literatura en representarla: la del Desierto. Imagen de la barbarie en el plano del *orientalismo* de Edward Said —y conviene recordarle al ensayista que no hacía falta remitir a ese planteo porque en la misma literatura argentina del siglo XIX la presentación terrible del desierto asolaba los textos literarios, fraguando el vacío allí donde el territorio era ocupado menos por los bárbaros que por los “salvajes” indígenas— también tiene otras manifestaciones como la de la espera inútil en *El desierto de los tártaros* de Dino Buzzati y la de la simplicidad desesperante en la línea recta como laberinto atroz en Borges. El desierto se asocia así a las formas del imaginario occidental sobre lo infernal: desesperanza, reiteración infinita, espacio sin escapatoria, pero a la vez prisión sin rejas y a cielo abierto. La imaginería del desierto soporta la estructura de lo siniestro, en tanto aquello que siendo familiar se vuelve extraño, o bien lo que debería haber permanecido oculto y sin embargo se manifiesta.

No es entonces la transparencia del lenguaje la que lo asiste, sino una opacidad que muestra al inconsciente del único modo en que este puede revelarse: empañado, biselado, esmerilado. En esos escollos para la visión directa anidan las *Pathosformeln* del Terror y la temporalidad perversa del *intervalo*, asistidas por el anacronismo con que insiste la memoria. Las estabilidades de la historia se desmoronan no tanto en la discontinuidad, sino en continuidades sinuosas y perturbadoras, las que el libro mismo sostiene en la sucesión inmediata de la frase final de un capítulo y el título del siguiente que, al procurar suprimir los intervalos, no hacen sino llamar la atención sobre ellos. Es el paso necesario para recuperar los grandes relatos que la feligresía posmodernista se empecinó en expulsar, dado que en ellos alienta el intervalo de lo particular detrás de la esforzada construcción de sistemas totales. Así es posible reponer a Marx y Freud, para quienes los mayores ejemplos ficcionales (que abarcan sueños, lapsus y alucinaciones) son “régimenes de producción de ciertas *verdades* operativas, lógicas de construcción de la ‘realidad’ que pueden ser desmontadas en sus inesperados *intervalos* para mostrar los intereses *particulares* que tejen la aparente universalidad de lo verdadero” (Grüner, *Iconografías* 141).

Otras elecciones establece Burucúa. En principio, porque en lugar de las arbitrariedades en que se solaza el discurso autobiográfico acude a la prosapia

de la rapsodia y a la afirmación de la temporalidad en una “crónica” que avanza por etapas de la vida —“La rapsodia me ha servido para justificar el punto de inflexión en que situaré mi propia crónica” (*Excesos lectores* 182)—. Luego, porque el propósito del libro no es el cuestionamiento sino la afirmación, de modo que la vida ejemplar se congratula de “mostrar a mis descendientes” (182) su recorrido, en el cual algunos altibajos del carácter y ciertas condiciones contextuales impusieron los tembladerales que debió afrontar. Finalmente, porque antes que interrogar los grandes sistemas, Burucúa prefiere plegarse a modelos: tanto el declarado de Tulio Halperin Donghi en *Son memorias* (2008) como el ambicionado de Beatriz Sarlo en el cierre de *Escenas de la vida posmoderna* (1995), donde procede a un catálogo de los intelectuales con quienes mantiene mayor intimidad. Sin embargo, la asimetría respecto de este modelo deseado es evidente, dado que la proximidad con los consagrados se resume para Burucúa en la lectura de algún libro significativo escrito por ellos —excepto Carlo Ginzburg, que merece un renglón de privilegio— y prosigue en la nómina de ese recorte de la posteridad que admite en aquellos a quienes les ha dirigido la tesis de doctorado.

Acaso la insistencia en los aspectos académicos sea un elemento que lo aparta de la apoteosis que representa Ginzburg como intelectual, “el personaje de la historiografía a quien más he querido parecerme, pero siempre estoy varias leguas por detrás” (*Excesos lectores* 164). Aunque en función de los intereses actuales por la literatura popular debería ser *El queso y los gusanos* el libro favorito del historiador italiano, Burucúa se detiene en el texto sobre el paradigma indiciario porque provee un principio metodológico original según el cual “es posible concatenar un hecho documentado con un hecho hipotético, deducido de un indicio, y unir este a su vez con otro hecho documentado, pero nunca vincular directamente dos hechos hipotéticos” (166). En contrapartida, las propuestas metodológicas de Didi-Huberman que recupera Grüner resultan descastadas en tal revisión, como lo prueba el silencio absoluto sobre este autor al referir la experiencia de observar láminas de unicornios en Oxford junto a su condiscípulo Héctor Ciocchini. La serie zoológica y fantástica desplegada en las ilustraciones parece desprendida del libro VIII de la *Historia natural* de Plinio, el mismo texto que Didi-Huberman indaga en *Ante el tiempo* para verificar una muerte del arte de la cual lo rescata Giorgio Vasari en el Renacimiento al establecer los principios de

una historia. Burucúa se pronuncia a favor de las *Vidas* de Vasari, a la par de los tratados de Lomazzo sobre Leonardo y de las *Noticias de los profesores del dibujo desde Cimabue hasta hoy* publicadas por Filippo Balducci en 1681 que, al congregarse a italianos, flamencos, franceses y holandeses, devienen “la primera historia general del arte europeo” (*Excesos lectores* 133).

Pero, como ya se dijo, si Benjamin y Didi-Huberman aparecen suprimidos en el discurso de Burucúa —y parece arriesgado presumir que se encuentran ausentes de sus lecturas efectivas— no ocurre lo mismo con el otro nombre-fetiché que maneja Grüner. Así, sin mencionar los *Nachleben* y deteniéndose en la identificación puntual de las *Pathosformeln* y no en su caracterización teórica, Burucúa admite esa presencia: “Que me una a Ginzburg mi maestro remoto Aby Warburg es una coincidencia feliz en mi vida de lector”, proclama (166). El mismo título del libro del 2003 que traza la línea “de Aby Warburg a Carlo Ginzburg” confirma tal concesión (*Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg*). La obra de Ginzburg se integra a un *continuum* —sin intervalos ni decaimientos— en que confluyen los grandes libros que otorgan la impronta de historiador del arte que persigue Burucúa, siempre citados con escrupulosidad y con títulos traducidos, incluso cuando los haya leído en su lengua original, lo que trasunta un gesto pedagógico; entre ellos *El mundo como representación* de Roger Chartier, *Del escribano a la biblioteca* de Fernando Bouza, o *La gran matanza de gatos y otros episodios de la cultura francesa* de Robert Darnton que, “leído por sugerencia de Hilda [Sabato], me llevó a la antropología cultural de Clifford Geertz” (161).

La mención de Hilda Sabato aparece inicialmente pocas páginas antes con la misma atribución en torno a la lectura de Darnton, gracias a un comentario que ella publicó en la revista *La ciudad futura*. Tal publicación, junto con *Punto de vista*, inscribe a Burucúa en una serie intelectual muy diversa de la de Grüner. Las dos revistas, cuyos impulsores se reunían en el Club de Cultura Socialista, fueron dominantes en el campo intelectual porteño de fines de los años ochenta y continuaron ostentando esa posición de privilegio en los noventa: primero apoyando la presidencia de Raúl Alfonsín finalizada en 1989 y, luego, resistiendo el neoliberalismo desembozado que aplicó Carlos Menem hasta el filo del 2000. En torno a *La ciudad futura*, Burucúa reconoce un posicionamiento que hasta entonces había permanecido no solamente tácito sino especialmente difuso, pero “los artículos de José Aricó, Juan Carlos

Portantiero y Jorge Tula de aquella revista utópica sellaron mi compromiso intelectual y ético con el socialismo” (*Excesos lectores* 152).

En cuanto a *Punto de vista*, “no exagero en absoluto si digo que, junto a la montevideana *Marcha* [...] fueron el equivalente de los *Temps Modernes* en el Río de la Plata” (Burucúa, *Excesos lectores* 152). Las hipérboles de la analogía pueden desarticularse rápidamente. Primero, porque *Marcha* tuvo una impronta política de izquierda que fue mucho más moderada en *Punto de vista*, propicia antes a un modelo de socialdemocracia que a una iniciativa de corte revolucionario (lo que corresponde a otra etapa de algunos de los miembros de su consejo de dirección, como Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo, quienes venían de la experiencia final de *Los Libros* en 1975). Luego, porque *Les Temps Modernes* se dedicó a difundir desde la centralidad parisina a autores y obras de cierta periferia (el caso de Borges y de los escritores norafricanos de lengua francesa), mientras que su pretendido equivalente argentino cumplió el trayecto inverso. *Punto de vista* tuvo la virtud de poner en circulación en la Argentina los estudios culturales y especialmente la obra de Raymond Williams que, si bien había sido leída en la Argentina a fines de los años cincuenta por Jaime Rest, había caído posteriormente en un cono de sombra favorecido por la irrupción espectacular del estructuralismo. Pero las limitaciones del parangón que aquí se evidencian no tienen el propósito de anular el verdadero objetivo de Burucúa al trazarlo, que es el de inscribirse en un campo intelectual cuyo mayor mérito es el de renovar ciertos modos metodológicos y críticos que las humanidades venían reclamando a partir del visible agotamiento y la notoria parcialidad de los modelos formalistas que excluían o relativizaban el contexto prácticamente hasta la anulación.

No obstante la reivindicación de los emprendimientos colectivos, la figura clave a quien Burucúa le profesa una admiración sin reticencias es la de Beatriz Sarlo. La exaltación que le depara declina la mera hipérbole para lanzarse a la antonomasia cuando la condecora “nuestra doctora Johnson, nuestra Sainte-Beuve” (*Excesos lectores* 153). Si las *Escenas de la vida posmoderna* se ofrecen como ejercicio a imitar en cuanto al modo de incluir a los conocidos que se destacan en el orden artístico-académico, sus *Viajes: de la Amazonia a Malvinas* “me dieron el coraje para redactar mis propias cartas y diarios de excursiones filosóficas” (154). Lo que confirma la tendencia de Burucúa al ejercicio memorialista antes que a la práctica

reflexiva escogida por Grüner para su propio recorrido, quien asimismo prefiere el método marginal y la mirada lateral, como queda subrayado en el último capítulo de *Iconografías malditas, imágenes desencantadas*.

Si el interés de Burucúa por la antropología cultural de Geertz desplazaba la posibilidad warburguiana de la antropología del arte que sus discípulos Panofsky y Gombrich habían eludido, la insistencia de Grüner en ese aspecto continúa en la recuperación de Michel Leiris anticipándose a la antropología “llamada ‘reflexiva’ que toma como objeto de estudio su propia retórica, su propia lógica de escritura y transmisión” (*Iconografías* 147). Leiris participa de la Misión Dakar-Djibouti junto con Marcel Griaule y establece entonces una afiliación con el *Collège de Sociologie* que congregaba —la palabra es etimológicamente exacta teniendo en cuenta que sus miembros estaban obnubilados por la relación entre el arte y lo sagrado— a Georges Bataille, Roger Caillois y Pierre Klossowski. Mirando al sesgo, Grüner se ocupa menos de la iglesia Abba-Antonios de la comunidad copta de Gondar (cuyos frescos son trasladados al Musée de l’Homme de París con la rastrera excusa de pintarlos de nuevo para paliar el deterioro), que de las revelaciones de la posesión abisinia a las que asiste Leiris y que le recuerdan el episodio de Queequeg, el arponero iroqués de *Moby Dick*, en cuyo ataúd graba los mismos motivos que lleva tatuados en la piel y que constituyen una treta para acceder a la verdad.

Idéntica mirada lateral —en *anamorfosis*, en términos rigurosamente artísticos— aplica al episodio *La ricotta* dirigido por Pier Paolo Pasolini en un *film* colectivo rodado con Rossellini, Godard y Gregoretti, donde “la crucifixión que realmente importa es, justamente, la del miserable *figurante* que hace las veces del ladrón crucificado junto a Cristo, que de hecho ocupa, en el plano correspondiente, el lugar de Cristo en la pintura de Pontormo (la *Deposición de Cristo*)” (Grüner, *Iconografías* 163). Sorprende que en esta revisión de la crucifixión que Grüner convoca para leer la fotografía del cadáver del Che Guevara como una perversa e improvisada *Lección de Anatomía* con la misma disposición del cuadro de Rembrandt, sobre todo mediatizada por el cine, no aparezca la referencia a *El molino y la cruz* (2012). La película de Lech Majewski procura poner en movimiento el cuadro de Pieter Brueghel *Cristo cargando la cruz* (1564), en el cual Cristo es un campesino de los Países Bajos arrastrado al tormento por la Inquisición y la perspectiva del hecho está captada por el molinero que, en el extremo

superior izquierdo de la pintura de Brueghel, habilita la mirada sesgada que procura la anamorfosis.

El capítulo final de Burucúa, “Ancianidad: una reconciliación que huye”, presume un vínculo entre el lenguaje macarrónico y otra obra de Brueghel, la *Boda de aldeanos* en que circulan platos de una sopa espesa, ya que la poética macarrónica tal como la define Teófilo arraiga en los “*macaroni* que son un cocido de harina, queso y manteca, graso, rudo y rústico” (*Excesos lectores* 197). Pero esta asociación remota convoca una más explícita con *Iconografías malditas, imágenes desencantadas*, ya que contra la situación de comunicabilidad que asoló a Grüner a lo largo de su libro, Burucúa confía en una posible resolución del problema de la lengua universal. Si el macarrónico postulaba “una constelación de lenguas vernáculos, unidas en torno a una *lingua franca* como el latín de antaño o el inglés de hogaño” (206), en la contemporaneidad sería deseable una lengua transculturada “construida sobre la base del latín, el castellano y sus variedades americanas de nuestros días [...] como ejemplo de un mestizaje cultural” (206). No se trata, claramente, de la ficción de transparencia y comunicabilidad que Grüner descarta para el lenguaje y encuentra en los efectos del sistema capitalista y en su operatoria desenfrenada, sino de una hipótesis para abordar objetos de estudio. El cierre del texto con la lista de libros e imágenes recorridos afirma la pasión acumulativa con aire ordenancista que lleva a la alternancia entre el historiador declarado y el archivista metódico que garantiza la labor académica y planea continuarla más allá de la frontera infranqueable que instala la ancianidad como condición inexcusable.

El método de Grüner, en cambio, es el de la sustracción. Para sostenerlo y defenderlo acude a la distinción leonardesca entre *via di levare* y *via di porre*: mientras que la primera se aplica a la pintura que va adicionando colores y materias para definir una forma, la *via di porre* es típica de la escultura que parte de un bloque de piedra o mármol y le va quitando materia para otorgarle una forma. La presuposición michelangelesca en este sentido es que la forma está dentro de la piedra y el escultor debe encontrarla; el proceso creativo sería de búsqueda, como el de la investigación. Grüner se entrega a las sustracciones que representan los intervalos o los puntos ciegos, aunque se resiste a evitar la dialéctica y mantiene la *via di levare* en la abundancia de citas, referencias y “préstamos compulsivos” que componen sus páginas (*Iconografías* 9). El exceso y el ascetismo respectivos a la lectura

y la iconografía que Burucúa estampa en su título parecen conjurarse en el malditismo y el desencanto que proveen el tono provocativo, irregular y arbitrario del texto de Grüner. Si el diálogo entre sus libros y sus figuras de intelectual no es voluntario, la aproximación de los volúmenes procurada en este escrito instala una pauta para que el dialogismo no se ahogue en la ficción y permita recuperar los presupuestos y los propósitos de la producción teórica, sea bajo la forma individualista de la autobiografía o bajo la modulación colectiva de un ensayo que renuncia a las atribuciones autorales estrictas para formular un sistema.

Obras citadas

- Burucúa, José Emilio. *El mito de Ulises en el mundo moderno*. Buenos Aires, Eudeba, 2013.
- . *Excesos lectores, ascetismos iconográficos*. Buenos Aires, Ampersand, 2017.
- . *Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg*. Buenos Aires, FCE, 2003.
- Didi-Huberman, Georges. *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Traducido por Antonio Oviedo, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2015.
- . *Lo que vemos, lo que nos mira*. Traducido por Horacio Pons, Buenos Aires, Manantial, 2012.
- Grüner, Eduardo. *Iconografías malditas, imágenes desencantadas*. Buenos Aires, EUFYL, 2017.
- . *Un género culpable*. Buenos Aires, Ediciones Godot, 2014.
- Warburg, Aby. *Atlas Mnemosyne*. Traducido por Joaquín Chamorro Mielke, Madrid, Akal, 2010.

Sobre la autora

Marcela Croce es doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, donde se desempeña al frente de la cátedra Problemas de Literatura Latinoamericana. Ha sido profesora invitada en universidades brasileñas, chilenas, italianas y españolas y directora de varios proyectos de investigación UBACYT. Actualmente encabeza la edición de los seis tomos que componen la *Historia comparada de las literaturas argentina y brasileña (1808-2010)* de los que se publicaron ya cuatro volúmenes. Es autora de los libros *Contorno. Izquierda y proyecto cultural* (1996), *Osvaldo Soriano, el mercado complaciente* (1998), *David Viñas, crítica de la razón polémica* (2005); las compilaciones *Polémicas intelectuales en América Latina* (2006) y *La discusión como una de las bellas artes* (2007); y la trilogía *Latinoamericanismo*, que comprende *Historia intelectual de una geografía inestable* (2010), *Una utopía intelectual* (2011) y *Canon, crítica y géneros discursivos* (2013). A esa serie se añade *La seducción de lo diverso. Literatura latinoamericana comparada* (2015). También ha producido ensayos culturales (cine infantil) y biográficos (Jacqueline du Pré) y preparó una colección introductoria a clásicos latinoamericanos para la editorial Eudeba.



Notas

Citas, notas y comentarios

David Jiménez

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

1

“LOS GRANDES CAPITALISTAS DE COMIENZOS del siglo XX vieron ya en las universidades de los Estados Unidos un conjunto de valores fundamentales y un estilo de administración antitéticos a los suyos. No solo se pusieron en contra de la educación superior, sino que obligaron a los académicos a ponerse a la defensiva. Los defensores de la universidad, como Thorstein Veblen y Upton Sinclair, ya estaban preocupados por la significativa intrusión de modelos empresariales en el funcionamiento de la academia y en la vida laboral de los profesores, y se hicieron pocas ilusiones con respecto a la preservación de los valores fundamentales de la academia” (Frank Donoghue. *The Last Professors. The Twilight of the Humanities in the Corporate University*, 2008).

Uno podría pensar que los desacuerdos entre universidades y grandes empresas estuvieran centrados en cuestiones de dinero y que la queja desde principios de siglo fuera la escasa rentabilidad de los establecimientos de educación superior. Donoghue no lo niega, pero encuentra algo más decisivo: “Los grandes capitalistas de Estados Unidos estaban motivados, ante todo, por una ética basada en el antintelectualismo que iba más allá del interés financiero”. Había una gran desconfianza en el ideal de conocimiento como valor en sí mismo y en la investigación sin fines lucrativos. La conclusión fue: si la universidad está interesada en su sobrevivencia, debe comenzar a operar con fines y valores diferentes de los que prevalecen en las artes liberales.

Es una especie de clásico en su género este veredicto del famoso multimillonario Andrew Carnegie: “El tiempo gastado en estudiar a Shakespeare y Homero es un desperdicio”. La cita está en su tristemente célebre discurso académico dirigido a los estudiantes del Pierce College of Business and Shorthand de Filadelfia, en 1891. Y añade Carnegie: “Yo me alegro de



saber que vuestro tiempo no ha sido desperdiciado en lenguas muertas, sino plenamente ocupado en obtener un conocimiento de la taquigrafía y la mecanografía”. Veinte años más tarde, otro gran hombre de empresa, Richard Teller Crane, con algo de comicidad quizá no del todo intencional, escribió esta solemne tontería: “Ningún hombre que tenga un gusto por la literatura tiene derecho a ser feliz, porque los únicos con derecho a la felicidad en este mundo son los hombres útiles”. Hay que tener demasiada admiración por la propia ignorancia para escribir algo así. Sucede a menudo con este tipo de prohombres de los negocios: creen que hacer una fortuna equivale a una sabiduría trascendental, trasladable con éxito a cualquier campo del conocimiento.

2

Thorstein Veblen pensó subtítular su libro *The Higher Learning in America* con estas duras palabras: “A Study in Total Depravity”, para señalar abiertamente el papel de los grandes capitales en la guerra declarada contra las humanidades en la universidad. El texto, escrito en 1904, fue publicado en 1916, y es el mismo Veblen quien advierte, en el prefacio, que esas páginas recogen las experiencias del autor durante los años en que se desempeñó como profesor en la Universidad de Chicago. Cualquier investigación sobre los cambios recientes en la educación superior, afirma, tendrá que poner en consideración los efectos nocivos que la ideología empresarial ha representado para los ideales, fines y métodos de la esfera académica. La adaptación a los hábitos laborales del mundo empresarial se traduce en un esquema lógico que gobierna la búsqueda del conocimiento y que se acepta convencionalmente como saludable en la conducción pecuniaria de los negocios. Esta adaptación dejará necesariamente su marca en los ideales, fines y métodos de la ciencia y la academia.

Hay en *The Higher Learning in America* una expresión muy fuerte para referirse al daño que la mentalidad empresarial le ha hecho a la educación superior en los Estados Unidos de comienzos del siglo xx: el cambio de los fines e ideales por “la búsqueda habitual de la ganancia”. Veblen, por el contrario, define la universidad como “un lugar de refugio y de encuentro, confluencia y diseminación, para aquellas visiones e ideas que viven y se mueven y tienen su ser en el más alto aprendizaje”. Veblen, dice Donoghue en

The Last Professors, concibe la búsqueda del aprendizaje como “una especie de ocio”, “una forma de actividad que no posee finalidad o equivalencia económica y que, más particularmente, carece de fin pecuniario”.

3

En su célebre tratado sobre el antintelectualismo en Estados Unidos, Richard Hofstadter sostiene que fue el macartismo de los años cincuenta el que desató la campaña de odio contra el pensamiento crítico y el menosprecio por los intelectuales y profesores universitarios de humanidades. “La campaña presidencial de 1952 dramatizó el contraste entre intelecto y filisteísmo encarnado por los candidatos en contienda. De un lado estaba Adlai Stevenson, un político de rara inteligencia y estilo; del otro, Dwight Eisenhower, de mente convencional y poco articulada, en cuyos discursos se oía menos su propia voz y más la de sus asesores Nixon y McCarthy”. La victoria de Eisenhower, según Hofstadter, fue interpretada como una muestra del repudio que la opinión pública estadounidense sentía por los intelectuales.

Arthur Schlesinger Jr., en un artículo escrito poco después de la victoria electoral de Eisenhower, se refirió a la situación de los intelectuales en los Estados Unidos, en estos términos, parafraseados por Hofstadter: después de veinte años de régimen democrático durante el cual los intelectuales habían sido, por lo general, entendidos y respetados, “los negocios volvieron al poder, trayendo con ellos la vulgarización que ha sido la consecuencia casi invariable de la supremacía de los negocios”. Ahora el intelectual, despedido como una rareza, será controlado por un partido que tiene poco interés por él o escasa comprensión de su oficio, y se convertirá en el chivo expiatorio para todo, “desde el impuesto a la renta hasta el ataque a Pearl Harbor”. “El antintelectualismo”, subraya Schlesinger, “ha sido, desde hace tiempo, el antisemitismo del hombre de negocios”.

Stevenson fue quien acuñó la frase, citada por Hofstadter, sobre el reemplazo de los “New Dealers” por los “Car Dealers”, en alusión al *New Deal* de Roosevelt, época de reformas y de atmósfera favorable para intelectuales demócratas, reemplazados luego por “vendedores de automóviles”: otro episodio del conflicto entre el antintelectualismo de las grandes corporaciones y los valores del pensamiento crítico.

4

“Por lo menos durante tres cuartos de siglo la mentalidad empresarial ha sido estigmatizada por la mayoría de los intelectuales estadounidenses como el clásico enemigo del intelecto. Los empresarios mismos han aceptado este título desde hace tanto tiempo que su enemistad parece hoy algo natural. No hay duda de que existe una cierta medida de disonancia inherente entre la empresa de negocios y la empresa intelectual: dedicadas a sistemas de valores diferentes, están atadas al conflicto. El intelecto es siempre potencialmente amenazante para cualquier aparato institucional o para los centros de poder. Sin embargo, esta enemistad, determinada por una cierta dependencia mutua, no necesita tomar la forma de una guerra abierta permanente. Tan importante como los fundamentos generales que constituyen la enemistad son las circunstancias históricas que la han acentuado o atenuado. Las circunstancias de la era industrial en Estados Unidos dieron al empresario una posición tan central y tan poderosa entre los enemigos de la inteligencia y de la cultura que multitud de antagonistas se quedaron por fuera de la foto” (Richard Hofstadter. “Business and Intellect”. *Anti-intellectualism in American Life*).

5

Las palabras clave que utiliza Hofstadter para definir el antintelectualismo son: resentimiento y sospecha. La sospecha con respecto a todo lo que podría denominarse “vida intelectual” y un resentimiento contra aquellos que son socialmente considerados sus representantes. El resentimiento antintelectual sería la disposición constante a minimizar el valor de tal clase de vida.

En un momento de su exposición, Hofstadter considera útil introducir una diferencia tomada de Morton White entre antintelectual, aquel que es hostil a los intelectuales, y antintelectualista como aquel que es crítico de los supuestos del intelecto racional en el conocimiento y en la vida.

En otro lugar hace Hofstadter una larga disquisición sobre la diferencia entre inteligencia e intelecto, con el fin de explicar la impopularidad, incluso el odio, del estadounidense promedio en contra del intelectual. Si el valor de la inteligencia parece incuestionable, ello se debe a que la inteligencia es considerada una cualidad mental de excelencia, pero en el marco de lo inmediato, de lo estrecho y lo predecible. La inteligencia es manipulativa,

práctica: una cualidad que se atribuye con frecuencia al animal, por su condición más entrañable y comunicativa. El intelecto, por el contrario, es el lado contemplativo, teórico, crítico, creativo de la mente. La distinción así definida ayuda a entender por qué la inteligencia siempre es elogiada, mientras el intelecto es considerado no confiable, superfluo, inmoral y subversivo. La inteligencia del intelectual es, a menudo, puesta en duda bajo la sospecha de que detrás de su saber hay mucho de impostura y poca autenticidad.

Según Hofstadter, en la cultura estadounidense, y particularmente en la educación, el desarrollo de la inteligencia ha sido una meta fundamental. En cambio, el valor intelectual como una de las metas de la educación no parece claro y es motivo de controversia con opositores que, por lo general, son los que ejercen poder predominante en el campo de la educación pública.

6

Un proceso de cambio acelerado en estos últimos decenios ha terminado por convertirse en un asalto deliberado contra la autonomía de las universidades, sostiene Stefan Collini en su libro *What Are Universities For?* (2008). La manera como se han transferido los fondos de investigación a dependencias del Gobierno que toman las decisiones sobre lo que vale la pena investigar, según sus prioridades y las de algunos sectores empresariales privilegiados, no según los investigadores dedicados a esos temas, constituye una directa interferencia. De manera similar, la imposición de prioridades comerciales y los requerimientos para que las universidades respondan a las necesidades de las empresas reflejan la seguridad creciente de quienes hablan en nombre de la economía y los negocios, como si poseyeran una legitimidad indiscutible que, según ellos, ningún otro sector, ya sean representantes de la cultura, de la intelectualidad o de la educación, podrían igualar.

7

Lo que llaman “impacto” en las actuales condiciones de investigación académica, como requisito para la aprobación de un proyecto, no es, según Collini, un modesto y sensible intento de demostrar el interés de la universidad por el valor social de la investigación. Representa más bien otro intento por priorizar los criterios no intelectuales por encima de los criterios intelectuales

en la tarea de evaluar la investigación en las universidades. Collini señala que hay “un propósito deliberado de redirigir la investigación futura hacia actividades que brinden resultados económicos y sociales mensurables”.

8

En Inglaterra, dice Collini, el debate acerca de los fines y valores de la universidad como institución se agita y se repite en términos de conflicto interminable entre dos polos: lo útil y lo inútil, dentro de un esquema que, según él, se reproduce en forma de parodia. Desde mediados del siglo XIX, críticos y reformistas, lo mismo que los gobiernos y los poderes económicos, habían concluido que los estudios universitarios eran anacrónicos, irrelevantes, en una palabra, inútiles, y que deberían ajustarse de manera más efectiva y directa a las necesidades nacionales. Valdría la pena, afirma Collini, preguntarse no solo por qué el debate es tan repetitivo y simplista, sino por qué el lado que defiende lo útil como finalidad del estudio y la investigación académica no sale victorioso de una vez por todas, de manera clara y definitiva, por la fuerza de sus argumentos. Al fin y al cabo, tanto el poder económico como el político han estado casi siempre de su lado. E, incluso, la opinión del ciudadano común es atraída con más frecuencia por el argumento de la utilidad.

9

Collini menciona la fuente clásica más importante sobre el tema en lengua inglesa: *The Idea of a University* (1852) del cardenal John Henry Newman. Y lo primero que advierte es el riesgo de esgrimir en los debates contemporáneos sobre la universidad una definición de su identidad y destino mediante la reducción a un solo propósito, sobre todo si se trata de un ideal premoderno. La otra advertencia de Collini se refiere a la transición de una educación superior para las élites a la universidad masiva de hoy y la tentación de identificar sin más la primera con “el ideal de lo inútil” y la segunda con la educación superior útil. Los nostálgicos de “lo inútil”, de lo que llaman “los buenos tiempos de antaño”, tienden a reunirse en torno a las enseñanzas de Newman, pero Collini pone muy en duda las posibilidades de incorporarlo a un debate contemporáneo. Sin embargo, lo cita largamente

y no está muy lejos de convertirlo en protagonista de la controversia, sobre todo en el capítulo titulado “The Useful and the Useless. Newman Revisited”.

10

Para Newman, en principio, todas las ramas del saber están conectadas entre sí, porque la materia del conocimiento posee una unidad que proviene del Creador. El carácter universal del conocimiento en la universidad tal como la concibe Newman tiene fundamento en la idea misma de unidad de la creación divina, más allá de la rivalidad entre las disciplinas científicas y entre los científicos mismos. Estos aprenden a conciliar las exigencias y relaciones de sus respectivas materias de investigación: “aprenden a respetarse, a consultarse, a ayudarse mutuamente. Así se crea una clara y pura atmósfera de pensamiento, que también respira el estudiante, y por medio de la cual se apropia de la tradición intelectual”. Esta unidad en medio de la diversidad de las materias de aprendizaje y el estudio de las grandes líneas del conocimiento, los principios en que descansa, sus divisiones, sus luces y sombras: esto es lo que el Cardenal Newman entiende por “educación liberal”. Sus fundamentos, sin duda, son teológicos.

11

El resultado de la educación liberal, según Newman, sería: “la formación de un hábito mental que dura toda la vida y cuyos atributos son: libertad, equidad, moderación, sensatez, hábito filosófico”. Aunque su insistencia va dirigida, ante todo, a la idea del conocimiento como un fin en sí mismo, fórmula que se repite con variaciones como “el conocimiento tiene su recompensa en sí mismo”, Newman encuentra un fin práctico en la educación liberal: “la formación de buenos ciudadanos”. Según él, la educación universitaria se propone elevar el nivel intelectual de la sociedad, cultivar la mentalidad pública, depurar el gusto nacional, proveer principios auténticos al entusiasmo popular y metas ideales a sus aspiraciones, dar grandeza y sobriedad a las ideas de la época, facilitar el ejercicio del poder político y refinar las relaciones de la vida privada. Ella le enseña a ver las cosas tal como son, a ir derecho al punto, a desenredar la madeja del pensamiento, a detestar lo sofístico y a descartar lo irrelevante. Es la educación la que da

al hombre una visión clara y consciente de sus propias opiniones y juicios, una verdad al desarrollarlos, elocuencia y fuerza al expresarlos.

12

El autor de *The Idea of a University*, en estos capítulos, defiende un concepto de educación opuesto al de educación profesional. No es extraño que Collini ironice al respecto: “Newman se infiltra en la mente del lector menos por argumentación directa y más por las cadencias y resonancias de un estilo que combina lo oratorio, lo litúrgico y lo poético. A través de una secuencia de seductoras variaciones, la música de su prosa retorna a un solo estribillo, a saber: el logro que tal educación se propone es la liberación del estudiante de todas las formas de unilateralidad”.

13

Sin embargo, el mismo Collini acepta la contemporaneidad de Newman cuando se trata de la utilidad o inutilidad de la educación universitaria. En esos capítulos centrales, dice Collini, la intención de Newman es “espantar a los partidarios de la utilidad”. Y lo hace con un “virtuosismo retórico” admirable. En la siguiente cita de *The Idea of a University* regresa la historia, tantas veces contada, de la rivalidad entre la gran empresa capitalista y los defensores de la educación como un fin en sí misma:

“Ellos proponen que la Educación sea confinada a una particular y estrecha finalidad y que debería materializarse en algún trabajo definido cuyos resultados se puedan pesar y medir. Argumentan como si cada cosa, lo mismo que cada persona, tuviese su precio, y que allí donde haya habido un gran gasto, ellos tengan el derecho a esperar una gran ganancia. Esto es lo que ellos llaman educación útil, instrucción útil, y la palabra Utilidad se convierte en su consigna. Con un principio fundamental de esta naturaleza, van más allá y con toda naturalidad preguntan qué hay para mostrar a cambio de los gastos de una universidad, cuál es el valor real en el mercado del artículo llamado ‘Educación Liberal’, bajo el supuesto de que ella no nos enseña en definitiva cómo desarrollar nuestras manufacturas o cómo mejorar nuestras tierras o nuestra economía civil”.

14

A propósito de la idea de universidad expresada en la obra citada de John Henry Newman y de algunas de sus contundentes expresiones al respecto, como la de la educación superior confinada en una estrecha finalidad, a manera de cárcel, parece un chiste cruel lo publicado en la revista *Semana*, el 27 de marzo del 2017, con este ignominioso título: “Los colombianos estudian más de lo que los empleadores necesitan”. Newman ya alcanzó a ver, hacia 1852, año en el que pronunció sus famosas conferencias, cómo la universidad inglesa comenzaba a ser definida en términos de empleo y en busca de resultados tangibles, esto es, monetarios. Los empresarios poderosos de su época pensaban lo mismo que los de hoy: no han cambiado un ápice, solo han empeorado la situación. Pero la idea de medir lo que se estudia en la universidad para adecuar milimétricamente lo que deben aprender los alumnos con lo que demandan las empresas ya no parece un tema debatible sino una pesadilla orwelliana o una pieza de teatro del absurdo. Aparece en el artículo la palabra “sobreeducado” para calificar, supuestamente, al que llega al mercado de trabajo con más conocimiento y mejor formación de lo requerido por los patrones. De hecho, no es así, pues el mercado no mide conocimientos sino títulos y el contenido del título no es el saber sino el requisito formal. El artículo supone que hay un poder que posee la legitimidad para marcar los límites y estos son los que impone el mercado. La universidad debe adecuarse, sin más, a esas leyes heterónomas. El articulista emplea una curiosa expresión que pretende sintetizar la nueva realidad: “desajuste educativo”. Significa que es la educación la que debe ajustarse. Todo esto suena mucho más a una especie de totalitarismo de mercado que a una idea de educación para la democracia: es el antintelectualismo en su forma más simplificada y autoritaria. Como dice Newman: ya no sabemos cuál es el valor real, en el mercado, del artículo llamado “Educación”.

15

La enumeración de metas y logros de la educación universitaria en la obra de Newman sería parte de lo que Stefan Collini denomina, en el epílogo de su libro, “a complex inheritance”. Desde luego, la “compleja herencia” solo

puede ser recibida parcialmente, con una alta dosis de crítica, diferentes puntos de partida y más apropiadas formas de expresión verbal para la querrela de hoy.

Collini destaca la importancia de las tareas críticas, no necesariamente negativas. La crítica puede ser el medio para abrir un espacio más amplio y adecuado al debate público e infiltrar en él maneras más persuasivas que las meramente dogmáticas y repetitivas, si bien existen continuidades no descartables y testimonios del proceso de cambio que ha terminado por convertirse en un atentado contra los valores y la autonomía de las universidades.

16

Una de las conclusiones enfáticas del libro de Collini es la siguiente: “Una discusión sobre lo que tiene importancia e interés para las universidades no debería confinarse al tópico de cómo van a financiarse. Esta cuestión prácticamente monopoliza el debate público actual. Y trae también consigo un peligro: el de mantenerse casi inconscientemente en el hábito de considerar la actividad intelectual exclusivamente desde la perspectiva de justificar su financiamiento público, sin lograr despojarse de la postura defensiva y siempre a la espera de una reacción hostil”. La segunda conclusión tiene que ver con los medios de comunicación, cuyo comportamiento es uno de los aspectos más desalentadores del debate. Los comentarios de periodistas y políticos se orientan, casi siempre, a considerar la universidad como un lujo cuya posibilidad de sobrevivencia es cada día más precaria, y miran a los profesores como vividores de clase media que sostienen sus aficiones a expensas del Estado.

Cualquier intento serio de comprender los problemas de la universidad y debatirlos con altura, dice Collini, implica tener en cuenta, como prioritarios, los valores no económicos. La mayoría de la gente reconoce la importancia de tales valores en sus propias vidas, pero se ha vuelto difícil apelar a ellos en una esfera pública cuyo discurso está enmarcado por la combinación de individualismo e instrumentalismo.

Las universidades, según él, no son solo excelentes lugares para emprender tales cuestionamientos de fondo. Ellas encarnan también, en su propio fundamento, una serie alternativa de valores. La consideración de

estos valores puede ayudarnos a recordar, entre dificultades y circunstancias distractoras, que nosotros somos solo guardianes, para la presente generación, de una compleja herencia intelectual de la cual no fuimos creadores y cuya destrucción no nos corresponde apresurar.

Sobre el autor

David Jiménez se licenció en Filosofía y Letras en la Pontificia Universidad Bolivariana de Medellín y se graduó de magister 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

Educación, semieducación, ineducación*

Konrad Paul Liessmann
Universität Wien, Viena, Austria

EL CONOCIMIENTO ES PODER. Con esta frase de Francis Bacon se inicia el proyecto de la modernidad. El conocimiento científico y las tecnologías vinculadas a él reemplazan, desde entonces y en todos los niveles, las instancias tradicionales en la comprensión e interpretación del mundo: religiones, cultos, misterios, mitos, magias e ideologías. Desde el desarrollo de la sociedad moderna, en ningún aspecto de la vida se depositó tanta esperanza como en la educación (*Bildung*).⁺ La educación era la utopía del pequeñoburgués, que podía concebir una tercera forma de existencia entre el trabajo remunerado y el capital; para la clase trabajadora, la educación constituía la esperanza de alcanzar ese poder que le había sido prohibido por las revoluciones frustradas o ausentes; la educación era y es el vehículo con el que las clases bajas, las mujeres, los migrantes, los marginados, los discapacitados y las minorías oprimidas se podrían emancipar e integrar; la educación es vista como recurso codiciado en la lucha por los emplazamientos en la sociedad de la información; la educación es el medio con el cual se previenen los prejuicios, las discriminaciones, el desempleo, el hambre, el sida, la crueldad y el genocidio, y se superan los desafíos del futuro; al mismo tiempo, es el medio para hacer felices a los niños y capacitar a los adultos. Precisamente porque nada de esto sucede así, en ningún otro campo se ha mentido o se miente tanto como en la política educativa.¹

* “Bildung, Halbbildung, Unbildung”, capítulo 3 del libro *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (7.^a ed. München, Piper, 2012, págs. 50-73). Traducción de Pedro Jaramillo Cano, revisada por William Díaz Villarreal [N. de los E.].

+ En alemán, la palabra *Bildung* significa “educación”, “formación” o “instrucción” y alude al cultivo general del individuo. Sin embargo, ya que este ensayo se ocupa de la formación en las instituciones de enseñanza específicamente, se ha optado por usar el término “educación” cada vez que Liessmann utiliza la palabra *Bildung*. En aquellos casos, poco frecuentes por lo demás, en los que el término ha sido traducido de otro modo, se ha agregado entre paréntesis la palabra alemana original [N. del T.].

1 Para ilustrar el vocabulario autoengañoso e ilusorio del ámbito educativo, véase el libro reciente de Agnieszka Dzierzbicka y Alfred Schirlbauer.



La educación se convirtió en la ideología de las sociedades seculares que no pueden fundamentarse en la trascendencia religiosa ni en la inmanencia revolucionaria; desde el principio, la educación se estableció como propulsor de los impulsos de la modernización, pero al mismo tiempo como un falso consuelo para quienes han sido impudicamente llamados perdedores de la modernización, y se volvieron culpables de su propio destino por carecer de educación; la educación funge al mismo tiempo como estímulo y calmante: moviliza a las personas y, en cuanto promesa permanente de tiempos mejores que actúa como un imperativo amenazante, les impide movilizarse. La educación no debe tener éxito, pues entonces sus límites se harían evidentes: no sirve como compensación de las utopías perdidas, ni es garante del funcionamiento sin fricciones de una economía orientada hacia la eficiencia. Por eso, las instituciones educativas están en constante crisis —con regularidad deben anunciarse catástrofes educativas amenazantes— y la presión reformista sobre los sistemas educativos aumenta, precisamente, a causa de las reformas.

Los viejos conceptos educativos y las viejas instituciones educativas, se oye con frecuencia, deben ser reemplazados por unos nuevos. Las tareas de las escuelas y las universidades habrían cambiado. A comienzos del siglo *xxi*, se actúa como si hubiera que luchar contra los anticuados ideales educativos del siglo *xix*. A ningún reformador universitario cercano a la economía —y que no desee torcerle el cuello a Humboldt— le gustaría desterrar de las escuelas los conocimientos fácticos o patrocinar abiertamente la orientación práctica y la flexibilidad en lugar del cultivo intelectual burgués (*bildungsbürgerliche Kopflastigkeit*). A pesar de que se muestran contrarios al discurso neoliberal, los pedagogos reformistas románticos que aún quedan también coinciden en esta crítica; solo que, en lugar de rendimiento y competitividad, prefieren la integración, la emocionalidad y la abolición de las calificaciones en las escuelas. Poco a poco, se extiende la idea de que la responsabilidad de las debilidades actuales del sistema educativo no se encuentra en los ideales educativos humboldtianos, sino en las sucesivas reformas educativas desde los años sesenta.

La situación es contradictoria. Mientras que, por un lado, los pedagogos reformistas, ya anacrónicos, todavía intentan salvar rápidamente lo que queda por salvar del “siglo de la infancia”, por el otro, los reformistas modernos de la educación —con el pretexto de la “orientación práctica”— trabajan diligentemente en la reintegración de los jóvenes mediocrecidos al proceso

laboral; mientras que los unos aún hablan de aprendizaje social, motivación, coeducación dirigida y división de géneros en trabajos especializados —para la protección de niñas—, los otros propagan duras pruebas de rendimiento, generales e independientes del género, para depurar el posicionamiento educativo; mientras que los unos aún sueñan con la escuela como el idilio de la solidaridad conjunta y la integración libre de conflictos, los otros nunca están satisfechos de concursos, competencia, pruebas, ránquines internacionales, evaluaciones, medidas de aseguramiento de la calidad y cursos orientados a la eficiencia; mientras que los unos apenas hablan de la exigencia, los otros ya la han exigido desde hace tiempo y la exigen una y otra vez. Es obvio que no se puede tener todo. Los debates educativos del presente están caracterizados por maniobras empecinadas de autoengaño.

Lo que une a los reformistas educativos de todas las corrientes es su odio hacia la idea tradicional de educación. Para ellos es una atrocidad evidente que las personas puedan mostrar un conocimiento ajeno a fines específicos, coherente, orientado hacia el contenido de las grandes tradiciones culturales, que no solo sea capaz de forjar el carácter, sino que también les conceda un momento de libertad frente a los mandatos del espíritu de la época. Pues las personas educadas serían todo, menos esos clones flexibles, móviles, capaces de trabajar en equipo y cumplir su función sin dificultad, que más de uno vería gustosamente como el resultado de la educación.

Por eso, quien hoy se crea a la altura de la época ya no habla más de una educación dirigida siempre a un individuo y al desarrollo de sus potencialidades; habla en cambio de “gestión del conocimiento”. No se trata de educación, sino de un conocimiento que se produce, se comercia, se compra, se gestiona y se desecha como cualquier materia prima; se trata —prescindiendo de los programas especiales para las nuevas élites científicas— de un saber superficial, chapucero, fragmentado, que apenas sirve para mantener a las personas flexibles para el proceso laboral y disponibles para la industria del entretenimiento. Por eso, la diferencia entre las formas avanzadas del conocimiento científico y el nivel educativo general no debería hacerse menor, y más bien ha de aumentar.

Así se enfrentan las grandes mentiras educativas a las catástrofes de la educación que se proclaman con regularidad. Con palabras grandilocuentes, ellas nos hacen olvidar las verdaderas posibilidades y objetivos de la educación. Mientras que se nos vende el conocimiento como el recurso del futuro

frenéticamente creciente —lo cual se evidencia en la estúpida metáfora de la explosión de conocimiento—, el conocimiento general disminuye a una velocidad vertiginosa. Son evidentes las lagunas educativas de las así llamadas élites políticas con respecto a las cuestiones históricas o histórico-culturales más simples, y el triunfo del periodismo de opinión es el reverso del hecho de que nadie sabe ya nada. La fe en el almacenamiento de datos en discos duros reemplaza al pensamiento, y la ubicuidad de informaciones en redes de datos sugiere una democratización del conocimiento, pero solo se puede constatar su allanamiento extensivo. “Lo que todos saben”, escribía Nietzsche, “será por todos olvidado”. Y agregaba: “¡si no hubiese noche, quién podría saber qué es la luz!” (10: 419). Si el conocimiento es poder, no ha de encontrarse donde todos se encuentran. Y si se encuentra allí, entonces ya no ha de ser poder.

En el mundo de la llamada sociedad del conocimiento y de la información, la “educación” misma se ha vuelto un concepto difuso, con el que pueden nombrarse tanto la adquisición y la transmisión de conocimientos y aptitudes distintos, como las instituciones y los métodos correspondientes. Esto tiene muy poco que ver con el campo semántico original de “educación”. Y no es casual que sea así. En la realidad, en los últimos años se perfila un notable cambio de paradigma en el sector educativo.

La educación orientada al antiguo ideal y la concepción humanista era considerada, en primer lugar, como programa de la autoeducación del ser humano, como la formación y el desarrollo de cuerpo, espíritu y alma, de talentos y dotes, los cuales debían conducir a cada uno a la conformación de una individualidad desarrollada y a hacerse conscientemente partícipe de la comunidad y su cultura. Al mismo tiempo, la educación era vista como la única posibilidad de conducir al hombre fuera de la barbarie hacia la civilización, fuera de la minoría de edad hacia la autonomía. Norma y expresión de ello era el enfrentamiento con contenidos paradigmáticos que no eran casuales ni obedecían al mandato del aprovechamiento. El significado de las lenguas antiguas y el canon literario, así como el conocimiento de la tradición filosófica, estética, cultural y religiosa, se orientaban hacia el concepto de “espíritu” en el sentido ejemplar que le dio Georg Wilhelm Friedrich Hegel en su filosofía. Arte, religión y ciencia se aparecían ante él como las objetivaciones del espíritu en las que se articula aquello que sobrepasa lo azaroso y lo subjetivo, y como la pretensión de una verdad vinculante, central en cualquier proceso educativo. De este modo, la educación se presenta siempre como un trabajo de

mediación entre las posibilidades de desarrollo individual y las exigencias de lo general, de las obligaciones del espíritu objetivo.

Para Wilhelm von Humboldt —el enemigo de todos los reformistas de la educación—, la educación era simplemente “la tarea última de nuestra existencia”; esto fue definido por él en su “Teoría de la educación del hombre” (“*Theorie der Bildung des Menschen*”) con una frase memorable: “Proporcionarle un contenido tan grande como sea posible al concepto de la humanidad en nuestra persona, tanto durante el tiempo de nuestra vida como más allá de ella, a través de las huellas del actuar vivo”, una idea que no significa otra cosa que una “vinculación de nuestro yo con el mundo a través de la interacción más general, más intensa y más libre posible”. Tal concepción pretendía convertir aquello en un programa educativo, lo cual, según Humboldt, caracterizaba las mayores aspiraciones del hombre. “Desde el punto de vista de su propósito último”, el pensamiento conocedor del ser humano es siempre apenas “un intento de su espíritu por hacerse comprensible”, su acción es un esfuerzo de su voluntad, “por hacerse a sí mismo libre e independiente”, y su “ocupación” se demuestra como la aspiración a no tener que permanecer ocioso en sí mismo. El hombre es un ser activo, y ya que toda acción y todo pensar deben tener un objeto, el ser humano intenta “abarcarse tanto mundo como le sea posible, y tan estrechamente que pueda unirlo consigo mismo” (I: 235).

Hay que recordar estas afirmaciones de Humboldt porque muestran que el alejamiento del mundo no constituye el núcleo de la idea de educación humboldtiana. Al contrario, reconocer el mundo, apropiarse del mundo, disponer de la naturaleza: tanto el programa moderno de la exploración científica del mundo y del dominio de la naturaleza encuentran aquí su lugar, como la actividad diligente —aunque no como fin postrero, sino como medio para la consecución del propósito último que se persigue con la educación—, el autoconocimiento y la libertad. Todo conocimiento gana su sentido por medio de esta disposición. El espíritu humano desea comprenderse mejor, y toda ciencia y toda técnica han de hacer más libres a los seres humanos en su actuar.

Sin duda, las etapas atrofiadas de este concepto aún son palpables en la sociedad del conocimiento. Las inquietudes sobre los resultados de la investigación cerebral aún roen los restos del programa del autoconocimiento, y no hay innovación técnica que —al menos en cuanto ideología— no se

sustente en algún indicio de que a través de ella se elevan las opciones y las potencialidades de la acción humana. Günther Anders, por ejemplo, ha formulado la objeción contra la técnica moderna, justamente a nombre de la libertad y el autoconocimiento, porque su empleo y puesta en marcha a gran escala transforman las intenciones originales en su contrario al convertir un medio, un instrumento, en una finalidad absoluta y dominante. Anders intentó en vano salvar la idea de educación frente a aquellas instancias que la liquidaban cínicamente en nombre de la libertad y el conocimiento.

Las reflexiones de Humboldt, surgidas alrededor de 1793, veían la educación como el encadenamiento de lo general y lo particular, del individuo y la comunidad en el trabajo, de la formación y el desarrollo de un sujeto en todas las dimensiones, a través de la apropiación y la promoción de todo aquello que en el siglo XVIII se llamaba, de un modo enfático, la humanidad. Resultado de esta idea de educación fueron el Gimnasio humanista^{*} y la universidad humboldtiana, ambos en descrédito casi desde que existen. Pero la educación humanística —y no hay otra— no significaba una orientación general o reservada a las ideas de humanidad, humanitarismo o dignidad humana. Para el Nuevo Humanismo alemán, semejantes conceptos están estrictamente vinculados al estudio de las lenguas muertas, principalmente del griego antiguo y de la cultura antigua.

Por lo menos para Humboldt, quien como teórico de la educación y reformista se había identificado intensamente con el programa del Nuevo Humanismo, esto no se debe a una veneración acrítica e idealista de los antiguos, sino a razones de peso. En su notable ensayo de 1793, “Sobre el estudio de los antiguos y en particular de los griegos” (“Über das Studium des Altertums, und des griechischen insbesondre”), afirma sobre esta cuestión, entre otras cosas, que

un rasgo magníficamente destacado del carácter griego, ya en los períodos más tempranos de la cultura, es [...] un grado extraordinario en el cultivo del sentimiento y la fantasía, y en las etapas ya tardías una protección muy sincera

* En Alemania, el *Gymnasium* es un instituto de enseñanza secundaria al que van los jóvenes que quieren hacer estudios universitarios. Equivale al *lycée* de Francia y a la *grammar school* de Gran Bretaña. En el presente texto se ha optado por traducir *Gymnasium* como *Gimnasio* (con mayúscula inicial). Así, se apela al sentido anticuado que tenía este término en nuestra lengua: según el *Diccionario de la Real Academia Española*, un gimnasio era un “lugar destinado a la enseñanza pública” [N. del T.].

de la sencillez y la inocencia infantiles. *Así es que en el carácter griego se deja ver, después de todo, lo típico del carácter original de la humanidad en general*, aunque con un grado tan alto de refinamiento como quizás alguna vez fue posible. [...] El estudio de tal carácter debe tener un efecto saludable sobre la educación humana en cualquier situación o época, pues en él se encuentran, en cierto modo, los fundamentos del carácter humano en general. Pero en una época en la que, por incontables condiciones confluyentes, se presta más atención a las cosas que a las personas, más a las masas de gente que a los individuos, más al valor exterior y a la utilidad que a la belleza interior y al placer, y en la que la cultura elevada y diversificada se ha apartado de la sencillez primordial, ha de ser excelentemente saludable mirar hacia el pasado de naciones en las que todo esto era prácticamente al contrario. (II: 18 y ss.)

Humboldt subrayaba con claridad los pensamientos que le eran caros: la cultura de los griegos tiene una primacía teórico-educativa porque ella puede ser llamada paradigmática del carácter de la humanidad en general y porque, gracias a su concentración en la belleza interna y el placer estético, puede poner un reflejo crítico frente al pensamiento utilitarista de la modernidad. El doble significado del humanismo se pone claramente de manifiesto: la educación humanística trata sobre el conocimiento de aquellas formas y figuras complejas en las que puede realizarse la humanidad, pero ya que es imposible estudiar empírica e históricamente tal variedad de modo extenso o más o menos completo, Humboldt propone un método que parece absolutamente moderno: el del aprendizaje ejemplar.

Sin embargo, solo es posible aprender ejemplarmente allí donde realmente se ha formado algo paradigmático y en cierta medida típico. Así, la tesis fundamental del Nuevo Humanismo es que la importancia del ser humano se puede estudiar de la mejor manera posible en su variedad y potencialidad, precisamente en aquella cultura que erigió por primera vez al ser humano, en cuanto individuo, en el centro de sus esfuerzos estéticos, políticos y morales. En la Antigüedad griega, Humboldt aún veía realizarse un interés en el ser humano como tal, un interés que ya no se daba en igual medida en otras culturas, en las que el ser humano era subordinado a poderes externos o estaba determinado exteriormente —a través de la religión o a través del dictado de la política o la economía en la modernidad—. Para Humboldt era posible adquirir, a través del ejemplo de los griegos, una comprensión aún

decisiva sobre el carácter del ser humano, sobre sus posibilidades y límites, y ante todo sobre su individualidad y su singularidad, pues en esta cultura había emergido el hombre antes que nada como fin en sí mismo, como sujeto autónomo en el horizonte del enfrentamiento cultural y espiritual.

Bajo esta perspectiva, la educación delimita sin más el programa de la realización humana por medio del trabajo espiritual sobre sí mismo y sobre el mundo. Por supuesto que esto también implica la apropiación paradigmática de conocimiento sobre sí y sobre el mundo, así como el enfrentamiento razonable con este conocimiento. La idea de la ciencia como la penetración espiritual del mundo por voluntad misma del conocimiento no puede separarse de la idea enfática de educación. Después de todo, en Hegel la educación, la reflexión, el saber y el conocimiento científico son ante todo conceptos cuyo sentido se revela en su relación mutua. Así, por ejemplo, la *Fenomenología del espíritu* puede leerse como un proceso educativo que bosqueja y refleja no solo el desarrollo de una conciencia individual, sino también el del género humano en su desenvolvimiento histórico, pues de esta manera él mismo representa el proceso educativo verdadero. La educación no es exterior al espíritu, sino el medio por el cual este puede realizarse. El espíritu es aquello que se educa, y solo aquello que puede educarse puede llamarse espíritu. Bajo esta perspectiva, el hecho de que el concepto de espíritu haya sido expulsado con gesto decididamente triunfal de las ciencias y de las concepciones culturales modernas puede interpretarse como una voluntad declarada de renuncia a la educación.

No representa un reparo contra la concepción de la educación humanística el hecho de que ella solo haya podido realizarse deficientemente en el ámbito organizativo y que haya permanecido como un ideal simplemente inalcanzable. Sobre esto siempre se puede decir con Hegel: tanto peor para la realidad. El joven Friedrich Nietzsche ya constataba el fracaso de la pretensión de la educación humanística cuando, siendo profesor de lenguas antiguas en la Universidad de Basilea, razonaba en el año de 1872 en la conferencia pública “Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas” (“Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten”). Nietzsche constataba una discrepancia infinita entre las presunciones a las que una escuela humanística se exponía de un modo más o menos voluntario y su realidad, apenas demasiado lamentable al ser puesta junto a ellas. La escuela secundaria pretende proporcionar “educación” —por lo demás una “educación clásica”—, pero en la realidad el

asunto se le presentaba de un modo diferente al joven filólogo: “de acuerdo con su conformación original, el Gimnasio no (educa) para la formación, sino para la erudición, y recientemente ha dado un giro, como si ya no quisiera educar más para la erudición sino para el periodismo” (1: 677).

Naturalmente, lo que Nietzsche temía ha sucedido ya hace mucho: con el tiempo, el Gimnasio ya no solo educa para el periodismo, sino también con la ayuda del periodismo. Esto es lo que se conoce, entonces, como los medios en la clase.

No obstante, el dictamen de Nietzsche no era una acusación, sino un diagnóstico. El Gimnasio humboldtiano erró en su meta, simplemente porque ella parecía inalcanzable: “Una ‘educación clásica’ verdadera es algo tan increíblemente difícil y extraordinario, y exige un talento tan complejo, que solamente la ingenuidad o la insolencia pueden reservarse la promesa de que ella sea una meta alcanzable para el Gimnasio” (1: 682). Ya se puede decir algo parecido sobre la cultura general (*Allgemeinbildung*) y la educación en general (*Bildung überhaupt*). E igual que antes, una mezcla de ingenuidad e insolencia caracteriza cualquier pretensión general de la cultura (*Bildung*). Lo realmente perturbador en Nietzsche fue y es, sencillamente, su afirmación en el sentido de que la educación está vinculada con la individuación y que no puede ser generalizada. Cuando tal cosa se intenta a pesar de esto, las consecuencias son inevitables para Nietzsche: “La educación más generalizadora es simplemente barbarie” (1: 668). Como muy pocos, Nietzsche puso el dedo en la llaga de la idea de cultura general (*Allgemeinbildung*). En la medida que se refiere al individuo y su desarrollo, la cultura (*Bildung*) no se puede generalizar. Allí en donde ella se transforma de hecho en cultura general, debe comportarse vilmente frente a lo individual y sus posibilidades. Ningún sistema educativo desarrollado pudo librarse de esta contradicción.

Todo esto no significa que no pueda haber sitios para la formación profesional; debe haberlos, sitios en los que los seres humanos se preparen para una profesión, para el desarrollo de acciones y flujos laborales más o menos estereotipados, y sean formados en competencias sociales y comunicativas. Esto lo sabía el mismo Nietzsche: “Yo, por mi parte, solo conozco una verdadera oposición, la que hay entre *establecimientos de educación* y *establecimientos de necesidad vital*: al segundo género pertenecen todos los existentes, pero yo hablo de los primeros” (668). Nuestras escuelas son instituciones de necesidad vital en un sentido que excede con amplitud

la crítica de Nietzsche. La necesidad de la vida las obliga, entre tanto, a aceptar como obligación todo lo que se les presenta: sustituto de familias desmoronadas, último lugar de la comunicación emocional, institución para el control del sida y el uso de drogas, primer centro de terapia, albergue de educación sexual y otros, institución para la solución de problemas relativos a cuestiones del mundo adulto (desde la contaminación medioambiental hasta las guerras, desde la integración de migrantes hasta el choque de las civilizaciones, desde la miseria del tercer mundo hasta la ideología europea de competencia), indefensamente expuestas a los desarrollos vertiginosos de una economía y una tecnología orientadas al crecimiento, siempre agobiadas por y atrasadas ante los últimos avances de la técnica, literalmente desgarradas por la pretensión de transmitir a todos un saber cognitivo y al mismo tiempo seleccionar sin presionar a quienes pueden ser seleccionados. Sin embargo, y aquí se deben tomar en serio las palabras de Nietzsche, no todo lo que la necesidad obliga es por eso una virtud.

Para Nietzsche, los sitios para la educación eran lo “opuesto” a las instituciones de necesidad vital. Eran lugares que no estaban marcados por las mezquindades y miserias de la vida; por eso eran lugares de la libertad, porque en ellos los docentes y los educandos estaban liberados de la presión por la utilidad, por la relevancia de la práctica, por el realismo, por la actualidad —en una palabra: eran lugares de ocio—. Con esto, Nietzsche solo le devolvía a la escuela el sentido original del término. *Escuela* se remite, a través del latín *schola*, al griego *scholé*, que significaba originalmente “detención del trabajo”. La sabiduría del lenguaje es a menudo mayor de lo que permite soñar nuestra cultura, que se ha olvidado del lenguaje: una escuela que ha dejado de ser un lugar de ocio, de concentración y de contemplación, ha renunciado por ello a ser una escuela. Se ha convertido en un sitio de necesidad vital. Y en ella dominan los proyectos y las pasantías, las experiencias y las redes de contactos, las excursiones y salidas de campo. No hay tiempo para pensar.

Pero de acuerdo con Nietzsche, en el centro de los lugares de la educación contemplativa no hay contenidos, sino —y en esto él es muy moderno— dos facultades, hoy llamadas competencias: hablar y pensar. Y aquí estaban, para él, también las deficiencias de los así llamados centros educativos de su tiempo: “en suma: el Gimnasio ha desaprovechado hasta ahora el objeto más cercano y el primero de todos, el objeto con el que comienza la verdadera

educación: la lengua materna. Así, carece del suelo natural y fértil para todos los esfuerzos educativos posteriores” (1: 683).

Para Nietzsche, la competencia lingüística no tenía nada que ver con que el sujeto juvenil pueda articular sus necesidades inmediatas en un código restringido, sino con el estilo, la retórica, la poesía, el canon de la literatura clásica y el sometimiento a este, y todo esto con la consciencia de que, en y a través del lenguaje, lo singular de la comunidad e igualmente de la historia está vinculado con el objeto de la misma manera que con su interior —y donde el lenguaje se despilfarra, se pierden también estos vínculos—. Anticipándose a Karl Kraus, Nietzsche puede, por tanto, exhortar irónicamente a los Gimnasios de su tiempo:

¡Tomad en serio vuestra lengua! [...] Aquí, en el uso de nuestra lengua materna, puede verse cuánto o cuán poco apreciáis el arte y cuán familiarizados estáis con el arte. Si no conseguís obtener tanto de vosotros mismos, si no lográis sentir repugnancia física ante ciertas palabras y usos de nuestra jerga periodística, renunciad a vuestra aspiración a la cultura (*Bildung*). (1: 676)

La repugnancia física ante el lenguaje periodístico: ¿qué pedagogo se atrevería aún a formular esto como el primer objetivo educativo de la clase de alemán o de las instituciones de educación avanzada? Se refiere no solo a la náusea de la que, inevitablemente, uno es presa al ver ciertas revistas satinadas, sino a que esta náusea debería aparecer a veces con la lectura de los llamados periódicos de calidad. Además de esto, tomar en serio el lenguaje en el sentido de Nietzsche significaba dominarlo en su diferenciabilidad sintáctica y en la amplitud de su expresividad semántica, también significaba el respeto por su historia y su estructura, pues en el proceso de llegar a ser lo que es, esta refleja fielmente el desarrollo de una cultura y acumula tanto sus cimas como sus profundidades. Es obvio que esto no podía ni puede significar, bajo ninguna circunstancia, querer congelar el lenguaje en un nivel de desarrollo —Nietzsche, él mismo un destacado creador de lenguaje, jamás habría llegado a tomar esto en tal sentido—. Pero tampoco puede significar la entrega sacrificial de las posibilidades de expresión y diferenciación del lenguaje a cualquier modernismo y a cualquier actitud reformista contemporánea, por más progresistas y globalizados que gusten presentarse.

¿Y el pensar? En *Humano, demasiado humano*, Nietzsche pudo escribir todavía tan directa como provocadoramente:

La escuela no tiene tarea más importante que enseñar el razonamiento severo, el juicio prudente, la deducción consecuente: por eso, ella ha prescindido de todas las cosas que no son apropiadas para estas operaciones, como por ejemplo la religión. Pues ella puede contar con que la imprecisión, la costumbre y la necesidad humanas distiendan el arco demasiado tenso del pensamiento. (2: 220)

Aparte de la invectiva contra la religión, en la que Nietzsche tiene razón, naturalmente —en cuanto creencia, la religión no es objeto de la reflexión; por eso, en una situación de educación verdadera solo puede haber una propedéutica científico-religiosa que sirva de introducción a todos los grandes sistemas religiosos, pero no una clase de religión de carácter confesional—; en estas meditaciones de Nietzsche se aprecia también un conocimiento humano que, penosamente y con frecuencia, se echa de menos hoy en muchos presuntos filántropos: precisamente porque la cotidianidad de la vida desgastará una y otra vez la precisión del pensamiento —precisión que solo puede florecer en el ocio, en un juego relativamente libre de preocupaciones—, esta podrá ejercitarse con la conciencia tranquila en la escuela.

Hoy suele extraerse la conclusión contraria de este dictamen: no es en absoluto necesario aprender lo que no está siempre emparentado con y se ha desgastado por la práctica. De ahí el odio por las asignaturas en las que se pueden aprender y ejercitar las formas de pensar que carecen de relación directa con la práctica: lenguas antiguas, filosofía, matemática, literaturas clásicas, arte y música. Pueden probarse todos los intentos por preservar la legitimidad de estas asignaturas remitiéndose a su utilidad para la vida laboriosa en la sociedad de la competencia; sin embargo, a la postre ellos son patéticos.

No obstante, la crítica de Nietzsche a las instituciones educativas también tenía un componente político: ella se dirigía a los responsables sociales de estas instituciones, la burguesía culta (*Bildungsbürgertum*). De hecho, la burguesía culta —la cual se basaba, al menos teóricamente, en la filosofía y pedagogía del idealismo alemán— compensaba su escasa posesión económica y su bajo poder político con la posesión y la capacidad de disponer de los bienes culturales, y constituía aquel estrato social que

le había proporcionado a la idea de educación clásica, al menos por algún tiempo, una existencia real, aunque fuese precaria. La enorme relevancia que adquirieron las burocracias estatales, sobre todo en los países alemanes y en la monarquía de los Habsburgo en el siglo XIX, creó un prototipo de esta faceta de la burguesía en la figura del alto funcionario ministerial; la cadena de éxitos de las ciencias modernas creó otro en la del profesor universitario, concebido como funcionario estatal.

Para la burguesía culta, la educación no tenía tanta validez en cuanto condición para el éxito económico, sino en cuanto valor en sí mismo, valor cuya apropiación debía ser recompensada con el reconocimiento social y pecuniario correspondiente. El núcleo del concepto de educación burguesa y humanística era el canon de obras ejemplares de la literatura, el arte, la música y la filosofía, con particular orientación hacia las obras influyentes de los clásicos antiguos. Esta forma de entender el arte se expresó en la construcción de literaturas nacionales y en las colecciones de arte burguesas, en la edificación de teatros nacionales y en la apropiación y fundación de óperas y salas de conciertos; en suma, pues, en aquellos templos de las musas que se convirtieron en los centros arquitectónicos y sociales del elevado estilo de vida burgués y en una marca fundamental de la identidad burguesa.

Lo que la burguesía culta reivindicaba era, en efecto, que esta cultura se limitara, por una parte, a un estrato social exclusivo y, por otra, que valiera en suma como norma y patrón de medida para la cultura de un país. Esto favoreció un nuevo concepto de educación al que debemos la transmisión de obras de arte clásicas, y sin la cual no se habría podido desarrollar la estética moderna. Esto condujo, sin embargo, también a aquella caricatura mordaz de Nietzsche sobre el burgués culto, quien se sentía por encima del resto del mundo porque contemplaba a sus clásicos como un tesoro de citas, y no desaprovechaba oportunidad para saquearlo desfigurando su sentido. Por lo demás, la burguesía económicamente poderosa y muchos representantes del mundo comercial y mercantil nunca reconocieron este ideal y prefirieron enviar a sus hijos a una escuela técnica o comercial; de este modo, la burguesía culta se constituyó como un estrato social particular, cuyas debilidades económicas eran contrarrestadas con las construcciones a veces más extravagantes para la constitución de élites intelectuales.

La burguesía culta, que así pudo no solo establecerse momentáneamente como una posición particular, sino también fijar una cultura más o menos

vinculante para la sociedad burguesa —una cultura que, de modo general, se convirtió en el patrón de medida de la educación a la que valía la pena aspirar—, ha desaparecido con el paso del tiempo. La aniquilación del Gimnasio humanístico y de la universidad humboldtiana, el desmonte de los cargos públicos en el marco de la reducción del Estado y la consecuente pérdida de empleos fijos en el profesorado demuestran, de un modo ejemplar, el lado de este proceso relativo a la política educativa y la responsabilidad pública; el derrocamiento de la cultura burguesa como modelo y norma de la actividad cultural en general da cuenta de la dimensión estético-normativa de esta pérdida de relevancia.

Con la desaparición de este canon burgués —que ha sido sustituido por la actual coexistencia de todas las expresiones estéticas—, con la transformación de la cultura en estilo de vida, la antigua cultura burguesa dominante se ha transformado en un segmento mínimo de la cultura global del espectáculo, un segmento que ya ni siquiera es capaz de dar forma y contenido a los residuos de las formas de vida burguesa. El secretario de estado versado en arte, que discutía con conocimiento de causa sobre Heimito von Doderer y Franz Kafka con vanguardistas buscando subvenciones, ha sido reemplazado por el mánager de eventos que, en el mejor de los casos, busca en tales nombres su utilidad para una estrategia publicitaria. Y cuando el público del estreno de *La Traviata* de Verdi en el Festival de Salzburgo interrumpe el aria de Violetta en el primer acto, aplaudiendo sin piedad, sencillamente porque no conoce la ópera y ya no tiene el oído para una cesura musical, entonces le debe haber quedado claro al último adepto de la cultura burguesa que, con esto, una forma del espíritu ha envejecido y ha descendido al nivel de aperitivo para la sociedad saturada por los medios, que lo mira todo de soslayo.

Por lo menos, el conflicto de la sociedad mediática moderna con los ideales y las normas de la burguesía culta produjo ese concepto de seudocultura (*Halbbildung*), con el que Theodor W. Adorno analizaba los comportamientos culturales (*Bildungsverhältnisse*) que se habían vuelto precarios en la sociedad de la posguerra. Bajo las condiciones de la industria cultural, la educación se convirtió según Adorno, en seudocultura socializada como forma de la manifestación ubicua del “espíritu alienado” (93). Puede que los viejos ideales de la educación humanística sean invocados en esta etapa, incluso retóricamente; el hecho es que son frustrados por una concretización de la educación en la realidad. La educación, que al menos teóricamente es

un enfrentamiento vital del espíritu consigo mismo y con el mundo, es transferida a un revoltijo de bienes culturales que quizás son adquiridos y consumidos, pero ya no es posible apropiarse de ellos: “En el ambiente de la seudocultura, los contenidos convertidos en objetos de la educación perduran cosificados como mercancías, en detrimento de su contenido de verdad y sus relaciones vivas con sujetos vivos” (103).

Adorno vio tal cosificación en acción en aquellos Gimnasios en los que el canon educativo era obstinadamente aprendido de memoria, pero por lo menos todavía era aprendido. La reducción del canon a algunas palabras claves que uno prepara didácticamente y devora con velocidad, sin poder captar cualquier tipo de cohesión, constituía para Adorno la marca de esta cara de la seudocultura: “lo que se entiende y se experimenta a medias no constituye la etapa previa de la educación, sino su enemigo mortal” (111). La seudocultura se queda en una falta de comprensión, pues ella se aferra de todos modos a las categorías tradicionales de la educación y quiere disponer soberanamente de algo que ya no puede comprender. Los elementos de la educación aún están allí, pero se han vuelto completamente externos a la consciencia. Si algo es todavía comprendido de algún modo, cuanto más tercamente debe afirmarse: “es por eso que la seudocultura es irritada y mala; el estar siempre informado sobre todo es, al mismo tiempo, un querer ser sabelotodo” (116).

No hay duda de que las huellas de la seudocultura, tal y como fue diagnosticada por Adorno, todavía son visibles por todas partes. Quien haya sido socializado en la época de las reformas educativas desde los años sesenta creció en medio de este concepto y no tiene oportunidad de escapar de él. Pues los planteamientos sobre la política educativa de estos años, sin importar cuál grupo parlamentario los expusiera, se sintieron comprometidos con la idea de seudocultura, incluso cuando apenas la llamaban por su nombre. Esto se pudo reconocer porque la educación todavía existía como idea normativa —el Gimnasio también— pero el asunto mismo se perdió de vista paulatinamente. Lo que se propagó como un empujón necesario hacia la democratización y una apertura de los sistemas educativos tuvo un precio: la institucionalización de la seudocultura.

Mucho de lo que se ha categorizado como didáctica obedecía a un principio simple: que los contenidos de la educación clásica fuesen deteriorados, convertidos en una mezcla medio atractiva de estímulos, entradas,

incentivos y ganchos aparentemente cortados a la medida de las supuestas necesidades de los jóvenes. Esto comenzó cuando en la escuela, en lugar de *Werther* de Goethe, se leyó el ya olvidado *Las nuevas cuitas del joven W.* de Ulrich Plenzdorf, y terminó con la sustitución de la clase de historia por un viaje por de la película de Steven Spielberg *La lista de Schindler*. Todas estas estrategias aún reconocían el motivo, para salvar algo de la educación incluso cuando ello significaba, al fin y al cabo, la corrupción de la educación por medio de su actualización y medialización.

Frente a esto, “ineducación” (*Unbildung*) significa que la idea de educación ha dejado a todas luces de cumplir una función normativa o regulativa. Sencillamente ha desaparecido. El espíritu alienado, que en Adorno aún se inquietaba entre las piezas de repuesto de las antiguas pretensiones educativas degradadas al nivel de bienes culturales (*Bildungsgütern*), se ha transformado repentinamente en banalidad aplaudida. La expulsión del espíritu del ámbito de las ciencias humanas, publicitada con mucha gracia y esfuerzo en los años ochenta, y el cambio de nombre y transformación de estas últimas en estudios culturales, no obedecieron únicamente a una moda y mucho menos a un avance del conocimiento. En ellos se manifestaba un programa que ya no quería tener nada que ver con aquel espíritu que, desde Humboldt y Hegel, fungía como sujeto y objeto de la educación. Sin espíritu, esto es, sin el intento de penetrar la dura corteza de lo empírico y conducirlo a un concepto reflexivo y autorreflexivo, o mejor: sin aquello que Adorno llamaba el contenido de verdad como referencia última de la educación, ya no se puede hablar de esta.

La ineducación no significa, en nuestro sentido, ausencia de conocimiento y mucho menos estupidez. Ya pasaron los tiempos en los que estos fenómenos no solo se podían diagnosticar, sino también localizar, y en los que la diferencia entre educación e ignorancia era también la que existía entre los centros urbanos y el campo más o menos llano. Donde aún hoy —como en los tiempos históricos de la Ilustración— se libra una batalla heroica contra la estupidez de los seres humanos, quienes aún saben muy poco, carecen de ilustración, no pueden argumentar correctamente, permanecen atrapados en sus prejuicios, son víctimas de estereotipos y no desean romper las cadenas ideológicas, los ocultismos, fundamentalismos religiosos, misticismos e irracionalismos, allí, todos los ejercicios de pedagogía popular producen un efecto hasta cierto

punto conmovedor.² Y esto ocurre así, no porque ya no hubiese nada más que ilustrar, sino porque el programa de la ilustración carece de fundamento jurídico. Pues toda idea de mayoría de edad, hacia la que hay que dirigirse desde una minoría de edad, sea como sea causada, presupone aquel concepto de educación al que ya no se le concede crédito alguno.

El abandono de la idea de educación se hace más evidente donde quizás menos se sospecha: en los centros educativos mismos. La transformación de los llamados objetivos educativos en habilidades y competencias (*skills*) es, desde hace algún tiempo, un indicador muy preciso. Quien anuncia como objetivos educativos la capacidad de trabajo en equipo, la flexibilidad y la habilidad comunicativa, sabe de qué habla: de la suspensión de aquella individualidad que alguna vez fue destinatario y participante de la educación.

Dejando de lado la asunción frívola de que competencias como la capacidad de trabajo en equipo son cualidades que pueden ser adquiridas, entrenadas y ejercitadas descontextualizadamente —aparentemente, quien es “capaz” de trabajar en equipo puede hacerlo, en primer lugar, sin un equipo y, en segundo lugar, con cualquiera—, llama la atención que las metáforas centrales de la política educativa de nuestros días cuestionen abiertamente los objetivos fundados por el discurso clásico sobre la educación: la autonomía del sujeto, la soberanía del individuo, la mayoría de edad de cada uno. Solamente no pensar ya con la propia cabeza: ese parece ser el programa secreto de la formación de hoy. Quien no esté presto a actuar en equipos y redes y a adaptarse flexiblemente a todo lo que le es presentado como desafíos —a propósito, nunca por parte de seres humanos, sino siempre del mercado, de la globalización o incluso del futuro— ya no tiene posibilidad de satisfacer las pretensiones del conocimiento. Lo que las convierte en documentos de la ineducación no son las diversas cualidades o capacidades en sí mismas, sino la distancia de ellas con respecto al espíritu. Quien desvaría constantemente sobre integración en la red, sin malgastar una sola reflexión acerca de la presión por la conformidad que se promulga con ello, puede estar obedeciendo al espíritu de la época, pero no a la pretensión de un entendimiento más o menos soberano.

Por lo tanto, la ineducación hoy no es un déficit intelectual, ni una carencia de información, ni un defecto en alguna competencia cognitiva —aunque

2 Véase Reutterer.

de todo esto habrá de aquí en adelante también—, sino la renuncia general a querer entender. Siempre que se hable hoy de conocimiento, se trata de algo diferente de comprender. La idea de comprender, que alguna vez fue el fundamento de la capacidad humanística en sí, invierna en el mejor de los casos en frases políticamente correctas sobre la comprensión del otro como expresión de la tolerancia exigida. Si no, se refiere al desarrollo de tecnologías que facilitan el dominio sobre la naturaleza y los seres humanos, o a la producción de indicadores que tienen cada vez menos que ver con aquello que, supuestamente, se maneja con ellos.

Lo que aún hoy obstinadamente se denomina educación ya no se orienta a las posibilidades y límites del individuo, tampoco a los fondos invariables de conocimiento de una tradición cultural, y mucho menos a un modelo de la antigüedad, sino a factores externos como el mercado, la empleabilidad (*employability*), la calidad de emplazamiento y el desarrollo tecnológico, y todos ellos que fijan ahora los estándares que los “educados” deben alcanzar. Bajo esta perspectiva, la “cultura general” (*Allgemeinbildung*) parece tan prescindible como la “formación de la personalidad” (*Persönlichkeitsbildung*). En un mundo que cambia rápidamente, en el que se presume que las cualificaciones, las competencias y los contenidos del conocimiento también cambian constantemente, la “falta de educación” —es decir, la renuncia a las tradiciones espirituales vinculantes y los bienes culturales clásicos (*klassische Bildungsgüter*)— se ha convertido en virtud, una virtud que, además, le permite al individuo reaccionar rápida y flexiblemente, liberado del peso de la “carga cultural” (*Bildungsballast*), con el fin de responder a las necesidades siempre cambiantes del mercado. En la sociedad del conocimiento, así escuchamos, el conocimiento también es siempre cambiante y exige estrategias de producción y apropiación completamente diferentes de las que caracterizaban aquella idiosincrasia del siglo XIX que se llamaba educación. El conocimiento de la sociedad del conocimiento se define de antemano por su distancia de las esferas tradicionales de la educación; pero tampoco obedece más a las poses de la seudocultura. Lo que se realiza con el conocimiento de la sociedad del conocimiento es una ausencia de educación que, ahora, se ha vuelto segura de sí misma.

Obras citadas

- Adorno, Theodor. *Gesammelte Schriften*. Fráncfort del Meno, Suhrkamp, 1980. Vol. 8.1.
- Anders, Günther. *Die Antiquiertheit des Menschen*. Múnich, Beck, 1980. 2 vols.
- Dzierzbicka, Agnieszka, y Alfred Schirlbauer, editores. *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Viena, Löcker, 2006.
- Humboldt, Wilhelm von. *Werke*. Editado por Andreas Flitner y Klaus Giel, Darmstadt, WBG, 1980. Vols. I y II.
- Nietzsche, Friedrich. *Kritische Studienausgabe*. Editado por Giorgio Colli y Mazzino Montinari, Múnich, De Gruyter, 1980. Vols. 1, 2 y 10.
- Reutterer, Alois. *Die globale Verdummung. Zum Untergang verurteilt? Mit einer Zitatensammlung zum Thema Dummheit*. Viena, Springer, 2005.

Sobre el autor

Konrad Paul Liessmann es ensayista y crítico cultural, profesor del Instituto de Filosofía de la Universidad de Viena. Ha escrito numerosos libros, entre ellos *Philosophie der modernen Kunst* (1993, traducido en la Editorial Herder en el 2009), *Günther Anders. Philosophie im Zeitalter der technologischen Revolutionen* (2003), *Der Wille zum Schein. Über Wahrheit und Lüge* (2005) y *Lob der Grenze. Kritik der politischen Unterscheidungskraft* (2012). Entre los libros que se ocupan del tema del presente número de nuestra revista, cabe destacar *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung* (2014), donde retoma ciertos motivos de *Theorie der Unbildung* (2006) y los despliega en el análisis de las prácticas académicas y pedagógicas contemporáneas. En su último libro, *Bildung las Provokation* (2017) examina las causas y los efectos de la actual omnipresencia del término *Bildung* (educación, cultura) en el discurso de políticos, administradores y periodistas.

Sobre el traductor

Pedro Jaramillo Cano es egresado de la carrera de Licenciatura en Filología e Idiomas con énfasis en Alemán de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente cursa la Maestría de Literatura ofrecida en esta misma universidad. Se desempeña como docente del área de alemán en la Universidad ECCI desde el 2014 hasta la fecha.

Francia e Hidra, 1974: inmersión en el estado de emergencia*

William Spanos

Binghamton University, Binghamton, Nueva York

Este ensayo es un capítulo de una obra autobiográfica inconclusa, *Arrojado: buscando una vocación intelectual en el vacío* (*Thrown: Searching in the Void for an Intellectual Vocation*), que, como sugiere el título, describe una coyuntura de mi pasado que contribuyó de manera crucial a la orientación de la obra crítico-literaria de mi madurez intelectual. Se trata de un período de 1974 en el que, luego de haber pasado un año en Lyon, Francia, escribiendo un libro sobre la hermenéutica destructiva de Martin Heidegger (*Destruktion*), yo, mi esposa y mis tres hijos decidimos visitar a un amigo y a su compañera en la isla de Hidra, en el mar Egeo, por invitación suya. A pesar de que la junta militar que había tomado el poder en Grecia en 1969 aún estaba en el gobierno, aceptamos la invitación. Durante esta breve visita, luego de un golpe orquestado por la junta militar griega en contra del presidente de Chipre, con el que se buscaba anexionar la isla a Grecia, el ejército turco invadió Chipre. Como resultado, se declaró un estado de emergencia en Grecia, que terminó implicando nuestra familia, pues yo estaba sujeto a una posible conscripción por parte del ejército griego, ya que soy ciudadano norteamericano de ascendencia griega. Fue a consecuencia de este contexto volátil que comencé a percibir el lado negativo del sistema del estado nación occidental y a orientar mis estudios críticos hacia una forma diferente de polis, organizada según una lógica no identitaria de la pertenencia.

Palabras clave: coyuntura; estado de excepción; estado nación; lógica binaria de la pertenencia.

* “France and Hydra, 1974: Immersion in the State of Emergency”. Traducción de Patricia Trujillo, revisada por William Díaz Villarreal [N. de los E.].



Pero cuando el peligro prevalece en el modo de la estructura de emplazamiento [Ge-stell], entonces el peligro es supremo. Se nos muestra en dos perspectivas. Desde el momento en que lo no oculto aborda al hombre, no ya siquiera como objeto sino exclusivamente como reserva disponible [Bestand], y desde el momento en que el hombre, dentro de los límites de lo no objetual, es ya solo el solicitador de reservas disponibles, entonces el hombre anda al borde de despeñarse, de precipitarse allí donde él mismo va a ser tomado solo como reserva disponible.

Martin Heidegger, “La pregunta por la técnica”

EN LA PRIMAVERA DE 1974, Peggy Spanos, en ese entonces estudiante de doctorado en el Departamento de Literatura Comparada de SUNY-Binghamton, obtuvo una beca de un año por parte del Gobierno francés para investigar sobre la obra del gran poeta lionés Maurice Scève. Ese año, William estaba tomando su sabático, y había decidido emprender el estudio, por largo tiempo postergado, sobre el pensamiento de Martin Heidegger, que se habría de concentrar en la hermenéutica destructiva de *Ser y tiempo*, en el contexto liminar de la indiscriminada “guerra de desgaste” que los Estados Unidos, que habían reemplazado a Francia en su tarea colonial, habían desencadenado en contra de Vietnam.

Antes de que la familia se embarcara en el U. S. S. United States para atravesar el Atlántico, William y Peggy habían reservado una camioneta Peugeot que recogerían al desembarcar. Al arribar al puerto de El Havre en Normandía (un lugar marcado para William por el recuerdo doloroso de su cruce del Canal de la Mancha, cuando era un joven soldado que se dirigía hacia la temida zona de combate en el bosque de las Ardenas en diciembre de 1944) recogieron inmediatamente el automóvil y, luego de una noche en la ciudad portuaria, comenzaron el largo pero lento y encantador viaje a través de Francia hacia Lyon, en la desembocadura de los ríos Ródano y Saona. Lyon les pareció, a Peggy y William, culturalmente muy distinta al este de Francia, particularmente Normandía. Después de un tiempo, encontraron un apartamento en las alturas de la meseta que bordea la orilla este del Ródano y que descuella sobre la ciudad. Luego de matricular a sus tres hijos preadolescentes, Maria, Stephania y Aristides, en la escuela local, comenzaron su año académico. Decidida a

* Tomado de *Conferencias y artículos*. Traducción de Eustaquio Barjau. Barcelona, Ediciones del Serbal, 1994. Traducción modificada [N. de la T.].

terminar su doctorado, Peggy comenzó un régimen de estudio riguroso acerca de la poesía de Maurice Scève. William, muy preocupado por la Guerra de Vietnam y al darse cuenta de la gravedad del hecho de que Estados Unidos hubiera desencadenado una guerra de desgaste indiscriminada y no declarada (cuya medida del éxito era el número de muertos) y que esta guerra era una consecuencia inevitable de su ontología de frontera, perenne y fuertemente arraigada, comenzó un estudio intenso de la destrucción de las tradiciones ontoteológicas occidentales que llevó a cabo Martin Heidegger.

Ese año académico en Lyon no fue solo una experiencia placentera para la familia Spanos. Viajaron mucho y disfrutaron las visitas que hicieron a Provenza y Languedoc en el sur, en las que las huellas de la conquista romana eran especialmente visibles y resonantes. Para William, sin embargo, preocupado por el esfuerzo estadounidense para crear una nación subordinada en el sudeste asiático, resultaba fascinante el sur de Francia, particularmente del Languedoc. En esta región, en la que los vestigios de un mundo plural que precedió al del estado nación eran visibles por todas partes, William percibió destellos de la volátil historia que testimoniaba su inclusión en Francia después del Tratado de Westfalia, en la era de Luis XVI, o, para poner esta aseveración en términos contrapuntísticos, percibió destellos de la violencia endémica a un proyecto de construcción del estado nación. Fue, sin duda alguna, durante aquellos viajes al Languedoc que William cayó en cuenta, por primera vez, de que el estado nación, a pesar de la etimología de la palabra, no era natural, sino un constructo deliberado que se logra a través de la violencia. De esta forma, comenzó a concebir el sistema del estado nación como un problema intrínseco a la lógica binaria occidental del pensamiento *meta ta physica*.

Los meses que la familia Spanos pasó en Francia aquel año fueron agradables y fructíferos. Pero, a pesar de que ese tiempo fue muy productivo, no fue el más determinante a la hora de definir la vocación intelectual de William. Dicho momento llegó luego del año académico, cuando fueron invitados por Nikos Germanakos, un amigo chipriota de William, a la isla de Hidra, una de las islas Saronicas, en donde estaba pasando sus vacaciones con su esposa, la brillante y joven novelista Margarita Karapanou, hija de la renombrada escritora griega Margarita Limberaki. A pesar de los recuerdos del año que habían pasado gracias a una beca Fulbright en la Universidad de Atenas, un año lleno de ansiedad, y a pesar de que la junta militar aún estaba en el poder, William y

Peggy, que tenían muchas ganas de reunirse con Nikos, decidieron aceptar la invitación.

Condujeron la camioneta Peugeot hacia el sur, hasta la costa de la Riviera; bajaron por la bota italiana hasta Nápoles y cruzaron la península hasta el puerto de Brindisi, donde abordaron un barco turístico griego que los llevó a través del Adriático hasta la costa de Grecia. Desde ahí, cruzaron el Peloponeso, en una ruta paralela al golfo de Corinto hasta Atenas. Allí se quedaron unos días en el apartamento de Nikos, siguiendo una sugerencia suya, para recuperarse del largo y enervante viaje antes de abordar el *ferry* que los llevaría a la isla de Hidra. Durante aquellos días, la familia Spanos, deseosa de volver a algunos sitios de Atenas, interesantes y culturalmente contradictorios tanto en términos históricos como locales —que habían conocido en 1970 durante el año en que William obtuvo la beca Fulbright—, visitó la Acrópolis, el Museo Arqueológico Nacional de Atenas, el anfiteatro griego de Eleusis, el Museo Benaki y el monasterio de Dafni, construido deliberadamente sobre el sitio donde estuvo el antiguo santuario de Apolo durante el siglo sexto d. C. y que contiene algunos de los mosaicos más imponentes de la era bizantina. También visitaron el barrio suburbano de Marrousi, en el que habían vivido durante su estancia anterior. Una vez más, como le había sucedido durante su primera estancia en Grecia, a William le impresionó la sugestiva ambigüedad cultural y geopolítica del pequeño país, situado entre Europa y el Oriente. La compleja historia de Grecia y las preguntas de por qué la Grecia moderna se había convertido en la sierva perpetua de Occidente y era, en ese entonces, una dictadura apoyada por los Estados Unidos, y de por qué no se identificaba a sí misma como un espacio geográfico, cultural y político entre dos espacios, y a su gente como los precursores de una política que convirtiera en inoperante la mortal división binaria, le obsesionaban.

Pero el motivo de esta segunda visita a Grecia no era una cuestión política; se trataba de que la familia se recuperara de un largo e intenso año de estudio en Francia: Peggy de su estudio sobre Scève, William del suyo sobre Heidegger, y los tres niños de aprender francés. De manera que, con mucha emoción, una semana luego de arribar a Atenas, a mediados de julio de 1974, la familia abordó un *ferry* en el puerto de Pireo para hacer el corto viaje a Hidra, donde, en compañía de Nikos Germanakos y de Margarita Karapanou, disfrutarían de la cultura de la isla, las aguas que la rodeaban, su comida local y, además, de la lejanía de la junta militar.

Estas agradables expectativas se intensificaron cuando avistaron la isla desde la proa del barco en el momento en el que atracaba en el muelle. Desde aquel punto, los edificios de concreto del pueblo, casi todos pintados de azul y blanco, se parecían asombrosamente al anfiteatro de Epidauro, ya que descendían desde una gran altura hacia el puerto semicircular del que partían y llegaban botes multicolores. Al atracar el barco, desembarcaron sus pasajeros. Los Spanos fueron recibidos por Nikos y Margarita y, luego de recoger su automóvil, subieron por la ladera de la montaña hasta lo alto del anfiteatro, donde vivían sus anfitriones.

Los días siguientes, en los que intercambiaron nuevas con Nikos y conocieron mejor a Margarita, fueron tan agradables y tranquilos como había esperado la familia Spanos. Esto fue especialmente cierto para William, pues la nueva tranquilidad venía acompañada por la creencia de Nikos y Margarita de que la junta militar estaba en sus últimas. Fue una verdadera alegría contemplar el puerto, en el que los dueños de los botes descargaban fruta, verdura y carne y cargaban los productos de la isla, sobre todo pescado y cerámica, para exportarlos a tierra firme.

En la tarde del cuarto o quinto día, sin embargo, esta escena eufórica se convirtió en una pesadilla. El 15 de julio se anunció la invasión del ejército turco a Chipre, como consecuencia de un golpe de estado por parte del ultra nacionalista griego Nikos Sampson, que reemplazó al presidente de Chipre, el arzobispo Makarios III. Era evidente que el golpe de estado había sido orquestado por la junta militar de Atenas, que buscaba aumentar su fuerza al anexarse esta estratégica isla del Mediterráneo. Las luces de Hydra se apagaron y se declaró un estado de emergencia. La movilización para una guerra entre Grecia y Turquía era inminente.

Luego de una larga deliberación y de que Nikos les recordara que los ciudadanos de ascendencia griega, sin distinción de su nacionalidad oficial, eran considerados también ciudadanos griegos y, por lo tanto, podían ser reclutados por el Ejército, William y Peggy decidieron regresar lo más pronto posible a Atenas para que la Embajada de Estados Unidos los ayudara a irse de Grecia. Aquella noche la familia fue en su Peugeot hasta el puerto, lleno de gente y a oscuras, y, luego de despedirse con inquietud de sus amables anfitriones, abordaron un *ferry* hacia Atenas, lleno de atenienses y de turistas extranjeros.

Al llegar al puerto de Pireo también lo encontraron a oscuras. Se montaron en su carro y condujeron hacia el norte, hacia Atenas, con la idea de alojarse

en el apartamento de Nikos y de llamar desde ahí a la embajada de Estados Unidos para pedir consejo. Atenas también estaba totalmente a oscuras y en medio del caos. La gente, más o menos desconcertada por los acontecimientos, recorría las calles al azar, buscando desesperadamente noticias de la respuesta del Gobierno a la invasión turca y temiendo un bombardeo de la ciudad por parte de la fuerza aérea turca. William y Peggy, conscientes del trauma que estaban sufriendo los niños, trataron de calmarlos con la promesa de que pronto dejarían ese mundo aterrador e ignorante.

Al llegar, luego de lo que pareció una eternidad, al apartamento de Nikos, William intentó llamar a la embajada norteamericana, pero todas las líneas estaban ocupadas. Persistió durante las siguientes dos horas y al final, cuando estaba a punto de darse por vencido, su llamada fue atendida por una voz oficial, claramente impaciente. William le explicó, de manera breve y sucinta, su situación, y su interlocutor le informó que no había nada que la Embajada pudiera hacer, excepto verificar su hipótesis de que, como ciudadano estadounidense que también era parte de una familia griega, era considerado un ciudadano griego por parte de las autoridades griegas y, por lo tanto, podía ser conscripto. Al final de esta conversación, terriblemente oficial, el vocero de la Embajada le aconsejó a William sacar a su familia de Grecia lo más pronto posible.

Luego de una deliberación, Peggy y William decidieron que la mejor opción para su familia refugiada era alejarse lo más pronto posible de una Atenas que quizá era peligrosa e intentar escapar del país. Esto implicaba manejar hacia el sur, hasta Corinto, y luego atravesar el Peloponeso hasta Patras, en la costa del Adriático, donde quizá podrían abordar un *ferry* que los llevara a Italia. Después de la llamada de William a la Embajada, montaron de nuevo en su camioneta y comenzaron el viaje hacia Patras. Después de un viaje silencioso y difícil de unas tres o cuatro horas, en el que solo se escuchaban de vez en cuando los ánimos que Peggy o William les daban a los niños insistiendo en que todo iba a salir bien, llegaron al puerto de Patras, donde, para su consternación, encontraron muchísimos automóviles, en fila frente a un retén, a la espera de la autorización para salir de Grecia. Esperaron en el carro dos largas horas antes de que fuera su turno en el puesto de interrogación.

Finalmente, uno de los oficiales le indicó a William que entrara en la pequeña oficina con los pasaportes de toda la familia. Al entrar, William

encontró a un oficial sentado detrás de un escritorio y, colgado en la pared, un retrato del coronel Papadopoulos que era, en ese tiempo, dirigente de la junta militar. El retrato parecía mirar con ojos de acero todo lo que sucedía en la oficina. En ese momento, lo que había sido un cúmulo de incertidumbres ansiosas se fusionó en la mente de William y se convirtió en una realidad de una claridad absoluta, aterradora. Se dio cuenta de que él y su familia, atrapados en medio del caos causado por la invasión turca a Chipre, estaban inmersos en un estado policial en el que, bajo la excusa de una emergencia, el estado de excepción se había convertido en la regla. En estas rígidas condiciones, los derechos humanos que hasta entonces habían protegido su vida y la de su familia de decisiones arbitrarias ya no tenían validez. Se habían convertido en “reserva disponible”, como había señalado Heidegger a propósito de la condición general de Occidente en el punto límite de la Modernidad. Para William, caer en cuenta de esto implicaba, sobre todo, la conciencia de que, a pesar de ser un ciudadano estadounidense, la posibilidad de ser conscripto por el Ejército griego no podía ser tachada de melodramática, sino que era algo que muy probablemente podía convertirse en realidad. William había experimentado las horribles consecuencias psicológicas de este estado de emergencia normalizado en 1970, durante su año de beca Fulbright en la Universidad de Atenas. Pero en ese tiempo se había concentrado ante todo en la perturbadora ironía de que su gobierno apoyaba el régimen militar griego. Ahora, sin embargo, bajo la mirada del coronel Papadopoulos en esa estrecha oficina, y con Peggy y los tres niños sentados en el automóvil justo fuera de ella, la idea de la normalización del estado excepcional de emergencia y sus horribles implicaciones sobre el cuerpo humano ocuparon su afligida mente.

Luego de que William se sentara, el oficial a cargo le hizo algunas preguntas de rutina acerca de su pasaporte y los de su familia, y las razones por las cuales habían viajado a Grecia y estaban tratando de salir del país. Pero cuando el oficial vio el nombre “Spanos”, un nombre griego, su desgano se convirtió en un agudo interés.

Alzando la mirada, el oficial dijo en un inglés vacilante: “De manera que, señor Spanos, usted es griego. ¿Habla nuestro idioma?”

William, muy consciente del terreno movedizo sobre el que estaba caminando, respondió: “Soy un ciudadano estadounidense de ascendencia griega”. Y, mintiendo, añadió: “No hablo griego. Lo hablé cuando niño, pero

lo usé rara vez cuando fui a la escuela y poco a poco fui olvidando lo poco que había aprendido”.

“¿De manera que sus hijos tampoco hablan griego?”, preguntó el oficial.

“No”, replicó William, diciendo la verdad. “Ellos no hablan griego”.

El oficial sacudió la cabeza con aparente incredulidad y añadió: “Usted debería avergonzarse de no preservar la antigua herencia de nuestro noble país”.

Aún sacudiendo la cabeza, tomó un cuaderno que estaba sobre el escritorio y comenzó a buscar el nombre “Spanos” en sus archivos. Eventualmente, hizo una pausa, y pareció examinar uno de los nombres anotados en el cuaderno de forma más intensa. Luego de lo que le pareció a William una eternidad, el oficial, aún en silencio, levantó la mirada y la fijó en la cara, aparentemente inexpresiva, de la persona sentada del otro lado del escritorio. Justo en ese momento traumático, William recordó cómo se había hecho notar por la Policía de Seguridad cuando Rita Pippinopolou había sido encarcelada en 1970 y se imaginó lo peor. Pero lo peor no sucedió. En lugar de ello, el oficial, sin añadir ningún comentario y volviendo a su expresión inicial de desinterés rutinario, selló el pasaporte de William y le informó que el barco, que estaba atracado en el puerto justo detrás de la oficina, comenzaría a recibir carga y pasajeros en un par de horas para hacer el viaje hasta Ancona, Italia, en la costa del Adriático, y que él y su familia, luego de tener sellados sus pasaportes, podrían abordarlo sin ningún impedimento. William se sintió muy aliviado ante este giro de los acontecimientos, pero las condiciones políticas que habían hecho de la estancia en Grecia una pesadilla viviente para él y su familia permanecieron grabadas en su conciencia de forma indeleble. Las consecuencias deshumanizadoras de la normalización del estado excepcional de emergencia se convirtieron en uno de los temas fundamentales de su búsqueda de una vocación intelectual.

Al llegar a Ancona, la familia Spanos, muy aliviada, pasó varios días descansando en una playa de la costa del Adriático. Durante esos días escucharon, con gran alegría, que la junta militar griega había caído y que el pueblo griego había sido liberado de su implacable dominio de varias décadas. También se enteraron de que el golpe en contra del arzobispo Makarios, el presidente de Chipre, había sido orquestado por la junta. Después de recuperarse de las incertidumbres, enervantes y aterradoras, de las últimas semanas y al disfrutar de la subsiguiente euforia, decidieron, irracionalmente sin duda alguna, volver a Atenas para celebrar el fin de la larga y agotadora tiranía del

régimen militar. Condujeron hacia el sur, a lo largo de la costa del Adriático, hasta Brindisi y abordaron un barco que los llevó hasta Patras. Una vez más en Grecia, encontraron un pueblo que, a pesar de la ocupación turca en el norte de Chipre, estaba jubiloso debido al giro de los acontecimientos, que había hecho su vida vivible de nuevo.

Para la familia Spanos, un síntoma muy diciente del júbilo que la caída de la junta había traído consigo fue el hecho de que en todas partes se escuchaba la música de Mikis Theodorakis, el gran compositor y escritor de canciones marxista, que había sido detenido por la junta y cuyas obras habían sido prohibidas. En este contexto fue especialmente significativa para William, que había comenzado a amar la música de Theodorakis cuando enseñaba en la Universidad de Atenas en 1970 (a menudo la escuchó en el apartamento de uno de sus estudiantes, que la tocaba desafiante, a veces con la ventana abierta), la “Balada de Mauthausen”, la secuencia de conmovedores poemas escritos por Iakovos Kambanellis, un sobreviviente del campo de concentración de Mauthausen y para los que Theodorakis había compuesto música. También era muy significativo el ciclo “Romiosine”, una selección de poemas líricos de la gran secuencia de poemas sobre la tierra griega, que el poeta marxista griego Yannis Ritsos había escrito durante la Guerra Civil Griega (1946-1949), que Theodorakis también había musicalizado y que eran cantados por la inimitable Maria Fantatouri:

Y he aquí los que suben y bajan por la escalinata de Nauplia
cargando sus pipas con el tabaco picado de la noche,
con sus bigotes de tomillo helénico espolvoreado de astros
y con sus dientes de raíz de pino clavada en la roca y la sal del Egeo.
Entraron al hierro y al fuego, conversaron con las piedras,
ofrecieron vino a la muerte en la calavera de sus abuelos,
encontraron a Digenis en las mismas eras y se sentaron a comer
cortando el dolor en dos como cortaban sobre las rodillas el pan redondo.*

A su llegada a Atenas y luego de alojarse en un hotel cercano, la familia Spanos fue hasta el apartamento de Nikos, a donde había regresado con Margarita, para contarle de su llegada. Nikos y Margarita estaban muy

* Tomado de Ritsos, Yannis. *Romiosini y otros poemas*. Traducido por Horacio Castillo, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1988 [N. de la T.].

sorprendidos, pero les dieron una gran bienvenida. Y durante los días siguientes, ambas familias recomenzaron su amistad donde la habían dejado, más o menos un mes antes, en la isla de Hidra. El tema predominante de su conversación, luego de contarse mutuamente los eventos traumáticos que experimentaron después de la huida de la familia Spanos de la isla, era la normalización del estado de emergencia, que los había convertido en exiliados en la ciudad. Durante estas conversaciones, William, que había experimentado tanto los terribles efectos psicológicos de la lógica amigo-enemigo, típica del sentimiento de pertenencia nacional y endémico a la Modernidad, como sus consecuencias deshumanizadoras, recordó un pasaje del ensayo de Heidegger, “La pregunta por la técnica”, que le había interesado mucho, pero que, durante el año anterior en Lyon, mientras leía sobre el Tratado de Westfalia que había iniciado la existencia del estado nación, había considerado algo inadecuado. Se trata de una de las citas centrales del ensayo (y el epígrafe de este texto) en la que Heidegger caracteriza la época moderna, patrocinada por un “encuadre” tecnológico, como una época que amenaza reducir la misma especie humana a una reserva disponible.

Lo que William aprendió del trauma que él y su familia sufrieron aquel verano en Grecia implicaba una extensión radical, o una diferencia, de la funesta advertencia de Heidegger: que la causa de esta deshumanización de la humanidad moderna era tanto un asunto que atañe a la lógica de pertenencia al estado nación como una consecuencia de la tecnología. Pues, como había comenzado a pensar durante aquel breve pero azaroso y memorable tiempo, la guerra perpetua es inherente a esta lógica del amigo-enemigo y, a su vez, el estado perpetuo de emergencia que reduce la vida humana a una reserva disponible es intrínseca a la guerra.

Durante esa época, a finales de 1974, el movimiento de protesta en contra de la guerra que Estados Unidos estaba llevando a cabo en Vietnam y que ya duraba una década había alcanzado un punto alto, y el Gobierno norteamericano estaba tratando de evitar una derrota, inminente e ignominiosa, a manos de un oponente militar mucho más débil. Para William, que había experimentado una situación extrema, volátil y muy semejante, la situación en los Estados Unidos también parecía un punto liminar y entre dos aguas, de la lógica de la frontera que había sido la preponderante en el país desde el comienzo de su historia. Luego de su regreso a los Estados Unidos, la exploración de las implicaciones polivalentes de este momento

de iluminación intelectual en Grecia, sobre la precaria condición de la vida humana bajo la égida del estado nación se convirtió en el tema más importante de su pensamiento y su trabajo académico.

Sobre el autor

William V. Spanos (1924-2017) fue profesor de inglés y literatura comparada en la Universidad de Binghamton en Nueva York. Entre sus libros se destacan *Repetitions: the Postmodern Occasion in Literature and Culture* (1987), *Heidegger and Criticism: Retrieving the Cultural Politics of Destruction* (1993), *America's Shadow: An Anatomy of Empire* (1999), y *The Legacy of Edward W. Said* (2009). Fue el editor fundador de *boundary 2*, revista de teoría, crítica y literatura posmodernas. El texto que presentamos aquí hace parte de un proyecto en el que Spanos estaba trabajando durante los últimos años y que continúa en cierto modo las memorias de su último libro, *In the Neighborhood of Zero: A World War II Memoir* (2010).

Sobre la traductora

Patricia Trujillo es maestra en Lenguas, Literaturas y Pensamiento Europeo por la Queen Mary and Westfield College de la Universidad de Londres y doctora en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es profesora del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia.

“Liderazgo académico” y las condiciones del trabajo académico*

Richard Allen

The Open University, Londres, Reino Unido

Suman Gupta

The Open University, Londres, Reino Unido

PARA QUIENES TIENEN INTERÉS EN la docencia y la investigación en el campo de la educación superior (ES), el discurso del “liderazgo académico” está en todas partes. Al menos eso parece en el Reino Unido: ojear páginas de mercado laboral académico, ver los esquemas de financiación de los consejos de investigación, examinar los documentos de política de gobierno sobre la ES, consultar los procedimientos de evaluación y promoción en las universidades, considerar las maneras en que se estima la carga de trabajo académico, escuchar las deliberaciones de comités universitarios: todas estas actividades sugieren que, por decirlo de algún modo, la expresión “liderazgo académico” se ha vuelto viral aunque de un modo contenido. Hay demasiadas publicaciones de tufillo ostentosamente académico sobre el tema como para que los especialistas puedan estar al día; numerosas compañías opulentas ofrecen capacitación y orientación sobre liderazgo académico; los tanques de pensamiento insisten constantemente en la necesidad de promover más líderes académicos y las corporaciones compiten para cultivarlos; los periódicos informan con reticente admiración sobre los privilegios que tienen los líderes académicos de más alto nivel.

Este texto trata de contextualizar las connotaciones cambiantes del “liderazgo académico”, con el fin de entender las circunstancias actuales de la vida académica. La primera sección lo hace de un modo esquemático y general, teniendo en cuenta los matices conceptuales de tal liderazgo en

* “Academic Leadership’ and the Conditions of Academic Work”. Este texto corresponde al capítulo v del libro *Academic Labour, Unemployment and Global Higher Education. Neoliberal Policies of Funding and Management*, editado por Suman Gupta, Jernej Habjan y Hrvoje Tutek (Londres, Palgrave Macmillan, 2016, págs. 81-102). Traducción de William Díaz Villarreal, revisada por Isabel de Brigard [N. de los E.].



las fases de la racionalización de las condiciones de trabajo académico. La segunda parte ofrece una visión más contextualizada de la academia en el Reino Unido.

El panorama general

Lo primero que hay que decir es que hoy el “liderazgo académico” no es lo que parece significar o lo que solía significar antes: esta expresión tiene poco que ver con el “liderazgo *académico*”, o el liderazgo formado por, y por lo tanto relevante para, el compromiso con la docencia y la investigación. Por el contrario, se entiende como “gestión desde arriba de los trabajadores y las instituciones académicas”. El saber de moda es que esos líderes no precisan dedicarse (e incluso no se han dedicado nunca) a ningún trabajo académico, del mismo modo que los consultores de gestión no necesitan implicarse en el trabajo de las empresas que asesoran. Más aún, si por casualidad algún líder potencial ha acumulado tales experiencias académicas, tiene mejores oportunidades cuanto más pronto se distancie de ellas. El segundo aspecto a tener en cuenta rápidamente es que, entendidos de este modo, los “líderes académicos” son hoy considerados por consenso más valiosos que los académicos de cualquier tipo. Parece absolutamente comprensible que, en las universidades, el capital simbólico relativo de los “líderes académicos de alto nivel” y de los trabajadores académicos en las jerarquías más altas (los “académicos sénior”) esté representado por diferenciaciones en la inversión de capital material: formulado crudamente, el primero recibe un sueldo mucho más alto que el segundo —a menudo, varias veces más que este—. Resulta entonces claro dónde podemos esperar que se fijen las aspiraciones en la academia.

Para todos aquellos cuya carrera en el mundo académico se remonta a la década de 1970, o que se han informado sobre el tema, es evidente que ha habido un cambio gradual del “liderazgo *académico*” a la “gestión desde arriba de los trabajadores y las instituciones académicas” en el uso de la expresión “liderazgo académico”. Sin embargo, es posible que lo pegajoso de la expresión —que explicaría el incremento constante de su potencia engañosa desde la década de 1990 especialmente— sea promovido con el fin de disimular este cambio y para darle un velo de respetabilidad académica a los administradores con escasas credenciales académicas. Es muy difícil

precisar en términos históricos el proceso y las implicaciones detalladas de tal cambio, en parte porque muchos académicos han sido inconscientemente persuadidos a favor de este, y en parte porque los textos sobre el tema son, en una abrumadora mayoría, guías prácticas y presentaciones de datos para ayudar a los líderes académicos a hacer su trabajo. Una gran parte de esos textos son producidos por los mismos líderes y tienen el sesgo que más les conviene (se considera que nadie puede ser un “experto” en liderazgo académico sin haber sido un líder).

Sin embargo, una aproximación historicista a este cambio en la comprensión de lo que significa el “liderazgo académico” es muy deseable, pues aclara otro cambio más amplio: una reorientación gradual y completa de la condición del trabajo académico, de la comprensión misma de qué son la erudición y la pedagogía, y de por qué estos deberían llevarse a cabo en la ES. El cambio en la concepción del “liderazgo académico” es un lugar alrededor del cual se puede aprehender este cambio más amplio y es de especial interés porque nos ha tomado por sorpresa. Por supuesto, el cambio tiene alguna relación con la fascinación cada vez mayor del gerencialismo —la alineación del funcionamiento burocrático estatal con el de la empresa corporativa— que, periódicamente desde la Segunda Guerra Mundial, se descubre, de nuevo con alguna sorpresa, funcionando *a través de* la academia y *como* lo que ella es, en detrimento del trabajo académico. A comienzos de la década de 1970, por ejemplo, el gerencialismo creciente en el sector académico se veía con consternación como un estímulo para la radicalización de los estudiantes universitarios de la década de 1960 (Otten, cap. 7; Westby, cap. 3) y como el rasgo dominante que emergió después del movimiento estudiantil (así lo veían incluso quienes estaban muy lejos de favorecer la orientación ideológica de ese movimiento, como Nisbet). Después de cuatro décadas, cuando el ambiente de la ES es más moderado y globalmente coherente, la prevalencia del “nuevo gerencialismo” es rampante en una academia con dudas similares —en los Estados Unidos,¹ en el Reino Unido,² en Irlanda³ y así sucesivamente—. Una síntesis de tales investigaciones desde la década de 1970 a la década del 2010, que siga la pista al avance del gerencialismo en la ES, lo que supone seguirle la pista a la relación cambiante entre el

1 Véase por ejemplo Martínez-Alemán.

2 Por ejemplo Deem, Hillyard y Reed.

3 Véase Lynch, Grummell y Devine.

liderazgo académico y las condiciones del trabajo académico, iluminaría sin duda el cambio ya mencionado. O tal vez un enfoque historicista podría dibujar el camino entre los cambiantes regímenes de financiamiento y las prácticas cambiantes de responsabilidad en el interior de la ES,⁴ y de acuerdo con esto, esbozar la relación entre liderazgo y trabajo académico. O, una vez más, es posible que un enfoque historicista comience con las anticipaciones tempranas de ese cambio y determine en qué medida se hicieron realidad o terminaron por ser modificadas. Me refiero a anticipaciones como la de Edward H. Litchfield (en su artículo de 1959, entonces rector de la Universidad de Pittsburgh) al imaginar una “administración” de la Universidad (entonces no se hablaba de “gestión”) como la que se extraería de los principios de “los negocios corporativos, del servicio público, de las organizaciones militares, de la Iglesia y de otros entornos no educativos a gran escala” (490). O las anticipaciones que se encuentran en la predicción sociológica de la universidad en la “sociedad posindustrial” de Daniel Bell, cuando dio su giro neoconservador; cuando, después de haberse estrellado con la proliferación de funciones en las universidades norteamericanas (*The Reforming*), planteó una serie de preguntas sobre el futuro de la universidad (*The Coming* 263-265). En muchos sentidos, responder a esas preguntas ha sido la materia del cambio en cuestión. Tales anticipaciones ofrecen una forma de aclaración retrospectiva de lo sucedido, una especie de unión de la mirada hacia el futuro con la vista hacia atrás.

Lo que el campo de este texto requiere es una investigación historicista rigurosa como esa, y todavía no se la encuentra allá afuera, pero este texto no es tampoco el espacio para ello. Así que vamos en una dirección diferente, aunque también de talante historicista: tratamos de articular, tan escueta y directamente como sea posible, el *despliegue de los pasos consecutivos en la racionalización conceptual* de la relación entre el trabajo académico y las condiciones de ese trabajo en el contexto de las economías liberales. Estas aparecen a continuación como *fases* en la comprensión de la academia en términos de la contabilidad de costos y beneficios, y se configuran en parte por los detalles que ofrecen investigaciones como las ya citadas (allí se discierne una especie de cristalización de patrones más amplios) y en parte por la experiencia de ser académicos expuestos a dichas fases. Las fases que se delinean a continuación

4 Por ejemplo, desde Finn hasta la obra monumental en tres volúmenes de Knapp y Siegel.

tienen un orden lógico o conceptual y, al mismo tiempo, resuenan también, aunque libre y confusamente, con un orden cronológico de iniciativas y experiencias académicas. Sin duda, factores sociales más amplios explican las justificaciones en y a través de estas fases: es discutible, por ejemplo, qué tan determinantes son la democratización y la expansión del sector de la ES, el carácter cambiante de los intereses de la élite social integrada a la academia, o las características cambiantes de los sistemas económicos liberales después de la Segunda Guerra Mundial (dirigidos hacia la globalización). Las fases que se delinean a continuación no reflexionan explícitamente sobre estos factores; nos contentamos con dejar que los lectores decidan sobre cómo han actuado en cada contexto. De acuerdo con esto, los lectores pueden también estimar lo que las consideraciones normativas añaden a estas fases, hayan sido deseables o no. El punto aquí consiste en articular breve y claramente una cierta lógica, de tal manera que puedan contemplarse sus implicaciones sociales y éticas más amplias.

Nos parece que estas fases se desenvuelven —o se han desenvuelto—, extensamente y de un modo cada vez más global, en algún tipo de orden. No es fortuito que las citas anteriores hagan referencia sobre todo a la academia en los Estados Unidos: podría decirse que la dirección conceptual trazada surgió en los Estados Unidos antes de ser adoptada por los países de Europa occidental (de manera especialmente entusiasta en el Reino Unido), Australia, Canadá y más allá. Aunque algunos países han avanzado más que otros en tales fases, casi todos convergen en su dirección.

A continuación se describen, de un modo esquemático, siete fases en las reorientaciones conceptuales consecutivas acerca de la relación entre el liderazgo académico y las condiciones del trabajo académico. Rastrear su camino consecutivo implica registrar tres propuestas iniciales generales sobre qué es el trabajo académico y su contabilidad en contextos liberales.

- 1) Una parte significativa del trabajo académico es por naturaleza *introspectivo* y relativamente difícil de seguir en términos de tiempo, recursos y gastos: tal es el caso de la preparación para la enseñanza, la consulta de fuentes y la realización de experimentos, leer y escribir, participar en conversaciones, etc.
- 2) Normalmente, aquello a lo que puede hacerse seguimiento se conecta con aquello que es *externalizado* después del proceso introspectivo: conferencias y tutorías, la producción de personal calificado, presentaciones en congresos y seminarios, publicaciones, conjuntos de datos, resultados de

experimentos, patentes y demás. 3) Fijar las condiciones del trabajo académico implica hacer algunos cálculos de seguimiento, que a su vez dependen de varias adscripciones ideológicas dentro del redil liberal. Otros tipos de adscripciones ideológicas pueden haber producido cálculos diferentes (a veces intrusiones) en diversos contextos, especialmente en el pasado, pero ahora se pueden discernir globalmente adscripciones liberales cambiantes a lo largo de la serie de fases siguientes.

Con estas proposiciones muy generales, pueden delinearse las siguientes fases en la mecánica de la relación entre el trabajo académico y sus condiciones.

Fase 1. En todas sus dimensiones, el trabajo académico en su conjunto —en cuanto proceso introspectivo y producción externalizada— es considerado como un bien público, tal y como se lleva a cabo en todas las instituciones académicas (sin importar su financiamiento, pero en cualquier caso justificando fondos estatales o públicos). Se afirma que no es posible dar cuenta, con la precisión necesaria, del carácter del beneficio público estrictamente en términos de productos específicamente externalizados en un momento dado: es imposible predecir cuándo y dónde va a evidenciarse el beneficio de algún producto (si existe, puede llegar a ser útil de modos tanto imaginables como imprevistos). Pero la evidencia, desde una visión a largo plazo, de la contribución del trabajo académico en el desarrollo social muestra una relación saludable, intrincada de hecho. Además, se considera que un proceso introspectivo (es decir, libre y abierto), al que por lo tanto es difícil hacerle seguimiento, es necesario para la realización del producto externalizado y que, por eso, quienes están vinculados al trabajo académico están en una posición más adecuada para comprender y manejar las condiciones de ese trabajo. Así, es deseable un alto grado de autodeterminación académica en el manejo de las condiciones de trabajo académico (lo que ya se ha llamado “liderazgo *académico*”). Generalmente esto significa que se permite una holgura razonable para el proceso introspectivo de difícil seguimiento y que este se mantiene por fuera de la contabilidad estricta; esta última está reservada, principalmente, para la distribución imparcial de la producción externalizada entre los trabajadores (en particular, el contacto en la enseñanza o la administración) cuyo seguimiento es mucho más sencillo. Para ello, son suficientes la regulación de la productividad, los sistemas para informar a los trabajadores académicos sobre las expectativas, los incentivos para fomentar

el esfuerzo y la productividad (promociones, incrementos salariales, etc.), la revisión de pares y la evaluación de pares externos en cada etapa y los desincentivos para el trabajo insuficiente (procedimientos de apelación y procedimientos disciplinarios, etc.).

Fase 2. Muy pronto se argumentó —quienes administran presupuestos gubernamentales fueron los primeros— que el trabajo académico no debe considerarse como un bien público sin una evidencia contable de ello: es decir, que debería ser posible que toda inversión pública (bien sea las que se hacen a través de los Estados u otras entidades, incluyendo las privadas) dejara registros contabilizables de sus beneficios para el público. No se cuestiona la autodeterminación académica de las condiciones del trabajo académico; pero ahora se requiere que la academia se haga “profesional” y pueda contabilizarse de formas que auditores, burócratas y ministros, por ejemplo, puedan registrar. En primera instancia, esto significa hacer mediciones más desagregadas y continuas de los productos exteriorizados relativamente fáciles de contabilizar; es decir, mediciones que obedezcan a valores y normas académicas ya existentes, aunque hasta ahora fueran imprecisos y no estuvieran sistematizados. Así, ciertos productos exteriorizados comienzan a someterse regularmente a ciertas medidas evaluativas estrictas —negando, de hecho, la idea de que es imposible fijar sus beneficios públicos firmemente en un momento dado de tiempo—. De este modo, se institucionalizan mediciones firmes de importancia, influencia, reconocimiento e impacto académico, entre otros, para actividades como la enseñanza y la investigación (mediciones de “calidad”) —que pueden calibrarse, presumiblemente, por medio de algún procedimiento burocrático regular—. Se conserva el principio de autodeterminación académica al dejar tales mediciones y tal contabilidad desagregadas en manos de la “evaluación de pares”, a la que se le da el carácter de un procedimiento burocrático contable.

Fase 3. Una vez que el valor del producto exteriorizado es desagregado de este modo según medidas firmes de “calidad”, el proceso introspectivo que le precede también se convierte en objeto de seguimiento. Entonces, el proceso introspectivo se descompone en partes, y a cada parte se le da un valor de acuerdo con el valor atribuido a los productos exteriorizados que, presuntamente, se derivan de él. Así, se considera que se puede medir el costo del tiempo dedicado a la preparación de clase a partir de la calidad

contabilizada de la enseñanza (que se ha establecido por la consulta de colegas y estudiantes, a partir de cifras de contratación, etc.); el costo del tiempo para leer, escribir, hacer experimentos, discutir, etc., se puede medir a partir de la calidad medida de las publicaciones producidas (que se ha establecido por la consulta de colegas, la revisión “bibliométrica”, la creación de índices de “prestigio”, etc.); y así sucesivamente. Por lo tanto, poco a poco, se revisan todas las condiciones del trabajo académico. Ahora, en lugar de darle espacio a la introspección y la distribución equitativa de los productos exteriorizados contabilizables, las partes aparentemente desagregadas del proceso introspectivo son sujetas a contabilización. Esto, a su vez, permite cálculos y compensaciones en términos de la “calidad” del producto exteriorizado que *parece derivarse* del proceso introspectivo en cualquier momento. El hecho de que aquello que “parece derivarse” sea en sí mismo una variante inmanejable es una debilidad demasiado obvia en este proceso contable: así, para hacer que parezca medible, se producen y se tienen en cuenta medidas de probabilidad de rendimiento según el expediente de cada trabajador. Esto conduce a un sector académico más atomizado, pues los trabajadores y las instituciones, como parte de las condiciones de su trabajo, negocian entre sí y calculan unos en contra de los otros para obtener los registros de rendimiento y las compensaciones más ventajosas.

Fase 4. La desagregación tanto del producto exteriorizado como del proceso introspectivo del trabajo académico y la producción de registros de rendimiento se vuelve relevante entonces para la creación de más condiciones para el trabajo académico por medio de dos pasos cruciales. Paso uno: se considera que las prácticas contables inventadas en las fases 2 y 3 constituyen un área de especialización que exige demasiado tiempo y esfuerzo e interfiere muy profundamente en el núcleo de trabajo académico (docencia e investigación), como para dejarlas en manos de académicos que autogestionan sus condiciones de trabajo. De este modo, un estrato profesional de gestión es insertado en la academia, en parte por cooptación desde dentro y en parte por reclutamiento desde afuera. Tal estrato llega con la apariencia de “liderazgo académico”, entendido como un rol especializado y discreto. El trabajo de este estrato gerencial ya no se justifica por su comprensión de la relación entre introspección y exteriorización en el trabajo académico; en cambio, su rol consiste en hacerse cargo de las prácticas contables inventadas en las fases 2 y 3, y pronto le es otorgado (o arrebatado para sí) el poder de diseñar todos los

aspectos del trabajo académico de modo que tal contabilidad pueda dirigirse a optimizar el uso de las inversiones (costos de tiempo, recursos, gasto, etc.). En sí mismas, las mediciones de desempeño que se han puesto en marcha para este estrato no tienen relación con el trabajo académico. Estas medidas de desempeño gerencial se derivan de comparaciones (por lo general entre instituciones y sectores) del éxito con el que optimizan las inversiones y aseguran la conformidad de los trabajadores académicos y la manipulación del trabajo académico para tal fin. La manera obvia de hacer esto último consiste en aumentar la presión de atomización y competitividad mencionada al final de la fase 3: introduciendo metas de producción exteriorizada y, en consecuencia, justificando la distribución de las partes del proceso introspectivo —y tratando de influir así en el registro del desempeño predecible (que se traduce fácilmente en perfiles de comportamiento de los trabajadores)—.

Fase 5. El paso dos, que sigue los talones del paso uno en la fase 4, implica quitar las mediciones de “valor” de las fases 2 y 3 de las manos de la autoevaluación académica (evaluación por pares) y dejarla en manos de representantes externos del supuesto “público”, el cual, ahora, está constituido a menudo por agentes de intereses privados (en pocas palabras, “accionistas”: empleadores, empresarios, líderes comunales, jefes políticos, burócratas, etc.). A esto contribuye el paso uno; de hecho, este lo motiva: los intereses del estrato gerencial, aislado de los trabajadores académicos y con licencia para actuar sobre ellos, a menudo están alineados (en términos de la contabilidad de costo-beneficio) con los de esos accionistas no académicos, a los que considera útiles para presionar a los trabajadores académicos y asegurar su obediencia. El estrato gerencial puede argumentar que solo estos “actores” pueden dar fe, desinteresadamente y desde afuera, de los beneficios públicos del trabajo académico: por ejemplo, los empleadores pueden atestiguar si la enseñanza recibida es útil en la producción de una fuerza de trabajo fuera de la academia; los líderes comunitarios pueden atestiguar si la docencia e investigación están produciendo estabilidad y desarrollo social; las corporaciones pueden dar testimonio de la contribución de la enseñanza y la investigación para el desarrollo empresarial, y así sucesivamente. Los trabajadores académicos pasan a considerarse como parte de los “recursos humanos” (una pequeña parte de los recursos brutos) y como “proveedores de servicios” para las instituciones, y los estudiantes, junto con otros “accionistas” se convierten en “clientes” o “consumidores”.

Fase 6. El siguiente paso es inevitable: las medidas desglosadas, creadas en las fases 2 y 3 para contabilizar el producto exteriorizado y el proceso introspectivo, medidas que estaban inicialmente en consonancia con los valores y las normas académicas, se modifican con el fin de alinearlas con los intereses de estos “accionistas”. Así, ajustes progresivos en esas medidas pueden usarse ahora, no solo para *hacer seguimiento* del producto exteriorizado y el proceso introspectivo, sino para *cambiarlos y dirigirlos*. Por ejemplo, ahora la enseñanza *tiene que* ser diseñada para producir trabajadores calificados en determinados sectores laborales, la investigación *tiene que* llevarse a cabo para producir innovación en la industria o para fomentar la armonía política, etcétera. Ahora no se considera que el impulso del trabajo académico esté al servicio de un bien público en sentido amplio, sino que es un instrumento de ajustes dominantes y conservadores (es decir, determinados para preservarse a sí mismos) que dicen representar, encarnar y definir el bien público (y el hecho de que sean capaces de hacerlo es lo que los hace dominantes). Por lo general, esta fase implica un sacrificio de los trabajadores académicos que continúan adhiriéndose a lo que consideran clave en una identidad académica (la libertad de introspección seguida de la exteriorización), y un aumento en la contratación de trabajadores capaces de acomodar su instrumentalidad académica a los ajustes dominantes y conservadores. Estos cambios son llevados a cabo bajo la apariencia de la “gestión estratégica”, la “planeación a futuro”, la “reestructuración”, la “medición de la eficiencia”, etc. En el caso más crudo, se asume el control del proceso introspectivo mismo, que es el punto de partida del trabajo académico y la *raison d'être* del trabajador académico, y se dirige desde fuera; es como si se ejerciera una especie de control del pensamiento, que anula el ímpetu de lo que se entendía como trabajo académico en la fase 1.

Fase 7. La identidad de la academia —la comprensión de los trabajadores académicos de la vida académica— comienza a fragmentarse; de ese modo, preguntas como “¿qué es una universidad?” y “¿qué es un académico?” parecen cada vez más retóricas y pasadas de moda. Los trabajadores y las instituciones académicas son reemplazados gradualmente por organizaciones grandes o pequeñas, pobladas de proveedores de servicios, bajo el control de varios estratos gerenciales independientes, a veces a la manera de una federación bajo un estrato de supergerencia dirigida a lo que llamamos “universidad”. Todas estas organizaciones y proveedores de servicios que constituyen lo que

llamamos “universidad” están ahora preparadas para la formación de personal y la producción de conocimiento orientado a la utilidad, que sirva a diversos grupos de interés dominantes en la sociedad (realmente ya no se trata del “público” en general, sino de alineamientos sociales, como corporaciones, departamentos de política y publicidad estatal, comunidades, asociaciones de consumidores y otros similares). Algunos grupos selectos dentro de esto que llamamos “universidad” (que todavía parece tener alguna semejanza con las instituciones académicas de la fase 1) también generan conocimiento e instrucción para los académicos aficionados que pueden pagar por sus placeres intelectuales. En este momento, cualquier pretensión de que el trabajo académico sea considerado un bien público puede retirarse gradualmente, y los compromisos anteriores con la inversión pública (en particular la financiación estatal directa) son apenas pequeños lunares. Las instituciones académicas son ahora cuerpos fragmentados, algunas partes de ellos son tercerizadas y otras subsisten como componentes autofinanciados y con fines de lucro de un rango de grupos de interés y organizaciones vinculados al establecimiento, que las financian según sus necesidades (organizaciones y grupos de interés gubernamentales, no gubernamentales, corporativos, representados por “accionistas” en las salas de juntas académicas). El objetivo final de tales federaciones imprecisas, cada una controlada por un estrato gerencial complejo y en sintonía con los “accionistas”, consiste en ofrecer medios flexibles y dóciles para la generación de crecimiento económico y estabilidad social, cuyo fin es la perpetuación de los intereses dominantes.

En el Reino Unido, a nuestro parecer, nos encontramos en algún lugar entre las fases 6 y 7; que sepamos, en algunos contextos “en vías de modernización” la academia está todavía en las fases 2 o 3 o adelantándose con ansiedad hacia la fase 4.

La lógica aquí esbozada está en consonancia con las líneas generales de la contabilidad liberal contemporánea de costo-beneficio, expuesta por Michel Foucault con un inusual sentido de la premonición en su conferencia del Collège de France de 1979 y publicada como *El nacimiento de la biopolítica* (*The Birth of Biopolitics*). Las conferencias se refieren a un campo mucho más amplio, que Foucault llamó “biopolítica”, en el que tales prácticas de contabilidad de costos y beneficios se han convertido en el suelo natural y ubicuo de la “gubernamentalidad” —dentro de las sociedades conyugales, en la concepción y la crianza de los niños, en las relaciones laborales y de propiedad, en el sistema penal, etc.—.

Bajo el influjo de la gubernamentalidad liberal, señala Foucault, los individuos se convierten en “empresarios de sí mismos”, constantemente realizándose a sí mismos, promoviendo sus intereses y confirmado su existencia a través de la contabilidad de costo-beneficio. A medida que se desenvuelven la lógica del “liderazgo académico” y las condiciones de trabajo académico esbozadas, aumenta la presión para que los trabajadores académicos se consideren a sí mismos “empresarios de su ser académico”. Pero tal presión es particularmente tirante. Semejante autocontabilidad está desgarrada por la ansiedad, pues el *ser académico* que los trabajadores académicos intentan realizar, promover, sostener y confirmar se escabulle —deja de ser reconocido, parece estar cayendo inadvertidamente en un agujero negro—. El núcleo del ser académico —la libertad de la introspección y la consiguiente exteriorización— se escabulle; o, mejor dicho, la introspección es presa del control extrínseco del pensamiento y la exteriorización es sofocada por la presión de ser aceptado. Incluso en el aspecto superficial de la vida académica, los indicadores de valor e integridad en el pensamiento y en la práctica, los ritos comunales de comprensión y reconocimiento mutuos, los medidores del esfuerzo y la aspiración son redefinidos por fuera de la existencia. Todos ellos se redefinen como algo con lo que el trabajador académico es incapaz de identificarse.

Así, mientras que el valor y prevalencia de lo que se hace pasar como “liderazgo académico” están siempre creciendo, hay evidencia creciente de ansiedad y estrés entre los trabajadores académicos. En el Reino Unido (y sin duda también en otros lugares), esto ha estimulado cierto debate público. Un texto en *The Guardian* de marzo del 2014 (Académico anónimo) acerca de los problemas de salud mental crecientes entre académicos condujo a un debate enérgico y revelador. El informe del Sindicato de Universidades y Colleges sobre “Carga de trabajo y estrés” (UCU) halló que “la proporción de los encuestados [en total 6439] del sector de ES que estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que su trabajo es estresante aumentó del 72% en la encuesta del 2012 al 79% en el 2014” (1). Y así sucesivamente. Hay artículos académicos numerosos sobre este asunto. En lugar de ocuparnos de ellos, pasaremos a una visión más contextualizada del “liderazgo académico” y del trabajo académico en el Reino Unido.

Observaciones sobre el Reino Unido

La historia y el desarrollo de la ES en el Reino Unido en los últimos cien años más o menos puede verse como si operara dentro de una serie de discursos: igualdad social y norma y conveniencia política, estatus social e intelectual, tecnología comercial e investigación intelectual, oferta y demanda, autonomía y regulación gubernamental. Si estos se observan uno por uno, el aspecto más notable del sector de la ES en el Reino Unido desde 1800 ha sido el aumento de su tamaño. Esto se evidencia tanto en el número de estudiantes como de instituciones. En más o menos medio siglo desde 1950, la participación ha aumentado de algo menos del 15% a más del 40%. En términos de instituciones, treinta y ocho universidades fueron creadas en ochocientos años hasta 1960, y luego, tan solo entre 1960 y 1970, se crearon otras veinticuatro. En el 2015 los límites de la ES están menos claramente definidos, pero una cuenta confiable muestra que hay ciento sesenta y seis instituciones que se llaman universidades o corresponden a una categoría especial equivalente (a juzgar por su pertenencia a los dos cuerpos que representan la ES en el Reino Unido: Universities UK y GuildHE). Esto da cuenta de un logro importante en la lucha por la igualdad, y tal logro no puede negarse. No obstante, el logro debe ser matizado de diversas maneras. En primer lugar, la mayor cifra de participación oculta las continuas diferencias de clase social, edad y estatus de la universidad. Así, la Office for Fair Access (Oficina para el Acceso Equitativo) encontró que “uno de cada cincuenta de los jóvenes más desfavorecidos entraría en una institución con una matrícula más alta en comparación con apenas menos de uno de cada cinco entre los jóvenes más favorecidos” (OFFA 8).⁵ En segundo lugar, este hallazgo revela que la expansión de las instituciones no ha significado un aumento de la universidad tal y como era en la década de 1950. Por el contrario, muchos estudiantes cursan asignaturas que no habrían sido enseñadas entonces y muchos más viven en casa en lugar de asistir a una universidad residencial.

Además, en el período posterior a la crisis financiera de 2007-2008, la presión sobre los jóvenes para vincularse a la educación o el empleo ha aumentado fuertemente. La política gubernamental y la conveniencia política alientan a la gente a mantenerse en el sistema educativo. Se ha inventado una

5 Véase también Lupton, Unwin y Thomson.

nueva categoría: NEETS, por las siglas en inglés para aquellos que “no están en la educación, el empleo o la formación” (“not in education, employment or training”). El sistema de bienestar del Reino Unido trata duramente a los NEETS. Propuestas discutidas en el 2015, por ejemplo, incluyen lo siguiente:

Los jóvenes entre dieciocho y veintiún años que han sido “NEET” durante medio año antes de reclamar asistencia social tendrán que empezar a hacer trabajo comunitario antes de obtener beneficios. El esquema involucrará alrededor de treinta horas a la semana de trabajo comunitario desde el primer día de su solicitud, que puede implicar hacer comidas para personas mayores o trabajo para organizaciones benéficas locales, junto a diez horas de búsqueda de trabajo. (Channel 4)

La amenaza de este tipo de presión, unida a las dificultades que enfrentan los jóvenes para conseguir empleo, la disponibilidad de nuevas universidades y una gama de cursos vocacionales novedosos, seguramente es un factor en la toma de decisiones en este grupo social.

La cuestión del estatus acompaña esta historia de expansión, y cada fase es impulsada por diversos tipos de instituciones de ES especializadas que aspiran al título de “universidad”. Con la fundación de la Universidad de Londres y la Universidad de Durham, se rompió el monopolio de Oxford y Cambridge en Inglaterra a principios del siglo XIX. Escocia tenía tres universidades antiguas (St. Andrews, Glasgow, Edimburgo), y a finales del siglo XIX se fundaron otras universidades en Escocia y Gales. Pese al crecimiento en tamaño y confianza de las principales ciudades industriales, como Birmingham y Manchester, la ES vio en ello el desarrollo de institutos técnicos y comerciales que se distinguían de las viejas universidades, como el Mason College en Birmingham, el Owens College en Manchester, entre otros. Estos recibieron actas reales de fundación que las constituyeron como universidades a principios del siglo XX. Así, se evidencia un patrón por el que, antes de la década de 1960, las nuevas universidades que aparecieron desde mediados del siglo XIX casi nunca surgieron de la nada, sino que fueron construidas sobre la base de institutos especializados locales. Después de la Segunda Guerra Mundial, el Gobierno británico intentó modernizar la economía británica y esto condujo a otra fase en el establecimiento de las instituciones de ES. Se establecieron nuevos institutos de tecnología avanzada junto a politécnicos nuevos en

las principales ciudades en Inglaterra, como parte de un impulso hacia la innovación en manufactura —el “blanco calor de la revolución tecnológica”, que el entonces primer ministro Harold Wilson había defendido en 1963—. Sin embargo, las gradaciones formales entre instituciones en el sector fueron removidas de nuevo, y la Ley de Educación Avanzada y Superior (Further and Higher Education Act) de 1992 permitió reunir bajo un mismo paraguas a todas las instituciones de ES, ahora casi todas con el título de “universidad”. Desde entonces, otras instituciones del sector de la ES han tenido éxito en ser reconocidas como universidades de modo independiente o a través de fusiones. Incrustados en estos desarrollos hay cambios en la naturaleza de las profesiones. La expansión del sector universitario ha sido impulsada, por ejemplo, por las decisiones que en uno u otro momento hicieron que la formación de docentes y la enfermería se convirtieran en títulos profesionales.

Un deseo por adquirir estatus presiona a las instituciones para buscar ser parte del sector “universitario” unitario, pero es evidente de maneras diversas que hay divisiones dentro del sistema que se afirman a menudo en la reputación en investigación o enseñanza y los recursos. Así, junto a la membresía en órganos formales de representación, los vicescancilleres y sus universidades pueden pertenecer a: el Russell Group, el Million+ Group, la University Alliance y la GuildHE. Algo más directamente, la Oficina de Acceso Justo (Office for Fair Access, OFFA) utiliza tres categorías basadas en grados de entrada requeridos (tarifa inicial alta, tarifa inicial media y tarifa inicial baja). La pertenencia a uno u otro de estos órganos y las categorías de OFFA son tan autodeterminadas como las clases sociales de la sociedad británica.

A medida que las nuevas instituciones se han unido al sector universitario, las universidades existentes han crecido en tamaño. Mientras que alrededor de 1970 una universidad de unos tres mil estudiantes habría sido considerada mediana y viable, ahora las universidades de más de veinte mil estudiantes son bastante comunes. El resultado es un aumento muy sustancial en la oferta de graduados. Podría decirse que, como el sector manufacturero en el Reino Unido se ha reducido y se ha ampliado el sector de cuello blanco, la demanda de graduados ha aumentado; pero es evidente, especialmente con la recesión de 2007-2008, que la oferta supera la demanda en los sectores que usualmente emplean graduados. Los puestos de trabajo se definen como “profesionales”, ya no tanto por las habilidades que requieren, como por

el hecho más simple de que quienes se presentan a ellos poseen un título profesional. Por su parte, los no profesionales son expulsados de algunos sectores del mercado laboral, lo que genera un aumento en las postulaciones a la universidad y un cambio adicional en los patrones de ocupación laboral. Lo común es que les vaya mejor a los graduados de las universidades de más estatus, de modo que siguen dominando el sector mejor pagado en el gobierno y la industria privada, aunque la elección de profesión tiene relevancia para las perspectivas laborales. Varios gobiernos del Reino Unido han aceptado la lógica de fundir la ES en este discurso de oferta y demanda a través de un énfasis en aspectos vocacionales de la educación, y también a través de la publicación de datos, universidad por universidad y profesión por profesión, acerca de si los graduados están trabajando (o estudiando para la obtención de un título más alto) seis meses después de graduarse.

Estas instancias de intervención regulatoria son un pequeño ejemplo de lo que se ha introducido desde 1992. En principio, las universidades son autónomas, es decir, están sujetas al control de sus consejos directivos y órganos de gobierno, y solo después a los controles estatales. En la práctica, los gobiernos estatales ejercen una influencia considerable a través del Consejo de Financiación de la Educación Superior (Higher Education Funding Council), aunque, progresivamente desde 1998, las universidades son cada vez más dependientes de las tarifas que pagan los estudiantes directamente. Este Consejo fue establecido en 1992 por una ley parlamentaria; la ley también estableció la Agencia para el Aseguramiento de la Calidad (Quality Assurance Agency). En esencia, el efecto de esta última es ejercer fuerte influencia en el currículo, los métodos de enseñanza y evaluación y en el ambiente académico y de apoyo (“la experiencia estudiantil”) en el que trabajan los estudiantes y profesores. A ello se suma el sistema de inspección que gobierna la investigación académica, organizado por el Consejo (los Ejercicios de Evaluación de la Investigación desde 1986, sustituidos por el Marco de Excelencia en la Investigación en el 2014), y está claro que la supuesta autonomía de las universidades está altamente diluida hoy. ¿A qué se debe esto? Un vicerrector evocaba la responsabilidad que implica el gasto de dinero público. Otros evocan la necesidad de proteger la marca educativa internacional del Reino Unido. Es tentador reconocerles alguna credibilidad a estas afirmaciones, pero también lo es sugerir que la escala de las universidades es un factor. Cuando las universidades eran más pequeñas,

más elitistas y más estrechamente vinculadas al establecimiento, se les permitía actuar como una fuente de innovación al tiempo que se toleraban sus giros críticos y sus inclinaciones ideológicas —como bufones con licencia—. La escala de operación vuelve amenazadoras tales corrientes críticas y radicales, en especial si se considera el nuevo orden al cual han sido empujadas las universidades. En un eco de esta situación nacional, las universidades mismas se han vuelto menos tolerantes frente a ideas “delincuenciales”.

Enfocándonos en el objeto de este texto en el Reino Unido, nos fijamos en dos aspectos de trabajo académico: el liderazgo y las pasantías. Durante los últimos cuarenta años más o menos, la naturaleza del “liderazgo académico” en las universidades británicas ha cambiado según las líneas generales descritas en la sección anterior. Vale la pena dar cuenta de los niveles estructurales en los que se ha producido este cambio. Al principio de ese período, el gobierno y la gestión de las universidades se definía en términos que seguían la estructura política. Esto significa que era bicameral, con un líder en la cámara baja (el Consejo Académico y el vicescanciller), supervisado por una especie de cámara revisora (un Consejo); el apoyo provenía de una estructura tan similar a la de la Función Pública que se usaban ampliamente sus títulos (secretario, vicesecretario, etc.). Al final del período, esta estructura fue arrasada casi en su totalidad y el gobierno y la gestión fueron definidos casi exclusivamente en términos empresariales. Así, la cámara alta fue definida ahora en términos de la junta directiva de una empresa, con un presidente que ejercía una influencia considerable y un grupo de consejeros no ejecutivos; el vicescanciller fue visto más en términos de un director ejecutivo, y la estructura de la cámara alta y la cámara baja fue relegada a una función especializada o asesora que podría asemejarse a la del Comité de Empresa o la Comisión de Asuntos Económicos en la estructura administrativa alemana. Alrededor de este cambio se puede construir una historia plausible y más o menos neutra que gire en torno a la expansión de las universidades. Cuando la universidad típica tenía una población estable de entre dos mil y seis mil estudiantes con ingresos más o menos estables, se podría decir, la escala de operaciones requería un apoyo profesional limitado. Hoy es casi normal que una universidad tenga más de veinte mil estudiantes con flujos de ingresos y gastos que debe emparejar, y sienta que está operando en un mundo donde las fuerzas del mercado pueden causar un flujo y reflujo de la cantidad de alumnos

año a año. Otra historia podría basarse en la coincidencia de este cambio en el gobierno y la gestión de la universidad y en el aumento general de la gestión profesional. En otras palabras, las estructuras universitarias cambiaron durante un período en el que las escuelas de negocios que ofrecen programas de MBA se convirtieron en un atractivo dentro de las universidades. Un reporte encontró que “no había ninguna escuela de negocios en las universidades británicas antes de 1965, pero a principios del siglo XXI había aproximadamente ciento veinte” (Ivory et al. 6).

Aquí, sin embargo, estamos menos interesados en explicar por qué ocurrió este cambio en el gobierno y la gestión que en discutir las implicaciones de la creciente atención al “liderazgo académico”. Al considerar el liderazgo, es habitual pensar en términos de dos conjuntos de características que pueden cristalizarse en el presunto contraste entre los generales George Patton y Omar Bradley durante la Segunda Guerra Mundial, tal y como se muestra en la película *Patton* (1970, dirigida por Franklin J. Schaffner, guión de Francis Ford Coppola y Edmund H. North). Un sitio web dedicado a Patton cita al general Eisenhower cuando dice: “George, eres un gran líder, pero un mal planificador”, a diferencia de Bradley, podemos inferir (Province). El personal en las universidades y los *colleges* puede identificar a su vicescanciller con la forma de liderazgo de rueda suelta e impulsivo de Patton, pero la ideología creada por los profesionales del sector es mucho más afín a la de Bradley. Dos ejemplos ilustran esto. En el año 2000 la Fundación Ernst & Young publicó *Academic Leadership: Turning Vision into Reality*, de Michael R. Moore (socio retirado de Ernst & Young) y Michael A. Diamond (vicepresidente de la UCLA). El objeto aquí eran las universidades y los *colleges* de los Estados Unidos, y aunque el liderazgo figura de un modo prominente en el título, la mayor parte del trabajo se centra en lo que los autores llaman “planificación estratégica”. Sin embargo, la introducción indica cuán importante es un estilo particular de liderazgo de acuerdo con su punto de vista. Escriben que el liderazgo no es tan solo “alto rendimiento individual”, sino que “es útil y empodera a las personas para actuar”, antes de dar el siguiente lustre:

El liderazgo, cuando se ejerce efectivamente, dará como resultado un equipo de personas que disfrutan un propósito claro, valores compartidos, que están empoderadas al saber que sus iniciativas se alinean con y tienen el apoyo

de los miembros del equipo, y que creen que hay un beneficio mutuo que se deriva de su compromiso individual en convertir en realidad su visión común. Quienes ocupan posiciones de liderazgo no pueden hacer bien el trabajo si lo hacen solos. La alternativa al liderazgo y el trabajo en equipo es que las personas en posiciones de liderazgo deberán asumir, de un modo exclusivo, todos los problemas y todas las respuestas. (Moore y Diamond 2)

Las descripciones del proceso de “planeación estratégica” que siguen indican que los autores consideran estas mismas características como aspectos importantes del papel del personal más bajo en la jerarquía empresarial, quienes deben obedecer la guía de los líderes de nivel superiores.

Nuestro segundo ejemplo es más difuso: el trabajo de la Fundación Liderazgo del Reino Unido, establecida en el 2004 por las universidades (Universities UK y GuildHE). El trabajo de la Fundación Liderazgo se centra en ofrecer cursos para el personal en un rango de niveles desde directores hasta jefes de programas que se identifican, por su posición o porque se ven a sí mismos como tales, como “líderes”. Según el folleto de su programa *Transición al liderazgo* (*Transition to Leadership*):

Usted se ha identificado a sí mismo como un líder con un papel en moldear el cambio dentro de su organización, ya sea un cambio pequeño o grande. *Transition to Leadership* mejorará sus habilidades de liderazgo y le permitirá convertirse en un auténtico líder. [...] *Transition to Leadership* explorará su liderazgo personal, su liderazgo en equipo y su estilo de liderazgo de cambio. Mediante la comprensión de su propia resiliencia y de cómo puede influir e inspirar a otros, usted aprenderá nuevos enfoques para manejar situaciones difíciles y permitir cambios institucionales para el progreso.

Para comprender el *ethos* aquí, uno podría centrarse en el uso de “auténtico”, “personal”, “equipo” y “cambio”. Estos elementos se reflejan en la lista más detallada de los resultados del curso:

Transition to Leadership le permitirá desarrollar:

- Su papel en el apoyo y la puesta en marcha del cambio organizacional.
- Capacidades como líder de equipo y creador, para optimizar el rendimiento de su equipo o proyecto.

- Inteligencia emocional y comportamientos que influyen como un modelo de liderazgo positivo.
- Una comprensión de los estilos y las habilidades de liderazgo, y la aplicación de este aprendizaje en su propio contexto y su sentido de identidad como líder.
- Conciencia de sí mismo y práctica reflexiva.
- Habilidades personales de *coaching*, incluidos el *coaching* de pares y de equipos, para apoyar el éxito con quienes usted trabaja.

Las estructuras orientadas hacia el liderazgo en estos dos ejemplos, que son típicos, crean una cultura aparentemente benigna, en la que individuos en todos los niveles de una organización ejercen un liderazgo formal o informal al suscitar trabajo en equipo y objetivos comunes. No obstante, aquí hay dos elementos no del todo silenciosos. En primer lugar, si los líderes de arriba a “abajo” en la organización optimizan sus equipos, están creando o dependiendo de lo que, en la cultura del liderazgo, se llama “adepción” (*followship*). Los líderes deben desarrollar o dependen de seguidores dispuestos. En segundo lugar, hay una fidelidad, asumida o requerida, de los objetivos corporativos. Esto puede llevarnos de regreso a la discusión sobre un cambio hacia modelos comerciales e industriales en la comprensión de la gestión de las universidades, implícito en las siete fases descritas en la sección anterior. Las universidades consideran a su personal y sus actividades menos dentro de un modelo de gobierno y servicio civil y más como si la institución fuese una empresa. En el Reino Unido, los erráticos y casi desconcertantes patrones de flujo de ingresos y financiamiento gubernamental por lo general le confieren un aura de inevitabilidad a la representación de los procesos universitarios. El desconcierto se deriva, para tomar un ejemplo, de la forma en que el gobierno canaliza su pago de las tarifas estudiantiles a través de la Compañía de Préstamos Estudiantiles (*Student Loans Company*); así, los estudiantes, y no el gobierno, parecen convertirse en los agentes que exigen la mejor “relación calidad-precio” (el sistema actual de financiación ha sido analizado críticamente por Andrew McGettigan en su libro *The Great University Gamble* y en su página web, McGettigan). De este modo, las universidades y los *colleges* “venden” cursos, asignando las tarifas elevadas a quienes consideran de “alto valor” y las tarifas bajas a los que van a “ampliar la participación”.

De un modo más o menos inevitable, los académicos terminan enredados en estos procesos, lanzando sus cursos en el mercado y apuntando hacia un precio adecuado que se ajuste al “plan estratégico” de la universidad o el *college* y a las percepciones de los estudiantes potenciales.

Así, la identidad corporativa puede fácilmente convertirse en la identidad obligatoria. Esto se puede experimentar de una forma relativamente benigna, especialmente en los niveles más altos. El trabajo de directivo en una universidad o *college* en el Reino Unido es un cargo no pago, que se percibe tal vez como un deber social. Sin embargo, una ojeada a los cuerpos directivos muestra que los directivos por lo general han ocupado altos cargos en la industria, el comercio y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y que son al mismo tiempo miembros pagos de consejos directivos en empresas, o consejeros no pagos de juntas de organizaciones benéficas, etc. A pesar de toda su diversidad, los directivos tienen formas de comprensión compartida y maneras comunes de abordar los asuntos que ellos enfrentan en las universidades o los *colleges*. Por lo menos en un grado importante, los vicescancilleres deben adscribirse a estas formas de pensar. También se puede decir que están atados al “plan estratégico” de las instituciones, aunque tengan quizás un campo de acción más amplio que la mayoría. No obstante, el campo de acción está determinado ahora por la necesidad de reaccionar, particularmente a los cambiantes flujos de ingresos o de otros incidentes repentinos. En su discusión sobre liderazgo y planificación estratégica, Moore y Diamond se refieren al “empoderamiento” en estos términos:

El empoderamiento es esencial para permitir el liderazgo efectivo en toda la organización. Sin la alineación y el compromiso con un propósito compartido, sin embargo, el empoderamiento solo aumenta la falta de objetivo y, de hecho, crea caos y hostilidad hacia el éxito de una organización. ¿Por qué debería una institución empoderar a personas que adoptan las políticas y las prioridades que están en conflicto con la finalidad de la institución? Sin embargo, esta forma disfuncional de empoderamiento opera en no pocas organizaciones académicas y de negocios. (Moore y Diamond 7)

Uno podría pensar que el liderazgo más alto en una universidad o un *college* se identificaría tanto con la definición de los “propósitos comunes”

como para huir de la acusación de disfuncionalidad. Sin embargo, detrás de todas las estructuras mencionadas hasta ahora, en el sistema del Reino Unido se asientan los sistemas regulatorios del Consejo de Financiamiento de la Educación Superior, los cuales monitorean y juzgan el desempeño financiero anual de cada universidad. El “empoderamiento disfuncional” ha sido, de hecho, la causa principal para que más de un vicerrector haya abandonado su cargo en los últimos años.⁶ Las universidades y los *colleges* parecen buscar más abiertamente la eliminación del empoderamiento disfuncional en los niveles inferiores de organización y gestión. Esto va acompañado de otro cambio en las estructuras y el *ethos* universitario en los últimos años. Muchas universidades tenían en efecto una estructura celular con un considerable grado de autonomía dentro de las células individuales, que correspondía a la autonomía general de las universidades y la autonomía que poseían los miembros titulares del personal académico. Hoy, dichas estructuras (que, particularmente en las compañías de nuevos medios de comunicación, se consideran como completamente eficaces) son mucho menos comunes que las estructuras piramidales convencionales, en las que el “plan estratégico” se filtra por entre los niveles. Decanos ejecutivos, jefes de departamento y otros “líderes académicos” están obligados a elaborar planes y reciben objetivos de cumplimiento que se alimentan hacia arriba a través de los niveles administrativos, con el fin apoyar un plan único.

El recuento anterior corre el riesgo de parecer una caricatura, dada la diversidad de universidades y *colleges*; sin embargo —como cualquier buena caricatura—, muchos podrán reconocerlo dentro de su propia experiencia y verán que destaca las tendencias generales del sector. Las universidades y los *colleges* se renuevan de varias maneras. La innovación intelectual todavía se considera importante, pero ahora va de la mano de, y está cada vez más sujeta a, los valores corporativos. El cambio se envuelve con la noción de “liderazgo para el cambio”, y las técnicas del sector industrial y comercial, tales como el “establecimiento de objetivos” y el “proceso de trescientos sesenta grados” se incrustan con regularidad dentro de lo que hoy probablemente se denomina “evaluación del desempeño”. Los criterios que usan las universidades y los *colleges* para las promociones suelen ser confidenciales dentro de la institución, pero aquellos que están

6 Véase THES.

disponibles públicamente, así como la evidencia anecdótica, indican que el “liderazgo” es cada vez más un criterio definido por separado. Es apenas necesario agregar que es probable que tal criterio se escriba en términos que impliquen lealtad hacia la identidad corporativa, en vez del liderazgo demostrado por el General Patton u otros con impulsos excéntricos (en el sentido literal de la palabra). Las ideas de liderazgo aquí trabajan junto a otra idea que se ha importado al discurso de las universidades y *colleges* del Reino Unido, a saber, el “impacto”. El uso más prominente de la noción de “impacto” se encuentra en el ámbito de la investigación y la financiación de la investigación. Las ideas derivadas de la investigación centrada en la producción industrial y la investigación científica en general se han vuelto hegemónicas —y así sirven a los intereses de un gran discurso según el cual las universidades tienen un impacto benéfico sobre el desarrollo económico—. Y los proyectos individuales están obligados a demostrar la misma clase de valor utilitario imaginado.

Las universidades y los *colleges* también se renuevan mediante el nombramiento de nuevo personal, y esto nos conduce a la función de algo que, como quisiéramos mostrar aquí, es muy semejante a la pasantía. De un modo benevolente, las pasantías ofrecen una solución, especialmente en una época en la que los candidatos superan los cargos disponibles, a la paradoja de que los empleadores exigen que los candidatos tengan experiencia laboral antes de poder ser tenidos en cuenta para el nombramiento en su primer empleo.⁷ No obstante, a menudo los esquemas de pasantías tienen efectos secundarios. Se puede argumentar que cuando una compañía pequeña en el ámbito de los medios de comunicación quiere expandirse, el método más confiable será contratar a alguien con la misma experiencia laboral de los ya empleados, corriendo el riesgo de clonar al nuevo personal en lugar de introducir desafíos y algún grado de imprevisibilidad. Ya que la demanda supera a la oferta en este sector, especialmente en momentos de puesta en marcha, una compañía quizás también tratará de designar a alguien como pasante a bajo costo o sin salario. Lo corriente de esta práctica se evidencia en los esfuerzos para contrarrestarla.⁸

Antes de la expansión de mediados del siglo xx, las redes de patrocinio eran una característica común de los nombramientos en áreas clave de la ES.

7 Véase el sitio web Graduate Advantage.

8 Véase Arts Council, sección 2.

Posteriormente, por lo general los procesos de nombramiento fueron regulados y codificados, con el fin de garantizar una mayor igualdad de oportunidades. Pero estos procesos regulados no siempre han cubierto las etapas más tempranas de la carrera académica, en particular de quienes están terminando un doctorado o se encuentran comenzando la etapa del posdoctorado. Para todos los procesos que las instituciones pueden poner en práctica, oportunidades se presentan aquí, por lo general, dentro de un área pequeña y tienen un propósito muy instrumental —por lo general asumen la enseñanza de un miembro mayor del personal académico que ha recibido licencia—. Aquí, la búsqueda de una persona que pueda encajar fácilmente y en quien el departamento pueda confiar es tan natural como en el ejemplo de la pequeña empresa de medios de comunicación citada. Por lo general, un académico recibirá un pago por este trabajo, pero se someterá a las desventajas de los trabajos precarios o “de suministros” en cualquier sector, en el sentido de que recibirá pago por las horas de atención, pero no por las horas de formación o preparación; y, sin embargo, es probable que él o ella vean este trabajo como algo necesario para la adquisición de la experiencia que puede aumentar significativamente sus perspectivas profesionales. Es probable que, en este caso, el demostrar un compromiso con la identidad corporativa de la institución tenga un papel importante. Hoy en día, es probable que una carrera académica en el Reino Unido comience con una serie semejante de cuasi pasantías, seguidas de una serie de contratos a término fijo ligados a becas de enseñanza o investigación.

En su sección sobre carreras académicas, Graduate Prospects Ltd., un servicio de asesoramiento de carreras basado en la web que pertenece a las universidades y *colleges*, se lee:

Los puestos de asistente de investigación no son famosos por la seguridad laboral y su entorno es competitivo. Generalmente, se ofrecen contratos a corto plazo, que pueden variar entre tres meses y tres años de duración. No es raro que un asistente o un becario de investigación deba pasar años trabajando con contratos temporales antes de que le sea ofrecido un puesto permanente.

El sitio web también cita cinco talentos fundamentales que, según la Universidad de Manchester —la universidad más grande del Reino Unido—, los académicos deben poseer además de la experticia en su especialidad:

- liderazgo y gestión;
- conexiones;
- habilidades de presentación;
- resiliencia;
- gestión del tiempo.

Aquí, como en otros lugares, se debe ser cauteloso al sugerir que están en juego procesos deterministas, pero lo más probable es que un académico eventualmente se dará cuenta de las ventajas de ajustarse a esa identidad corporativa imperiosa, bien sea con la intención de tener éxito temprano en su carrera, o cuando una cadena de contratos a corto plazo empiece a ponerlo ansioso. Él o ella hará bien en internalizar la lógica del “liderazgo y la gestión” incluso mientras se busca un punto de apoyo para sus primeros peldaños de “adepción”.

Obras citadas

- Académico anónimo. “There is a culture of acceptance around mental health issues in academia”. *The Guardian*, 1 de marzo del 2014, s. pág. Web. <<http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/mar/01/mental-health-issue-phd-research-university>>.
- Arts Council England. *Internships in the Arts*. Londres, Creative & Cultural Skills, 2011. Web. <http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/internships_in_the_arts_final.pdf>.
- Bell, Daniel. *The Coming of Post-Industrial Society*. Nueva York, Basic, 1973.
- . *The Reforming of General Education*. Nueva York, Columbia University Press, 1966.
- Channel 4. “Cameron: Neets must do unpaid work for benefits”. 17 de febrero del 2015, s. pág. Web. <<http://www.channel4.com/news/neets-young-unemployed-training-cameron-unpaid-work-video>>.
- Deem, Rosemary, Sam Hillyard, y Michael Reed. *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism*. Oxford, Oxford University Press, 2007.
- Finn, Chester Evans. *Scholars, Dollars and Bureaucrats*. Washington, D. C., Brookings Institution, 1978.
- Foucault, Michel. *The Birth of Biopolitics*. Traducido por Graham Burchell, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2008.

Graduate Advantage. Página web. <<http://www.graduateadvantage.co.uk/home>>.

Graduate Prospects. “Your Ph. D., What Next?: Academic Jobs”. 2015, s. pág.

Web. <<https://www.prospects.ac.uk/postgraduate-study/phd-study/your-phd-what-next>>.

Ivory, Chris, et al. *UK Business Schools*. Warwick, Advanced Institute of Management Research, 2006.

Knapp, John C., y David J. Siegel, editores. *The Business of Higher Education*. Santa Barbara, CA, Greenwood, 2009. 3 vols.

Leadership Foundation of Higher Education. *Transition to Leadership*. Londres, 2014, s. pág. Folleto. Web. <<http://www.lfhe.ac.uk/en/programmes-events/index.cfm>>.

Litchfield, Edward H. “Organization in Large American Universities: the Administration”. *The Journal of Higher Education*, núm. 30, 9 de diciembre de 1959, págs. 489-504.

Lupton, Ruth, Lorna Unwin, y Stephanie Thomson. “The Coalition’s record on Further and Higher Education and Skills: Policy, Spending and Outcomes 2010-2015”. Artículo preliminar. Universidad de Manchester, enero del 2014, págs. 1-51. Web. <<http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/WP14.pdf>>.

Lynch, Kathleen, Bernie Grummell, y Dympna Devine. *New Managerialism in Education*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2012.

Martínez-Aléman, Ana M. *Accountability, Pragmatic Aims, and the American University*. Nueva York, Routledge, 2012.

McGettigan, Andrew. *Critical Education*. 2015. Página web. <<http://andrewmcgettigan.org/>>.

———. *The Great University Gamble: Money, Markets and the Future of Higher Education*. Londres, Pluto Press, 2013.

Moore, Michael R., y Michael A. Diamond. *Academic Leadership: Turning Vision into Reality*. Londres, Ernst and Young Foundation, 2000.

Nisbet, Robert A. *The Degradation of the Academic Dogma*. Nueva York, Basic, 1971.

OFFA (Office of Fair Access). “Trends in young participation by student background and selectivity of institution”. Bristol, febrero del 2014, págs. 1-16. Web. <<http://www.offa.org.uk/wp-content/uploads/2006/07/OFFA-2014.01.pdf>>.

Otten, C. Michael. *University Authority and the Student*. Berkeley, University of California Press, 1970.

Province, Charles M. “More than a Tank General”. 2015, s. pág. Web. <<http://pattonhq.com/textfiles/morethan.html>>.

THES (*Times Higher Education Supplement*). “Leeds Met forced to reveal that Lee’s exit followed governors’ ultimatum”. 5 de febrero del 2009, s. pág. Web. <<http://www.timeshighereducation.co.uk/news/leeds-met-forced-to-reveal-that-lees-exit-followed-governors-ultimatum/405285.article>>.

UCU (University and College Union). *Survey of Work Related Stress 2014*. 2014. Web. <http://www.ucu.org.uk/media/pdf/t/a/ucu_stresssurvey14_summary.pdf>.

Westby, David L. *The Clouded Vision: The Student Movement in the United States in the 1960s*. Cranbury NJ, Associated University Presses, 2016.

Sobre los autores

Richard Allen es profesor emérito en *The Open University*, en el Reino Unido, donde fue vicedecano de Desarrollo Curricular y decano de la Facultad de Artes. Su interés se ha centrado en temas ligados al aseguramiento de la calidad académica. También ha desarrollado trabajos en colaboración con instituciones de educación superior en la India. Junto a Subarno Chattarji, Supriya Chaudhuri y Suman Gupta, es coautor de *Reconsidering English Studies in Indian Higher Education* (2015).

Suman Gupta es profesor de Literatura e historia cultural en *The Open University*, en el Reino Unido. Sus áreas de investigación son la literatura moderna y contemporánea en lengua inglesa, los estudios culturales y la filosofía política. Es autor, entre otros, de *Globalization and Literature* (2009) y *Philology and Global English Studies* (2015). También es coautor de *Reconsidering English Studies in Indian Higher Education* (2015), *Entrepreneurial Literary Theory: A Debate on Research and the Future of Academia* (2017) y *Usurping Suicide: The Political Resonances of Individual Deaths* (2017).

Sobre el traductor

William Díaz Villarreal es profesor asociado del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia. Fue coordinador del número monográfico 17.2 de la revista *Literatura: teoría, historia, crítica*, dedicado a “Las humanidades y los estudios literarios en la era de la excelencia académica”.



Entrevista

El intelectual colombiano y el antintelectualismo. Entrevista a Gilberto Loaiza Cano

Entrevista Juan Diego Medina Cruz

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

judmedinacr@unal.edu.co

LA PRESENTE ENTREVISTA SE LLEVÓ a cabo mediante correo electrónico entre el 12 de julio y el 16 de octubre del 2017. Para ella, se tomaron como punto de partida algunos planteamientos de Gilberto Loaiza Cano en *Poder letrado: ensayos sobre historia intelectual de Colombia, siglos XIX y XX*, un texto que traza algunas inquietudes novedosas para la historiografía social e intelectual colombiana. De acuerdo con Loaiza, los cambios tecnológicos y materiales que tuvieron lugar durante la modernización colombiana entre 1920 y 1960 implicaron un proceso de “mutación cultural”, es decir, una transformación no solo de las costumbres e ideas que había en torno a la cultura política, sino también un cambio en las formas de entretenimiento. El cine, los campeonatos de fútbol, la televisión, la radio, desplazaron poco a poco las discusiones políticas, literarias y filosóficas, que en ese entonces se desarrollaban en los medios escritos. Durante este período, desapareció progresivamente la figura del político letrado que había imperado tradicionalmente en Colombia (piénsese, por ejemplo, en figuras como Silvio Villegas, Nicolás Esguerra o Luis Tejada). La actividad política se separó entonces de la actividad intelectual: la primera se dedicaría a la administración del Estado, la segunda a su reflexión.

JUAN DIEGO MEDINA

¿Cree que la “mutación cultural” que usted describe en *Poder letrado* ha alimentado la seudocultura en nuestro país?

GILBERTO LOAIZA CANO:

La pregunta trae dos categorías de reflexión en las que es bueno detenerse; la una es “seudocultura” y la otra es “mutación cultural”. La primera puede



remitir a lo que las ciencias sociales y humanas del siglo xx nos han permitido entender por falsa cultura y la segunda tiene que ver con una caracterización histórica de un momento de la historia cultural, en este caso la historia cultural colombiana del siglo xx. Ambas nociones son, por supuesto, debatibles, y la pregunta las pone en relación. Claro, en mi libro *Poder letrado* hablo de una mutación cultural más o menos reciente y vinculada con una transformación muy fuerte de las coordenadas de la cultura o, por lo menos, de lo que venían siendo las prácticas culturales predominantes.

Es una mutación cultural, asociada con la erosión de unas premisas de funcionamiento, valoración, producción y consumo de todo aquello que solemos llamar cultura y, más precisamente, cultura letrada. Es una transformación de las formas de producción y consumo de bienes simbólicos, un desplazamiento de la noción de lo bello, lo bueno y lo verdadero. Por eso cabe bien decir que es una mutación; fue un desplazamiento de los valores que hasta entonces le habían dado sustento a la muy exclusiva y excluyente cultura letrada. Ahora, la pregunta que podemos hacernos es si esa mutación dio vía libre a la falsa cultura por la vía de la masificación del consumo, por la trivialización del arte, por un desplazamiento de los paradigmas de lo artístico. Sin duda, la mutación cultural contuvo un desplazamiento de la producción y consumo de bienes simbólicos que relativizó una estructura de significaciones tradicional, basada en el peso de la autoridad del mundo letrado. El cine, la radio y la televisión llenaron de fuerza las manifestaciones audiovisuales y aplastaron un orden cultural basado en la escritura, en el universo de lo impreso.

Este suceso, si se compara con la larga historia de Europa, es un fenómeno histórico condensado en décadas, algo que en Europa ocupó siglos. Mientras Europa vivió y discutió el proceso de abandonar la circulación de las ideas en latín a las lenguas vernáculas y luego discutió (y sigue discutiendo) el paso de la cultura impresa a la masiva cultura audiovisual, nosotros hemos saltado más rápida y superficialmente esas etapas históricas. Así, por ejemplo, sin haber vivido larga y plenamente la vida del libro ya estábamos entrando en el universo de la caja de imágenes de la televisión. Mientras Europa vivió un largo período de producción y consumo del libro científico, en este lado del Atlántico se pasó rápidamente del libro científico al libro que hablaba de teorías políticas. Esa relativa rapidez de los cambios en la vida cultural ha moldeado sociedades muy superficiales, con raíces, con tradiciones, con

instituciones muy débiles, de corta o mediana duración. Aun así, la cultura letrada tuvo su larga duración, en medio de mutaciones en su fisonomía; la cultura fundada en los ritmos de la escritura, la lectura y la producción y consumo de impresos atravesó siglos hasta el estallido de novedades tecnológicas del siglo xx.

Si consideramos por falsa cultura todo aquello que ha acaecido entre nosotros luego del derrumbe de la cultura letrada, podemos caer en un grueso error y estaríamos muy cerca de reproducir un elitismo o aristocratismo muy propio de esos letrados decimonónicos que despreciaban las turbas bárbaras. Creo, más bien, que es muy importante situarse históricamente para tratar de comprender qué es, o mejor qué era posiblemente la “falsa cultura” en cada circunstancia. En otras palabras, la *falsa cultura* es una oposición que se establece con la *auténtica cultura*; es una pugna sustentada en las experiencias de los individuos, sobre todo de los individuos creadores en cada época. Para quienes detentan o desean seguir deteniendo el control, la autoridad sobre los paradigmas de la cultura, cualquier cosa que atente contra su autoridad y los paradigmas que defiende, puede ser considerado como falsa cultura, como una mentira para la cultura, como un engaño o fraude. A la *falsa cultura* se le opone la *verdadera cultura*. No es difícil detectar esa pugna: cuando emerge el cine en las ciudades, los escritores y actores vinculados con la actividad teatral denostaron acerca de las perversiones y falsedades que rodeaban el cine. Los filmes de Cantinflas, en el decenio de 1940, fueron considerados un atropello al buen gusto, a la elegancia, porque, entre otras cosas, alejaban al público de las representaciones teatrales. Recordemos la frase de Marx que le dio título al libro de Marshall Berman, *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Todo lo que ha tenido un aura sagrada será profanado, toda cosa que era el *summum* de la expresión del arte de una época queda relegada por otra cosa que, antes de lograr el reconocimiento, era vista con desprecio.

Es cierto que la masificación tiene una buena dosis del predominio de una monoglosia, de un lenguaje pobre que reclama ser el único, el verdadero. Eso sucede mucho con las manifestaciones religiosas y su institucionalidad que buscan imponer dogmas sobre el comportamiento humano. También lo hacen los políticos, particularmente los dictadores que no desean disensos ni oposición activa. Toda tendencia monológica entraña pobreza cultural, persecución a la libre expresión.

Pensemos en qué puede ser falsa cultura en las circunstancias de nuestra época. Para eso hay que pensar en las mutaciones que hemos estado viviendo en los últimos tres o cuatro decenios: la desvalorización de la vida del libro, la expansión de las llamadas redes sociales, la multiplicación de los lenguajes audiovisuales. La falsa cultura la asocio, en estos años, con un empobrecimiento del lenguaje y de las acciones de comunicación pública. Aquí estoy de acuerdo con un examen que hacía el filósofo Robert Redeker en *Egobody* (2010); según él, las personas estamos pensando poco antes de escribir y nuestra escritura se está empobreciendo en abreviaturas, apócope y demás refugios en miniatura de tanto mensaje espurio que producimos y recibimos de manera cotidiana. Además de eso, nos hemos concentrado en preocupaciones relacionadas con la salud, el bienestar corporal, una estética de lo que él llama el “individualismo corporal”. Creo que en Colombia participamos de ese individualismo y de muchos otros. A eso podemos agregarle que históricamente Colombia no ha podido ni sabido producir formas de cultura colectiva, ya sea políticas culturales estatales o de iniciativa privada. En ese sentido, la falsa cultura es, entre nosotros, el vacío de proyectos de vida colectiva, de “felicidad común” como dirían los letrados del siglo XVIII; de tal modo que nuestra falsa cultura es una larga experiencia asociada con la pobreza de nuestro mundo político, con la carencia de un Estado fuerte, integrador y, aunque incommode decirlo, hegemónico. Yo soy de los que hubiese preferido una sociedad integrada y homogenizada bajo una publicidad cívica proveniente de un Estado fuerte; una situación de estas produce por lo menos dos cosas interesantes: afinidades colectivas que nos hacen pertenecer a algo y unas disidencias o resistencias que defienden y reivindican todo aquello que el Estado aplasta u olvida. Creo que el liberalismo extremo en que hemos vivido no ha producido nada orgánico, nada consistente y le ha dado cimiento a la ramplonería prevaleciente, al consumismo sin criterio; puede ser que en medio de eso, de modo aleatorio, surjan voces críticas, gente talentosa e inquieta, pero todo eso termina condenado a una vida efímera y marginal.

J. D. M.

Desde comienzos de la década de 1990, Latinoamérica ha experimentado drásticas reformas de corte neoliberal que han tenido efectos ideológicos profundos. ¿Usted considera que, para el caso específico de Colombia, la implantación del neoliberalismo en 1991 (año de la adopción de una nueva

constitución y la puesta en marcha de las reformas neoliberales del gobierno de César Gaviria) ha conllevado un pensamiento cada vez más uniforme y menos reflexivo?

G. L. C.

Hablemos, más bien, de lo que ha podido significar la expansión de los valores conexos del neoliberalismo a la vida intelectual y, en general, a la vida pública. No creo que 1991 sea un año de inicio de algún hecho nuevo; creo que desde antes, en el decenio de 1980, con el ascenso del narcotráfico, hubo un trastorno de valores que tuvo impacto en el lenguaje cotidiano, en las relaciones entre los individuos, en la formación de un funcionariado estatal, en los consumos de símbolos. Desde entonces hemos entrado en una frenética exaltación de un individualismo extremo. En muchas ocasiones, los académicos nos hemos puesto a examinar qué nos une como nación o comunidad, y encontramos elementos muy frágiles y episódicos. Los deportes y deportistas nos hacen reunir, muy malamente, en los estadios y ante las pantallas de televisión. Luego de esos estallidos emocionales, volvemos a ser lobos entre nosotros mismos. Al lado de eso han emergido unos liderazgos políticos muy limitados, y sobre todo repugnantes, que han optado por enfrenar a unos contra otros con base en lemas de odio, de separación. Como sociedad estamos muy escindidos.

Eso que llamamos corrupción es una de las consecuencias de ese liberalismo extremo. Los funcionarios y los “hombres públicos” son portadores de intereses muy privados, muy particulares y muy propios. Buscan la satisfacción personal y, si acaso, de aquellos que les son muy cercanos (parientes, amigos, vecinos). Como no hay un proyecto de nación lo suficientemente incluyente, la política es un medio de adquisición de notoriedad y de ganancias rápidas. Las universidades no están formando hombres y mujeres de Estado, están simplemente informando y dotando de habilidades básicas a individuos cuyos propósitos son ajenos al altruismo más elemental. Estamos asediados por gente competitiva, hábil, pero sin brújula; su horizonte de expectativa, sus utopías no abarcan la reflexión sobre lo que deben y pueden ser nuestras ciudades y nuestra sociedad en general dentro de dos o tres decenios. Como todos los pragmatismos, sus preguntas y respuestas son de corto alcance temporal; saben cómo afrontar coyunturas, saben cómo lucrarse, pero no saben o no quieren saber cómo resolver encrucijadas colectivas.

Mientras no haya un proyecto de nación liderado por un Estado moderno, seguirán predominando todas las variantes de intereses privados que buscan satisfacer su situación particular, aprovechar el cuarto de hora de control de recursos para el provecho propio. Pero llegar a ese proyecto de nación y a esa condición del Estado nos tomará mucho tiempo, mucho trabajo, varias generaciones de funcionarios formados en principios meritocráticos.

J. D. M.

Después de cincuenta años de enfrentamientos con las FARC, Colombia se encuentra ante un proceso de posconflicto en el que, por un lado, los antiguos guerrilleros deben someterse a una reinserción económica, política y social, y, por el otro, se necesitan importantes cambios en la mentalidad del colombiano. ¿Qué papel pueden cumplir los intelectuales en este proceso?

G. L. C.

Hablemos de intelectuales en el desempeño de diversas funciones. Aquellos que tenemos vínculos de especialización con el conocimiento de las ciencias sociales tenemos nuestras posibilidades de intervención en la vida pública; no de la misma manera que los médicos, los arquitectos o los ingenieros. En lo que concierne a las ciencias humanas y sociales, nos corresponde —es mi humilde apreciación— construir y difundir conocimiento. Me parece que el tiempo del posconflicto es el tiempo de luchar por el fortalecimiento institucional y la autonomía de las ciencias humanas y eso debe plasmarse en institutos de investigación en filosofía, en historia, en antropología. En becas de investigación, en programas editoriales, en museos, en fortalecimiento de la universidad pública. Insisto que la lucha fundamental es contribuir a la formación de un Estado moderno, regulador, que ayude a superar el liberalismo y el individualismo extremos. Si creemos que una de las grandes causas del conflicto armado colombiano ha sido un Estado históricamente débil, entonces la solución más coherente con ese diagnóstico es participar, con nuestros saberes especializados, en fortalecer el Estado, dotarlo de prioridades, de planificación urbana, de políticas públicas, de premisas culturales.

No concibo el compromiso intelectual por fuera de pensar el Estado y desde el Estado. Eso puede sonar muy conservador, pero me parece todo lo contrario. El Estado está hecho de sociedad y los intelectuales son una parte

muy activa de la sociedad; lo dicen muy bien varios clásicos de la sociología: los intelectuales cumplen un papel intermediario en muchos sentidos, y uno de esos es entre el Estado y la sociedad. Esa relación entre Estado y sociedad hay que reconstruirla y allí están —deben estar— los intelectuales.

Hemos olvidado, de adeshala, que los científicos sociales somos personificación del Estado. Pierre Bourdieu y otros pensadores nos recordaron que las ciencias sociales son un genuino producto del Estado en su voluntad de saber y, sobre todo, en su voluntad de saber gobernar. De modo que cuando nos formamos en las ciencias sociales, estamos en la órbita de reclutamiento de intelectuales de Estado que administramos y difundimos las ciencias que alguna vez el Estado inventó. Otra cosa es que ese conocimiento de la sociedad no lo quiera usar el Estado porque ha sido poseído, momentáneamente, por otras prioridades, por otros agentes de poder. Por eso me parece erróneo querer distanciarse del Estado, porque eso es lo que precisamente desean los corruptos, quienes no quieren que los científicos sociales hagamos tantas tareas que, en nuestro proceso histórico, han sido aplazadas u olvidadas.

J. D. M.

En su libro *Antintelectualismo en la vida norteamericana* (1963), Richard Hofstadter separaba la inteligencia del intelecto y, de este modo, a los “inteligentes” de los “intelectuales”: mientras que los primeros viven *por* las ideas, los últimos viven *para* las ideas, para renovarlas y ser críticos ante ellas. En ese sentido, sostiene que los intelectuales “han tratado de servir como antena moral de la raza humana, anticipando y, si es posible, clarificando los principios morales fundamentales antes de ser impuestos en la conciencia pública”. ¿Usted cree que estas afirmaciones tienen sentido para la situación del intelectual en Colombia?

G. L. C.

Creo que es bueno vivir con ideas y crear ideas en todos los ámbitos de la creación de conocimiento (eso incluye las ciencias naturales, las exactas, las formas de creación artística). Vivir para las ideas o para ciertas ideas o, peor, para una idea, puede volverse dogma, y el dogma anula, por definición, cualquier gesto creador. El intelectual es el creador de problemas y soluciones; propone mundos posibles; señala los agotamientos de unas ideas y las posibilidades de otras.

Los intelectuales que me parecen interesantes y dignos de constituir un paradigma por sus legados son aquellos que supieron separarse de lo habitual, que tuvieron que ser, por unos momentos, una especie de herejes, de incomprendidos y luego se volvieron canónicos. Un creador genuino con el cual no hemos sabido establecer un diálogo suficientemente fecundo es Gabriel García Márquez; él nos ha mostrado un camino, de los tantos posibles, acerca de cómo se crea algo que se sale de la horma y supera una tradición. Otro es León de Greiff, porque fue capaz de crear un universo autónomo, libre, dentro de las posibilidades del sistema de una lengua. Otro puede ser Manuel Zapata Olivella, un médico que se volvió antropólogo para mostrarnos la riqueza del mestizaje. Otro puede ser Enrique Grau; lástima que se trata de un universo un poco elitista; pero la pintura de Grau es la de un gran artista que construyó etapas, que exploró para tratar de superarse a sí mismo. Es alguien muy lejano de la monoglosia visual de Fernando Botero.

Me dirán que ninguno de ellos es el paradigma de un intelectual revolucionario. Sin embargo, creo que sí lo fueron en la medida en que hicieron lo que podían hacer con sus medios: transformar radicalmente los universos simbólicos a los que pertenecieron y algo más. A los intelectuales no les podemos pedir que hagan nada distinto; los intelectuales no somos los políticos. Los políticos son los que pueden hacer real lo que los intelectuales pensamos. Pero si los intelectuales nos trasladamos a la praxis, al intentar hacer, estamos dejando de ser intelectuales; nos hemos ido a habitar un mundo que nos es ajeno. Los intelectuales, cuando nos distraemos en la voluntad de gobernar, nos desperdiciamos y eso tiene unas implicaciones culturales que debemos examinar. ¿Por qué tantos asuntos prioritarios de las ciencias humanas siguen sin resolverse? No es solamente por la precariedad de los medios institucionales, por los presupuestos estatales mezquinos, por la trivialidad reinante. También sucede que los intelectuales nos perdemos en el voluntarismo. Por eso hay pocas obras que sean resultado del largo aliento, de trabajo sistemático de veinte o treinta años. Los cantos de sirena de las militancias políticas nos desgastan mucho. Y olvidamos que un gran compromiso es producir conocimiento sistemático sobre nuestra sociedad. Es un problema de no saber definir prioridades en la cultura.

Me interesa mucho ahora la figura social y política del médico. Estamos acostumbrados a ver abogados por todas partes, desde la fundación de la república nos hacen hecho creer que ellos han sido los demiurgos que han puesto orden en el caos con sus devaneos legislativos. Sin embargo, con todas las precauciones posibles, deberíamos detenernos en los médicos. José Celestino Mutis fue un médico que terminó dictando física newtoniana y liderando una expedición científica. Los médicos colombianos estuvieron atentos a la recepción del darwinismo, con los riesgos que implicaba desobedecer los mandatos de la Iglesia católica a fines del siglo XIX. Los médicos han estado en los debates álgidos de las políticas de salud pública, de control de los comportamientos colectivos, de las campañas de higiene, en fin.

J. D. M.

¿Cómo entiende entonces usted el término “antintelectualismo”?

G. L. C.

El antintelectualismo es de todos los extremos, cada uno con su particular aderezo. El antintelectualismo de derecha que le teme al pensamiento crítico, que le incomoda la ciencia social, que solamente quiere una tecnocracia dócil para resolver sus afanes de lucro. Otro aún más extremo es el de los fascismos y totalitarismos que no quieren ni libros, ni bibliotecas, ni pensamiento de ninguna índole, solo desean reclutas adoctrinados para salvaguardar un dogma y venerar a un líder. Ha habido antintelectualismo de izquierda, cuando nos decían que la forma superior de lucha era la de las armas y que eso de ser intelectual era una opción estéril. ¿Cuántos intelectuales hemos visto morir en el triste salto a la lucha armada? El antintelectualismo también lo hemos conocido como una reproducción cotidiana hasta en nuestras familias. No podemos olvidar que muchos de mi generación somos la primera generación letrada.

El antintelectualismo puede entenderse, en nuestra vida cotidiana contemporánea, como una pérdida de polifonía, como la incapacidad de aceptar diversos registros de habla o diversas posibilidades de comprender un mismo asunto. Todo aquello que se inclina por la monoglosia y la repetición tiende a lo autoritario. Eso sucede con las prácticas religiosas,

con las militancias acérrimas, con los consumos masivos, con los grupos organizados para expresar odios.

J. D. M.

¿Cuál cree usted que ha sido la posición del intelectual colombiano desde la imposición del mercado de masas y de consumo?

G. L. C.

Usemos el plural: intelectuales colombianos, porque hay intelectuales para todos los gustos. Detrás de la imposición del mercado también hay intelectuales. Pero, en general, sin entrar en detalles (que además no conozco), los intelectuales críticos en Colombia han ayudado a alimentar nuevas sensibilidades que son nuevas posibilidades de presencia en la vida pública de discursos que hace unos años eran inimaginables. Poder plantear hoy, en la vida pública, los derechos de una sociedad diversa es el resultado de esa eclosión de sensibilidades que ha sido alimentada por ideas, por símbolos. Hoy defendemos la diversidad de identidades de género, hoy hemos hecho creer que los animales son seres sintientes, hoy intentamos persuadir sobre la necesidad de defender el vínculo de comunidades nativas con sus territorios. Al respecto me parece muy valioso lo que hace un intelectual como Arturo Escobar con su propuesta del *pluriverso*.

J. D. M.

Acerca de la figura del intelectual académico, es decir, el intelectual vinculado a una universidad, ¿cómo son sus vínculos con la sociedad? ¿Cómo cree que el intelectual académico es percibido hoy en día? ¿Cumple alguna función especial?

G. L. C.

El intelectual académico es una figura social caracterizada por auditorios restringidos. Nos ha quedado difícil salir de nuestros campus universitarios y nuestros cercos disciplinares. La proyección de lo que decimos es muy limitada; pero, aun así, me parecen muy importantes los esfuerzos divulgativos de las estaciones de radio universitarias y las pequeñas pero significativas incursiones en la televisión. El intelectual académico va aprendiendo a conversar más a menudo con la sociedad, pero necesita fortalecer esa

conversación porque eso significa, en últimas, fortalecer ante la sociedad la institucionalidad universitaria; es una validación social permanente de lo que pensamos y decimos.

El diálogo con la sociedad es necesario, también, para darle firmeza a las comunidades de conocimiento. Nos obliga a transitar por mundos menos conocidos y seguros; quizás nos hemos dejado llevar por la costumbre de conversar entre nosotros mismos, entre especialistas, entre colegas, entre grandes amigos o enemigos. Y de tanto mirarnos el ombligo se nos puede olvidar la sociedad, que es el verdadero punto de partida y de llegada de nuestras investigaciones.

El mundo universitario no es tan autónomo y autosuficiente como deseamos; dependemos de instituciones estatales que aprueban o desaprueban presupuestos, de gobernadores de departamentos que tienen agendas alejadas de la producción sistemática de conocimiento, de facciones políticas que se reparten las regalías en las regiones, dependemos de la incoherente y empobrecida Colciencias. La política educativa del presidente Juan Manuel Santos ha sido desastrosa, sus perjuicios no los disimulan siquiera los lemas que le sirvieron de propaganda oficial. En medio de condiciones tan adversas, las ciencias sociales y humanas siguen siendo el lugar de convergencia de formas de investigación de pensamiento y escritura que sugieren soluciones a las múltiples encrucijadas de este país que ha entrado en una incierta etapa de transición política. Eso hay que decirlo con más frecuencia y enfatizarlo cuantas veces sea necesario.

J. D. M.

La universidad pública en Colombia ha sido estigmatizada y perseguida por los medios de comunicación. ¿Cree usted que tal actitud hacia los estudiantes de esas instituciones son muestras contemporáneas de antintelectualismo?

G. L. C.

Esas persecuciones no son nuevas; los señalamientos a los intelectuales y a los estudiantes de las universidades públicas hacen parte de una insistente maniobra de desprestigio a una intelectualidad que le es incómoda. En nuestro sistema mixto de educación, la universidad pública está llevando la de perder; es vulnerable en muchos sentidos. Las universidades privadas se lucran, construyen campus babilónicos, forman el personal de

la administración del Estado, mientras tanto en las universidades públicas vivimos con presupuestos deficitarios, con controles excesivos para cualquier pequeña inversión y nos miran con desconfianza.

Ojalá esta transición política que estamos comenzando a vivir nos sirva para hacer un ejercicio de reconstrucción del sistema público de enseñanza de tal manera que la universidad pública vuelva a ocupar un lugar prioritario en políticas de financiación de la investigación y la creación artística y recobre el liderazgo perdido.

Sobre el entrevistado

Gilberto Loaiza Cano es profesor titular del Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle y, en el grupo de investigación Nación-Cultura-Memoria, es responsable de la línea de investigación en “Historia intelectual de Colombia, siglos XIX y XX”. Es autor de dos estudios fundamentales sobre figuras intelectuales en Colombia: *Luis Tejada y la lucha por una nueva cultura, 1898-1924* (1995) y *Manuel Ancizar y su época, 1811-1882* (2004). Asimismo, se ha ocupado de procesos sociales e intelectuales en el país durante los siglos XIX y XX, como lo atestiguan *Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación. Colombia 1820-1886* (2011) y *Poder letrado: ensayos sobre historia intelectual de Colombia, siglos XIX y XX* (2014).

Sobre el entrevistador

Juan Diego Medina Cruz es bachiller del colegio Liceo Navarra. En el primer semestre del 2014 ingresó al pregrado en Historia de la Universidad Nacional. A mediados del 2016, habiendo cursado cinco semestres, decidió trasladarse al Departamento Literatura en la misma universidad. Le interesan las líneas de teoría literaria, historia de la literatura y escritura creativa. Como géneros literarios, gusta del cuento, el ensayo y la novela.



Reseñas

Marx, William. *El odio a la literatura*. Traducido por Juan Moreno Blanco, Cali, Universidad del Valle, 2017, 193 págs.

“¿Qué es la literatura? Demasiadas cosas: ningún objeto idéntico a sí mismo” (9). En términos estrictos, nada nos permite agrupar bajo ese nombre tres mil años de textos heteróclitos, salvo el hacer parte de un discurso apartado de los otros y que se enfrenta a una oposición permanente: la literatura es el más débil, “el más sospechoso, siempre en vía de quedar fuera de moda o superado” (10). Aquello que la define no es una cualidad positiva, como la desprestigiada “literariedad” que buscaban en vano algunos formalistas, sino el campo negativo que la desafía: “Llamamos *literatura* todo discurso al que se opone la antiliteratura. No hay literatura sin antiliteratura” (9). El origen mítico de esta oposición es más o menos simple, pero sus efectos han mostrado una gran capacidad de perduración. En la Grecia antigua había dos discursos fundamentales, “el de la ley y el de las musas”; cualquier discurso que pretendiera un lugar de honor debía justificarse con respecto a ellos. En ese contexto, la filosofía surgió enfrentándose al segundo, negando su autoridad, su pretensión de acceso a la verdad y su moralidad. Los poetas no pudieron parar la estocada filosófica y, desde los tiempos de Platón, “quedaron pobres y desnudos” (10). “Lo que llamamos *literatura*” es lo que sobrevivió cuando les quitaron todo, su destino es el producto de este despojo originario.

Las anteriores afirmaciones resumen los presupuestos básicos de *El odio a la literatura*, el último libro del crítico francés y profesor de literatura comparada, William Marx, que acaba de ser traducido al castellano por Juan Moreno Blanco para la Editorial de la Universidad del Valle. Esta traducción —la primera a un idioma extranjero— se suma a su buen recibimiento por parte de la crítica y la opinión pública: reseñas positivas en periódicos franceses, un *dossier* en *Romanische Studien* —la revista más importante sobre estudios literarios y filológicos en lenguas romances en Alemania— y una traducción inglesa bajo el sello de Harvard University Press, que se publicará pronto. Como colofón al *dossier* de *Romanische Studien*, Marx publicó una nota en la que, de alguna manera, justifica este buen recibimiento en la forma en que el libro plantea y desarrolla sus preguntas centrales. No le faltan razones para ello. De un modo todavía seminal en la introducción a *Las retaguardias en el*

siglo xx (*Les arrière-gardes au xxe siècle*, 2004) pero mucho más decisivo en *El adiós a la literatura* (*L'adieu à la littérature*, 2005), Marx se había ocupado de “los escritores que expresaban públicamente su hostilidad o su decepción con respecto a la literatura”. Mientras que el objeto de los libros anteriores eran los “adversarios internos” de la literatura, *El odio a la literatura* trata de comprender y enfrentar a sus “adversarios externos”: “filósofos, eruditos, teólogos, pedagogos, hombres de estado que atacan la literatura para reducir su lugar o sus usos en la sociedad de su tiempo”.¹ La lección que se puede extraer del libro se encuentra en su forma de aproximarse a la literatura de modo negativo, en ver cómo ella se constituye a través del reflejo que proyecta sobre ella la antiliteratura.

Sin embargo, más allá de tales aportes indudables, el efecto principal de *El odio a la literatura* no se deriva de sus principios metodológicos, sino de su estrategia retórica general. Lo que tienen en común las reseñas de Robert Kopp (*Le Magazine littéraire*) y Jean-Louis Jeannelle (*Le Monde*) y los textos del *dossier* en *Romanische Studien* es su identificación tácita con la posición que adopta el autor del libro. Marx es un defensor apasionado de la literatura, y en cuanto tal busca poner en evidencia una “galería grotesca” (13) de enemigos ridículos. Él sabe, además, que la mejor arma para lograr este objetivo es la ironía —y la ironía es, obviamente, la fuerza elemental que anima la literatura—. Quien se interese más por la literatura que por sus contextualizaciones sociales, psicológicas, políticas e ideológicas puede encontrar en este ensayo un manual de combate muy valioso, no solo porque le permite ver la disposición de las tropas de sus enemigos, sino también porque hace evidentes sus intenciones. Los discursos antiliterarios, se lee en las primeras páginas, no aspiran necesariamente a la muerte de la literatura; “a menudo se contentan con aplastarla para gozar a su turno de la existencia”. En otras palabras, al rebajar el valor de la literatura, ellos se valorizan a sí mismos. Y es que de eso se trata. “Si la literatura no estuviera ahí, la antiliteratura terminaría por inventarla” (12).

No es casual, por eso, que el primer argumento que señala Marx en contra de la literatura sea el que se hace en nombre de la autoridad. Los poetas se consideran “servidores de las musas”; sin embargo, ¿qué son las musas?, ¿qué verdad encarnan?, ¿qué valores defienden? “Todos comienzan

1 Marx, William. “Approcher la littérature par ‘réflexion’”. *Romanische Studien*, vol. 1, núm. 4, 2016, pág. 136.

por recibir su educación con Homero” constataba Jenófanes resignado, pero luego agregaba que Homero y Hesíodo les atribuyeron a los dioses los peores vicios humanos (32). No es posible, en estas circunstancias, reconocer en ellos autoridad alguna. Ataques como este recorren la filosofía presocrática y alcanzan su punto máximo en Platón. El hecho de que los poetas hayan sido expulsados de su república imaginaria y los filósofos tengan el dominio en ella muestra, de acuerdo con Marx, que en el fondo se trata de un asunto de autoridad. “En la Grecia arcaica, la verdad plural era enseñada por tres tipos de maestros: el aedo, el adivino y el rey” (40); Platón ejecuta un golpe de estado virtual en favor de los reyes filósofos, en quienes se lleva a cabo una alianza nueva entre el saber y el poder. La poesía representaba, para Platón, aquel discurso que no puede subsumirse a ninguna forma de dominio. “Hubo un tiempo en el que el amor a la sabiduría (*philosophia*) coincidió curiosamente con el odio a la poesía” (36).

Por supuesto, los filósofos nunca se tomaron el poder realmente. El primer —y tal vez el único— “totalitarismo universal” que logró controlar al ser humano en su integridad fue el cristianismo, un totalitarismo que se alimentó, no obstante, de las ideas de Platón. “El conflicto con la literatura era inevitable, dada la preferencia originaria de Jesús por los ignorantes y simples de espíritu” (47). Sin embargo, el cristianismo siempre ha mantenido una relación ambigua con la literatura, dice Marx, y ello a causa de su doble naturaleza. En cuanto revelación y trascendencia, el cristianismo aspira a romper con la tradición literaria y a derivar toda su autoridad de Dios; pero en cuanto encarnación, no puede evadir las formas del lenguaje en las que la poesía y la literatura han dejado una huella casi irreductible. “El oído divino juzga las intenciones en lugar de las palabras”, decía Guibert de Nogent en la transición entre los siglos XI y XII (53), y quinientos años antes Isidoro de Sevilla había afirmado que las palabras de los paganos brillan en el exterior, pero están “vacías de sabiduría y de virtud” (50). En contraste, agregaba, los cristianos simples de espíritu pero llenos de piedad cargamos nuestros tesoros “en jarrones de arcilla”, como los apóstoles. Así, muchos teólogos, traductores y padres de la Iglesia se vanagloriaban de sus errores de gramática o de su falta de elocuencia como del mejor salvoconducto para el Reino de los cielos.

De esta relación paradójica extrae Marx una conclusión muy sugestiva. Paradójicamente, aunque la fe cristiana tomaba la forma de un rechazo

absoluto del arte de escribir, en el fondo tal rechazo sirvió para el desarrollo de “otra literatura, más simple, más tosca, más esencial: [...] una escritura diferente, fundada en lo amargo y lo picante más que en la dulzura y la caricia” (54). Esto muestra que, en muchas ocasiones, los ataques contra la literatura producen transformaciones fundamentales en ella. La literatura nunca es destruida y siempre resurge renovada de sus cenizas. Así como el cristianismo produjo al final una literatura más sencilla que abrió las puertas a la novela moderna, Platón logró superar los mitos homéricos en nombre de una mitología nueva, y los argumentos de Rousseau en contra de la afectación de la literatura clásica abrieron las puertas a la sinceridad del romanticismo. La antiliteratura ha llegado a ser, de este modo, uno de los motores que alienta la renovación literaria.

Sin embargo, esto solo es posible cuando la literatura posee algún tipo de autoridad, real o imaginaria. Después de Platón, la literatura ya no representaba una amenaza para los filósofos griegos, y por eso nadie se tomó la molestia de atacarla. El cristianismo todavía veía en la literatura el peligro de la vanidad y atisbaba en ella espacios interiores en el ser humano que no pueden ser controlados. Pero la actualidad es diferente, pues vivimos más allá de la utopía que soñó Platón: la nuestra es “una sociedad cuyos miembros nunca se deciden a abrir un libro sino para extraer los placeres puramente gratuitos de la imaginación” (57), que no reconoce autoridad alguna y las impugna todas. Cuando la autoridad ya no es un problema, dice Marx, la acusación principal en contra de la literatura se desvanece, y junto a ella cualquier acusación posterior. Sin embargo, incluso en estos casos el discurso antiliterario no descansa y “se mueve [...] hacia otros argumentos” (57). El propósito del libro de Marx no es hacer una historia de la antiliteratura, sino presentar líneas generales de los argumentos antiliterarios, argumentos repetidos sin cesar, “con un goce del eterno retorno y de la menuda variación, de la argucia y de la controversia” (13), en una monótona letanía antintelectual.

Marx divide los argumentos de la antiliteratura en cuatro categorías o juicios, que corresponden a los cuatro capítulos del libro: en nombre de la autoridad, de la verdad, de la moral y de la sociedad. El primero es el más importante, y de él se derivan los demás. El segundo dice que la literatura no solo carece de autoridad, sino que además es ficcional y, por lo tanto, falsa o científicamente inútil. Su testigo principal es el químico y novelista *best seller*

británico C. P. Snow, un verdadero figurín de guiñol antiliterario. En su famosa conferencia de Cambridge (1959) sobre las “dos culturas” —“la cultura literaria y la cultura científica, que, según el orador se ven las caras como dos perros de porcelana sabiamente colocados cada uno al lado de una chimenea, sin jamás poder encontrarse” (60)—, Snow parecía abogar por un diálogo entre ambas. No obstante, el suyo era un ataque velado a los “defectos y faltas de la cultura literaria”: mientras que la cultura científica es “decididamente heterosexual” —la expresión es del mismo Snow—, la cultura literaria aprecia “lo felino y lo oblicuo” (63); la cultura científica está inmunizada contra la tentación “hecha de derrotismo, de egoísmo complaciente y de vanidad moral” (66). Como si todo esto no fuese suficiente, Snow recuerda que muchos escritores importantes del período del modernismo terminaron apoyando el fascismo —como si muchos científicos no lo hubiesen hecho, y como si tal apoyo hubiese sido decisivo en la práctica cultural y política nazi— (64-65).

Todos estos argumentos, por supuesto, no resisten el menor análisis. Sin embargo, lo que llama la atención es la situación que permite que se los tome en serio: “en pocos meses, el texto [de la conferencia de Snow] fue reproducido, traducido y comentado en todo el planeta” y “su autor aclamado como un pensador de primera fila y acogido en todas partes” (61). Se convirtió en lectura obligatoria en la Universidad de Cambridge, e intelectuales, críticos y políticos lo convirtieron en un texto de cabecera. Esto fue posible, dice Marx, porque la conferencia no hacía “sino martillar con la fuerza deslumbrante de la pseudo-evidencia una tesis de la que todos estaban ya íntimamente convencidos, a veces sin atreverse siquiera a confesárselo: literatura y progreso se habían mostrado incompatibles. [...] El mundo de la posguerra se había lanzado en la vía irresistible del mejoramiento material y moral de la humanidad”, y la ciencia se presentaba como la base de los proyectos utópicos del siglo *xxi* (68). En estas circunstancias, el discurso antiliterario podía convertirse en el discurso oficial de las élites, y se abrían las puertas a “la antiliteratura mediática”, tan importante a partir de la segunda mitad del siglo pasado.

El juicio en nombre de la moralidad afirma que la literatura no solo carece de autoridad y es ficcional, sino que además promueve el vicio y es inmoral. “En la época moderna”, dice Marx, “las mujeres hacen el papel de principales víctimas de la literatura, al igual que los niños, y es en nombre de los valores conyugales y familiares que se desencadena la diatriba antiliteraria” (100). En cierto modo, añade, la familia es en un sentido simbólico “la fuente del

primer traumatismo antiliterario”. Marx presenta anecdóticamente un caso tomado del cambio del siglo xvii al xviii: Tanneguy Lefevre, hijo del heleenista francés del mismo nombre y hermano de Anne Dacier (traductora de renombre de varios autores griegos). Recibió una educación literaria fuerte y, después de convertirse al calvinismo, terminó por rebelarse contra ella en un panfleto en latín convenientemente titulado *De la futilidad de la poesía*. Según Marx, la antiliteratura moralista a menudo adquiere una forma que, metafóricamente, puede verse a través del psicoanálisis: si defender a los poetas significa “mantener el vínculo entre la lengua original y la tradición, y perpetuar el hilo que une cada generación tanto a la siguiente como a la precedente”, entonces atacarlos es, para quien se siente oprimido por ellos, querer asesinar la imagen del padre encarnada en “los antiguos maestros de la humanidad” (119).

El libro de Marx está construido dialécticamente: cada capítulo retoma las hipótesis del capítulo anterior y las desarrolla en nuevas hipótesis. El último capítulo, dedicado al juicio en nombre de la sociedad, toma como punto de partida las múltiples declaraciones de Nicolás Sarkozy en contra de que se preguntase acerca de *La Princesa de Clèves* a los participantes en la convocatoria para cargos administrativos del Estado. Un ataque a la tradición nacional que, en este capítulo del libro, adquiere nuevo matiz social. Nadie le pregunta a la cajera en una entidad pública acerca de la novela de Madame La Fayette, decía en un discurso del 2006 el entonces candidato a la presidencia francesa. “Pónganse ustedes en el sitio de ese hombre o esa mujer que trabaja, que tiene una familia y que además debe preparar prueba para ascender a un nivel superior” (141). Esta manifestación de Sarkozy es una muestra más de la antiliteratura populista y mediática que se ha puesto tan de moda en las últimas dos décadas. Con ironía, Marx comenta que la imagen de una pobre madre de familia de cuarenta años que se ve obligada a leer la novela mientras que con la otra mano prepara la comida de sus hijos parece “una versión en el siglo xxi de *Pobres gentes* de Victor Hugo. No está lejano el día en que las obras maestras de la literatura serán prohibidas como tratamiento inhumano y degradante por las convenciones internacionales” (141).

La discusión sobre si este tipo de preguntas debe incluirse en las pruebas de los funcionarios estatales es compleja, y Marx trata de encararla con cierto éxito. Para un funcionario público de cierta importancia, sostiene, un

conocimiento mínimo de la historia de Francia “no parecería inapropiado”, y cabría preguntarse en qué medida ese conocimiento debería también extenderse a la literatura (144). Al fin y al cabo, como decía Curtius en 1930, “la literatura juega un papel capital en la conciencia que Francia tiene de sí misma y de su nación” (146). Lo que resulta curioso es, por un lado, que un presidente tan preocupado por la cuestión de la identidad nacional, como era Sarkozy, no haya visto la importancia de estas cuestiones, y por el otro que insistiera tanto en un asunto que, a la larga, es menor dentro de las responsabilidades de un jefe de Estado —la pregunta sobre *Madame de Clèves* se convirtió en un blanco de ataques tan frecuente por parte de Sarkozy, que al final esta novela terminó por convertirse en el caballo de batalla de todos aquellos que se oponían a sus políticas—.

Estas cuestiones anecdóticas, sin embargo, se enmarcan dentro de la forma que ha adquirido la antiliteratura en el debate público, y no solo en Francia. Setenta años después de las afirmaciones de Curtius, la literatura parece no representar nada en la conciencia francesa, y nos enfrentamos al choque de dos legitimidades, dice Marx: por un lado, la legitimidad “emanada del sufragio universal” que busca imitar a un pueblo supuestamente ignorante y hostil hacia la literatura, y la legitimidad del poder de “la pluma y el tintero”, al que a veces se le concede la gracia de “encarnar la nación” y hablar a su nombre (149). Este choque es aprovechado por políticos y oportunistas para poner sobre la mesa de la discusión pública uno de sus ases bajo la manga: el supuesto elitismo de la literatura. El Secretario de Estado encargado de la Función Pública del gobierno de Sarkozy, por ejemplo, decía que solo los egresados de la Escuela Normal Superior podrían saber quién es la autora de *La princesa de Clèves*. Preguntas como esa en una prueba para proveer cargos públicos son “lamentables”, afirmaba, “preguntas de un conocimiento puramente elitista” (143). Lo curioso, en todo caso, es que estas acusaciones contrastan con las que se hacían en contra de la literatura hace tres o cuatro siglos, cuando los nobles —incluso nobles humanistas del renacimiento francés— veían lo que hoy llamamos literatura como un arte secundario, frívolo e inútil para la vida cortesana. “El odio por los libros, en los siglos XVI y XVII, fue un odio de clase [...] junto con un odio de casta en lo que concernía a los maestros de escuela y a los escritores” (153). Así, mientras que en las sociedades aristocráticas los grandes señores menosprecian la literatura por no ser suficientemente aristocrática, en las

sociedades democráticas la gente, o quienes se asumen a sí mismos como sus representantes, se permite un desprecio abierto hacia ella por ser elitista y contribuir a la profundización de las diferencias de clase.

Las últimas páginas de *El odio a la literatura* se concentran en los efectos que este populismo antiliterario ha tenido en la academia en las últimas décadas, y por eso merecen cierta consideración. El argumento general de Marx en este punto ya es conocido para el lector del libro: la literatura, como tantas otras veces, fue desplazada del espacio que otras formas de discurso no habían colonizado todavía. Durante los años cincuenta, los sociólogos y los académicos asumieron el papel que, hasta entonces, habían cumplido algunos escritores como Zola, Hugo o Vallés: intermediarios y voceros de quienes no tenían acceso a la palabra escrita en la sociedad democrática. El estudio y la reivindicación de la cultura popular, hasta entonces marginal en la universidad, dio origen a los estudios culturales ingleses, cuyos pioneros fueron Richard Hoggart y Raymond Williams. Ninguno de los dos tuvo la intención original de devaluar la literatura; al contrario, para ellos los escritores más importantes de la modernidad ocupaban un lugar central en el marco de sus reflexiones. Sin embargo, dice Marx, “no se puede negar que objetivamente el desarrollo de los estudios culturales tuviese un efecto antiliterario, al reducir en la práctica la parte correspondiente a la literaria dentro de los cursos académicos y la investigación universitaria” (158). A esta reducción le siguió un abierto desprecio por la literatura: ataques como los de Snow y su teoría de las “dos culturas” ofrecían el trasfondo adecuado para que la sociología —que mezclaba el interés por la cultura con pretensiones científicas y de objetividad— terminara por convertirse en un arma eficaz para el ascenso de la antiliteratura académica contemporánea.

En el caso francés, la sociología de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron jugaron un papel central, sostiene Marx. Hoggart y Williams todavía recurrían a un método “subjetivo, enfático, intuitivo —literario, si se nos permite decir—” para el análisis cultural; Bourdieu y Passeron parecían reivindicar “una objetividad y una científicidad sin compromiso” a través de una retórica universitaria específica y un tecnicismo desapasionado (159). Ni Hoggart ni Williams ponían en tela de juicio el valor preeminente de la alta cultura literaria; al contrario, su interés por la cultura popular se desprendía de ese reconocimiento. Bourdieu y Passeron, por el contrario, ya no se ocuparon del valor propio de la literatura, y más bien conservaron

frente a este punto “una neutralidad axiológica y una distancia epistemológica perfecta” por medio de la cual pudieron mostrar que “esta cultura de la que se alardea tanto, en definitiva, no es otra cosa que un instrumento de poder en manos de las clases dominantes” (160). Su sociología no era antiliteraria en sentido estricto. Bourdieu incluso desconfiaba de los políticos populistas que condenan a los desposeídos de alta cultura dentro de su particularismo cultural, y manifestaba admiración genuina por muchas obras importantes de la tradición literaria francesa. Sin embargo, al borrar el valor estético y el sentido de las obras literarias dentro de su sistema, él y Passeron convirtieron la literatura en “un objeto vacío, sin contenido”, cuya única utilidad es servir de rasgo distintivo “de un capital lingüístico y cultural heredado” (160). Así, terminaron por “dotar de armas terribles a los adversarios de la literatura” (162).

Pero la literatura sobrevive a pesar de todo: tal es la conclusión de Marx después de presentar este panorama desolador. Y su argumento es lo único que se puede esgrimir con alguna certeza hoy en día. Gracias a su inutilidad y su mudez inherentes, la literatura es el discurso que se resiste a la instrumentalización, y por eso es atacada permanentemente. Sin embargo, esa misma resistencia le da la plasticidad suficiente para mantenerse “presente, viva, actual” (163): siempre arrinconada y desplazada por otros discursos, se ve obligada a quedarse con los espacios sobrantes de la vida individual y política. La antiliteratura, entre tanto, seguirá limitando los poderes y los usos de la literatura, seguirá definiendo sus contornos, sugiriéndole sus peligros y lamentando sus fracasos. El discurso antiliterario ha demostrado una enorme continuidad histórica, y a pesar de lo absurdos, injustos y anacrónicos que pueden llegar a ser sus juicios, afirma la existencia de aquello a lo que se opone y le rinde así un “homenaje paradójico”. Sin embargo, este optimismo de Marx contrasta con la situación que se vislumbra hoy dentro y fuera de la academia. Cada vez estamos menos dispuestos a reconocer algún valor o importancia de la literatura, y la inutilidad que esgrimen algunos es un argumento que ya casi no tiene ningún efecto, porque la noción misma de inutilidad se ha disuelto en la indiferencia social y cultural de la que se sirve el *statu quo* para reproducirse a sí mismo. La literatura es hoy aceptada fácilmente como un bien inútil, pues tal inutilidad puede ser un argumento valioso para ciertos sectores del mercado que se lucran de ella. En las condiciones actuales, la defensa de la literatura es cada vez más redundante,

porque incluso la antiliteratura se está volviendo superflua. William Marx lo intuye, pero su libro parece temeroso de ahondar en las implicaciones de estos hechos. Por eso, las palabras que cierran el libro tienen la forma de una invocación agridulce: “Mucho peor que el odio a la literatura sería la indiferencia: a los dioses no plazca que su tiempo llegue” (171).

William Díaz Villarreal

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Search, Alexander, Suman Gupta, Fabio Akcelrud Durão y Terrence McDonough. *Entrepreneurial Literary Theory: A Debate on Research and the Future of Academia*. Londres, Shot in the Dark, 2017, 271 págs.

Al reflexionar sobre la lectura de *Entrepreneurial Literary Theory: A Debate on Research and the Future of Academia* (La teoría literaria empresarial: un debate sobre la investigación y el futuro de la academia), me encontré en un estado de desasosiego que provino tanto de la forma como del contenido del texto. Este recorrido erudito por los recovecos del debate en torno al “valor” actual de los estudios literarios discute un tema bastante espinoso: el de la imposición de las demandas del mercado en la investigación literaria. Estas demandas obligan a los estudiosos de la literatura a justificarse de la misma manera que los contadores o un ingeniero estructural. Asimismo, se destaca la estructura del libro: consiste en una conversación entre cinco pensadores y se asemeja a una conferencia entre mentes contrapuestas con argumentos bien desarrollados. Pero me aflige una duda acuciante, específicamente la aparición de la heteroglosia a lo Fernando Pessoa, pues puede ser que una misma persona contribuya con dos voces al escenario bajo un heterónimo. Hasta cierto grado, no importa si existen tres, cuatro o cinco “autores” en carne y hueso o no; el libro representa una meditación oportuna que arroja luz sobre la lógica detrás del sistema contra el cual chocan de manera reiterada los especialistas en la literatura. Empero, si el autor principal, Alexander Search, es el heterónimo de otro participante, entonces el libro se torna un ejercicio brillante justamente en lo que aspira a defender: la unicidad de la imaginación literaria, una afirmación clarísima de la plasticidad del cerebro cuando se emprende en la lectura detenida de una obra literaria.

Creo que esta duda es bastante diciente, como intentaré demostrar al retomarla para concluir esta reseña. Entretanto, revisaré este libro que aborda la pregunta “¿cuál es el lugar de los estudios literarios en la universidad empresarial?”. Los pensadores juegan un pimpón intelectual que inicia con el primer lance de Search (investigador independiente): “Toda investigación literaria es o debería ser llevada a cabo con el fin de generar

lucro por algún sector empresarial de la economía” (7).¹ Este hilo conductor guía la examinación de los cinco interlocutores: Suman Gupta (profesor de Literatura e Historia Cultural, The Open University), Fabio Akcelrud Durão (profesor de Teoría Literaria, Universidade Estadual de Campinas), Terrence McDonough (profesor emérito de Economía, National University of Ireland) y, con menos intervenciones, Leandro Pasini (profesor de Literatura, Universidade Federal de São Paulo).

Para darle al lector una idea del cauce de estas conversaciones, Search postula un argumento polémico de la índole “la lectura atenta que caracteriza los estudios literarios serviría al sector corporativo y mejoraría la práctica de los capitalistas” (104-108). Search enmarca así el capital cultural de un estudioso en términos cuantitativos, que se mide por el número de ponencias, publicaciones o asistencias a eventos como la apertura de una biblioteca, así como a través del factor de impacto de las publicaciones (con el fetichismo del *paper* a costa del libro). Gupta y Durão denuncian la lógica engañosa de Search e introducen sus propios puntos de vista sobre la función del estudioso de la literatura. Como profesionales de este campo, socavan el lucro como razón de ser de la investigación literaria. De ahí, Search desestima las protestas de sus contrapartes, solo intentando comprometerse con sus posiciones de manera no somera en pocas ocasiones. También hay capítulos en los que el orden es inverso, v. g. Gupta señala una posición, Search responde y Durão o Gupta acuden a la discusión para pulir el argumento en contra del capitalismo. Estos capítulos demuestran, a mi modo de ver, un intento más profundo de comprometerse con la propuesta y forma de pensar de Search, pero lo anterior merece el *caveat* de que, a pesar de que el tono a lo largo del libro es aparentemente medido, raya constantemente en lo belicoso,² lo cual puede ser un síntoma que revela la necesidad de este debate. A fin de cuentas, Search y sus capítulos son los objetos más pesados en este sistema, así que resulta bastante natural que todos los demás objetos graviten hacia ellos.

Tal atracción gravitatoria es objeto de lamento por Gupta y Durão en este libro y en el entorno cultural, porque encauza toda la conversación al respecto. Como investigadores y docentes, ofrecen análisis pormenorizados de los

1 Esta y todas las traducciones del inglés son mías.

2 “Entiendo poco de los contraargumentos de Suman y Fabio” (13). “Después de titubear, he decidido tomar los argumentos [de Search] en serio” (22).

efectos lesivos de los motivos de lucro y del nombramiento de líderes académicos abiertamente hostiles a la literatura. De acuerdo con este panorama, sufren los Departamentos de Literatura y desaparecen fondos para proyectos vinculados con el estudio de esta (v. g. monografías). Tocando el meollo del planteamiento de Search, el único “valor” que se les concede a estos artefactos del quehacer de un profesor de literatura es poco más que el de entrenar a los capitanes de la industria para que sean más eficaces. Durão observa incisivamente que Search “utiliza un síntoma para luego generalizarlo, como si correspondiera al todo” (34). Para decirlo de otra manera, Search fusiona un estado de las cosas *con la causa* del estado de las cosas. Por ende, cualquier falencia por parte del estudioso se puede atribuir a su falta de voluntad para asumir la mentalidad empresarial. Search es incapaz de considerar que el esquema de lucro ha exigido que los estudiosos pierdan relevancia ante los ojos de los decanos universitarios y de los responsables de la formulación de políticas públicas. Incluso tacha a los estudiosos de hipócritas por disfrutar los beneficios de un mundo capitalista fundado sobre la generación de lucro mientras critican el sistema que produce tal lucro. Dos puntos son especialmente disonantes aquí. Primero, la tautología es claramente problemática; segundo, esta mentalidad proscribía la autorreflexividad. Según esta línea de razonamiento, cualquier acción dentro de un sistema es equivalente a un apoyo al sistema. Llamémoslo *estudios literarios Vichy*.

Hasta ahora, nos hemos quedado en el plano de lo abstracto. Por lo tanto, quisiera traer a colación un ejemplo bastante instructivo. Search dedica un capítulo a la presentación de evidencias concretas del “valor” de los estudios literarios y aduce varios libros sobre la destilación de la obra de Shakespeare para empresarios que no quieren leer a Shakespeare.³ Además de reafirmar la idea de Shakespeare como un significante vacío —es decir, de un símbolo divorciado de todo lo que se relaciona con las ideas contenidas en textos como *Hamlet*— centra la atención en una perspectiva dominante que ve a los estudios literarios como inútiles si no promueven las fuerzas del mercado. Dicha perspectiva implica el entrenamiento de los humanos en competencias que la inteligencia artificial no logrará por décadas (si es que algún día las consigue).⁴ No nos debe sorprender que Search postule que “la investigación

3 No me atrevería a mencionar los títulos acá por respeto al Bardo, pero están en las páginas 243-244 de *Entrepreneurial Literary Theory*.

4 Gupta extrapola la lógica de Search para demostrar que la actitud empresarial —gracias a la inteligencia artificial— puede conducir a un futuro que parece el futuro trazado por

literaria de hoy en día tiende a ser innecesariamente desalentadora para los líderes” (243), aunque uno nunca sería tan necio como para reclamar que un resumen ejecutivo o informe de mercadeo fuera diseñado para especialistas en literatura. Search prosigue ofreciendo ideas sobre cómo los estudiosos no literarios pueden mantener viva la llama de la teoría literaria empresarial (245-247), específicamente si se estimulan las ansias de éxito de los negociantes al mostrarles cómo extraer aún más lucro al conocer las lecciones de Shakespeare. Si bien lo anterior representa una de las pocas funciones útiles de los estudios literarios, ni siquiera estos especialistas están capacitados para cumplir este objetivo: todos los intentos de expurgar lo literario de Shakespeare han surgido en disciplinas ajenas a la literatura (mercadeo, por ejemplo).

Igualmente esclarecedora es la réplica de Search a una sección (relativamente) extensa de Gupta, en la cual este realiza una práctica común dentro de la academia: leer textos, hallar patrones, analizarlos y situarlos históricamente y en función de su relevancia actual. Hacerlo le sirve a Gupta para trazar la evolución de las disciplinas como creaciones institucionales y exponer el “continuo de conocimiento”, un fenómeno que explica el hecho de que los estudios literarios rebasan lo exclusivamente literario; en otras palabras, las investigaciones literarias tocan la historia, la filosofía, la política, etcétera (59). Search solo reúne fuerzas suficientes para atacar de la siguiente manera: “El anacronismo extraño de hacer referencia a nociones como ‘razón pura’, ‘ciencia positiva’ y ‘filología’ [utilizado por Gupta] para hacer su argumento habla por sí mismo” (63). Para Search, pensadores como Kant, Comte, Vico y Nietzsche serían, entonces, no más que “sujetos de interés histórico” (63). Es de esperar que lo anterior produzca *shock* entre los lectores y sobre todo en el brasileño Durão⁵ o los defensores de los derechos humanos cuya premisa viene de la ética kantiana.

Por último, la idea central del texto gira en torno al argumento de las supuestas *necesidad e inevitabilidad*, para utilizar el lenguaje autoritario de Search, del motivo de lucro como el fin de la labor de los estudios literarios y la respuesta apasionada de los profesores (54, 88). En cualquier caso, la cosmovisión dominante ha arraigado tanto que los defensores de las humanidades exigen que estas se conformen, lo cual es el enfoque que impulsa las propuestas de Search y los de su calaña, incluso cuando profesan su deseo de proteger la investigación

Herbert Marcuse en *El hombre unidimensional*, es decir los humanos pueden liberarse de las demandas temporales de hoy en día (251-252).

5 En la enseña de la bandera de Brasil se lee: *Ordem e Progresso*.

humanística. Sin embargo, va a contrapelo de lo que muchos estudiosos de la literatura sostienen:⁶ un acto intrínsecamente placentero que también juega un papel importante en guiar el futuro de la sociedad, por lo menos dentro de los cuatro esquemas de estudios literarios que identifica Search.⁷

Para cerrar, quisiera volver al comienzo del libro, que abre con un pronunciamiento funesto: “Un espíritu empresarial se ha apoderado de la academia” (1). Lejos de ser una aprobación de la tesis de Search, quien aparentemente escribe la introducción, este rechazo implícito (y ominoso) se torna más marcado en cuanto la introducción define a los empresarios como los que trabajan “únicamente en pos del lucro en cualquier actividad productiva en la cual se involucran”, aunque admite que el mundo contemporáneo está poblado de “personas jurídicas colectivas” (léase: empresas) y resulta haber un ascenso súbito de ejecutivos cuya búsqueda de lucro no les sirve a ellos mismos sino a sus empresas. Entonces, es natural que *empresarial* se use hoy en día casi exclusivamente en la forma adjetival en vez del sustantivo *empresario* o *emprendimiento* (en la frase que abre el libro, nótese que aparecen las palabras “espíritu empresarial”) porque se refiere más bien a un “estado mental” que a la idea de cumplir ciertas funciones (1-5). En otras palabras, desde el principio, el libro reconoce y hasta celebra su tensión interna, su falta de resolución (5).

Todo lo anterior me conduce al nombre de *Alexander Search* en sí.⁸ Este heterónimo de Fernando Pessoa se firma en pocos textos, pero algunas oraciones merecen ser resaltadas, una de las cuales es “cuando se ataca la religión en nombre de la verdad, la religión es un sustituto deficiente y el pobre hombre solloza en la oscuridad” (51).⁹ Creo que preocupaciones paralelas son la premisa del libro entero (*Entrepreneurial Literary Theory*): ¿qué pasaría si el profesor de literatura trabajara únicamente en pos del lucro? ¿Cómo lamentar un mundo

6 Alberto Moreiras, por ejemplo, plantea que la literatura puede ralentizar el crecimiento del capitalismo global y su concomitante uniformidad en su obra *Tercer espacio: literatura y duelo en América latina*. Santiago de Chile, LOM Ediciones, 1999.

7 Distingue entre lo filológico, lo literario-humanista, lo idealista y lo de aprecio secundario (8); estos cuatro funcionan en conjunto y no pueden ser distinguidos, opino yo; i. e., la literatura como instrucción demócrata (es decir, lo literario-humanista) depende de la habilidad para detectar patrones que, al aparecer, formarían parte de aquello que es de aprecio secundario, según Search (8).

8 Pues, en *stricto sensu*, Search puede ser el seudónimo de un heterónimo de Pessoa, el señor C. R. Anon.

9 Pessoa, Fernando. *The Selected Prose of Fernando Pessoa*. Traducido por Richard Zenith, Nueva York, Grove Press, 2001.

en el que el acto de apreciar el arte se reduce a una instrumentalización del arte sin negar de antemano que el arte cumpla un papel social? Durão lo aborda de esta manera: “la literatura no solo se puede señalar a sí misma, pues también tiene que involucrar una suerte de exterioridad que es necesaria para que no se reduzca a lo absurdo —sea la vida, sociedad, experiencia, placer u otra cosa—” (238). Así, enfatiza el entrelazamiento de la literatura y la vida en tal grado que minimizar el “valor” de pensar en, con, a través de y desde la literatura por ánimo de lucro, por extensión, minimiza la vida a esos mismos motivos. Digamos que, hipotéticamente, un profesor de literatura escribió las partes de Search en *Entrepreneurial Literary Theory*; sería una manifestación hipnotizadora del pensamiento literario, de la habilidad de dejarse llevar por otra forma de navegar en y de orientar el mundo. Tal habilidad, que no es una competencia en la acepción empresarial, demuestra que la perspectiva formada por la literatura, la cual reconoce valores por fuera de la circulación del capital, es la única que puede darle vida a la frase más hechizante, en lo que nos concierne, de Alexander Search:¹⁰ “desde que [he tenido] conciencia de mí mismo, he percibido en mí una tendencia innata hacia la mistificación, a la mentira artística” (1).¹¹ Esa mentira artística, esa tendencia hacia el estudio de la mistificación sin perder un aprecio de ella, no cabe bajo el rubro de la teoría literaria empresarial.

Joseph Wager

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

¹⁰ Hablo aquí del heterónimo de Pessoa.

¹¹ Pessoa, Fernando. *Always Astonished: Selected Prose*. Traducido por Edwin Honig, San Francisco, City Lights Books, 1988.

Vega Cantor, Renán. *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. La Habana, Ocean Sur, 2015, 546 págs.

La concepción de la educación se ha transformado en el mundo contemporáneo. En la actualidad, el capitalismo domina todas las relaciones humanas y transforma la visión que tenemos del mundo. Las políticas que se imponen desde Estados Unidos y el Banco Mundial afectan a países que, como Colombia, se ven obligados a seguir modelos económicos, los cuales, por ejemplo, reducen la educación superior a un mercado. En el ámbito educativo se ha impuesto la educación como una mercancía que se vende a los consumidores, como cualquier otro producto, a través de esa fábrica de conocimiento llamada universidad, subordinada al mandato de los mercados y los bancos. Este modelo de universidad mercantil se ha impuesto en la sociedad por varios mecanismos, desde la privatización de la educación pública como política de Estado, hasta la inclusión de lenguaje empresarial en el mundo académico. Así, la educación se ha convertido en una “industria” que funciona igual que cualquier proceso productivo; con ello, pierde su sentido educativo.

El libro de Renán Vega, dividido en nueve capítulos, se plantea como un estudio de los cambios que han afianzado la universidad mercantil. Su perspectiva es clara ya en las primeras páginas, donde se presentan los dos principios sobre los que descansa el libro. Por un lado, “un análisis serio y riguroso de las transformaciones de la universidad no puede hacerse al margen de las modificaciones del capitalismo ni de la implantación de la lógica mercantil” (4). Por el otro, entender estos vínculos implica ir “más allá de las descripciones reducidas y parciales que se enfocan en lo que sucede en un país determinado”, pues la evidencia muestra “que estamos asistiendo a la consolidación de un modelo de universidad, que se replica como un clon en el capitalismo del centro y de la periferia” (5). Así, el libro busca comprender la metamorfosis de la educación universitaria que ha dado paso a la consolidación de un modelo educativo regido por la lógica del capital, que convierte el saber en una fuente de valor. Vega llama a este modelo la “universidad de la ignorancia”, pues, según él, se preocupa por

la producción de diplomas y de otras mercancías educativas y desprecia el conocimiento y el esfuerzo necesario para elaborarlo.

Vega es un reconocido historiador marxista. No es extraño, pues, que el primer capítulo, titulado “La mercantilización de la educación y del conocimiento”, comience con la conceptualización de mercancía según *El capital* de Marx. En estos días, la mercancía y la idea de que los humanos no podemos vivir sin dinero se han naturalizado. Por eso, es bueno recordar que la mercancía “es un *producto histórico* y no algo natural” (19). Las relaciones sociales capitalistas son de tal naturaleza que la “producción de riqueza procede de la conversión de la fuerza de trabajo de los seres humanos en una mercancía” (21), que, a su vez, genera más valor. La naturalización de las relaciones humanas como relaciones entre mercancías ha hecho que ciertas cosas, que en principio no deberían serlo, sean mercantilizadas, como los bienes públicos, definidos por Vega como “aquellos que preferentemente suministra el Estado y cuya característica principal radica en que no se compran ni se venden en el mercado, y su uso y disfrute lo hace cualquier ciudadano, con independencia de su nivel de ingreso o procedencia de clase” (31). En el ámbito del capitalismo neoliberal, estos bienes se transforman en simples productos transables de los que se puede extraer lucro, y los ciudadanos se convierten en consumidores.

En el marco de la economía de bienestar, la educación era concebida como un bien público que, además, era gratuito, universal y laico: su valor primordial era de uso y no de cambio, ya que se orientaba a la solución de problemas, a través del conocimiento, y a la satisfacción de aspiraciones tanto individuales como sociales. Los bienes comunes de conocimiento que produce la educación son compartidos y perdurables, a diferencia de los bienes mercantiles, que son de propiedad privada y buscan generar ganancias a sus propietarios. Al ser transformada en mercancía, la educación

ya no es un derecho, sino un servicio, y el Estado debe limitarse a velar por su acceso, sin importar si ese servicio lo brindan los particulares o el mismo Estado, y como tal su valor de uso —la utilidad real que pueda tener un saber determinado— pasa a segundo plano. (33)

El conocimiento, entonces, deja de ser un patrimonio común de la humanidad y se convierte en una mercancía (un bien privado) por la que hay que pagar si se quiere sacar provecho de ella. Así, el fundamento de una educación

integral se elimina para dar paso a la privatización, que “fortalece lo que sea inmediatamente rentable y produzca ganancias a los dueños del servicio educativo, a la par que los ‘estudiantes’ pasan a ser simples consumidores que pagan por lo que se les ofrece y vende” (47).

De esta manera se establece un modelo educativo en el que se desprecian los saberes considerados poco rentables, se desdice de la cultura y se implanta un tono comercial y empresarial que unifica la educación universitaria alrededor del *marketing*. La privatización de la educación conspira contra la libertad de difusión del conocimiento, ya que el patentar los descubrimientos de investigación de las universidades condiciona el conocimiento a fines netamente corporativos y subordina a la universidad a los intereses del capital, reduciendo el saber a una actividad mercantil. Esto le quita libertad a los investigadores y posibilidades de adquirir conocimiento a los estudiantes que no puedan acceder a esta maquinaria educativa.

En el segundo capítulo, “Reestructuración capitalista y división internacional del trabajo educativo”, Vega vincula el proceso de deslocalización de la industria, del primer mundo hacia regiones periféricas y subordinadas, con las divisiones del trabajo académico en la sociedad global. De acuerdo con la teoría de las ventajas comparativas, cada país “debe especializarse en producir aquello para lo cual cuenta con una ventaja relativa” (62). Así, los países en los que predomine el capital deberían dedicarse a producir bienes de capital, mientras que aquellos en los que predomine el trabajo deberían producir bienes de trabajo en economías primarias. Esta teoría, que había tenido su auge en el siglo XIX, fue abandonada por muchos países en desarrollo a lo largo del siglo XX; sin embargo, su retorno reciente ha servido para “justificar el fin abrupto de los procesos de industrialización y el retorno de muchos países del mundo al modelo primario exportador” (62). En algunos países, como Colombia, se impuso un modelo colonial basado en la producción de bienes agrícolas y minerales; otros, como India o China, en los que abunda la fuerza de trabajo y los bajos salarios son posibles, han recibido las fábricas tradicionales —deslocalizadas de Europa y Estados Unidos— para la producción de bienes industriales.

Obviamente, esto también afecta a la educación superior, ya que mientras unos países producen ciencia, tecnología y conocimiento, los demás son relegados a la producción de materias primas y fuerza de trabajo. En estos, se renuncia a un proyecto educativo de masas que refuerce los procesos de industrialización y se impone una educación que forme las competencias para

el trabajo en maquilas o la producción de materias primas. En países como los latinoamericanos, esto estimula el reemplazo de la universidad tradicional por instituciones de educación técnica y tecnológica —ya que las habilidades laborales no se adquirirían en la universidad—. Se produce así una desigualdad educativa basada en la división entre “una aristocracia del pensamiento, que es la que debe ir a la universidad, y una gran masa de personas incapaces, con poco talento y que solo sirven para recibir una mínima y pobre instrucción y desempeñarse como operarios en un trabajo rutinario” (76).

Con esto, se abandona el proyecto de una universidad de masas —cuyo auge tuvo lugar al finalizar la Segunda Guerra Mundial—, para promover la idea de una universidad de élite, incluso en los países abocados a la maquila como forma de trabajo predominante. El esquema favorece las formas de dominio del capitalismo global: en un polo están los centros del capital, donde las universidades de élite mundial generan ciencia, conocimiento e innovación, y en el otro los que no tienen otra alternativa que aprovechar las migajas de tales universidades para formar a sus propias élites, incluso aunque el impacto de estas sea mínimo, pues ninguna economía basada en la educación puede desarrollarse si no articula la formación científica con una política industrial que proporcione empleo para la gente cualificada.

El tercer capítulo, “Sociedad del conocimiento: el pretexto para justificar la mercantilización educativa”, está dedicado al concepto de “sociedad del conocimiento”. La aparición del término sociedad de la información —asociado a la tecnología informática— permitió que se consolidara un modelo de negocio basado en la ecuación entre el acceso a la información a través de las herramientas tecnológicas y la noción de conocimiento. “El conocimiento reducido a la información estaría al alcance de todos los seres humanos, al que ahora podemos acceder gracias al computador” (92). Pero, como aclara Vega, tener mucha información no implica tener conocimiento de algo. “La información es importante si es el punto de partida para generar saber y conocimiento” (98), mientras que el conocimiento, es “la capacidad de comprender en forma exhaustiva un asunto o un problema, de tal forma que eso posibilite generar nuevos conocimientos” (98). Cuando este se define únicamente en términos de aquel, la sociedad se vuelve ignorante, pues es incapaz de transformar el pensamiento en nuevos conocimientos y de evaluar la información disponible. Sin una capacidad crítica para discernir sobre la información, la brecha digital y la brecha cognitiva se acentúan. Pero más decisivo aún es el efecto que esto tiene sobre la educación: convertido en

información, el conocimiento deja de ser el objeto central de la educación. Así, esta última se entrega a la revolución informática como su salvadora, con lo que se desvaloriza la labor docente: ahora, los aparatos y las plataformas tecnológicas, ofrecidos por empresas que se lucran de este servicio, crean la ilusión de que los estudiantes pueden ser sus propios instructores; solo basta usar los programas de ordenador adecuados.

Estos cambios refuerzan la idea, propia de la ideología neoliberal, de que la educación es un servicio que se ofrece como cualquier mercancía. “La universidad empresarial y mercantil” es el título del cuarto capítulo, y está dedicado al nuevo modelo de universidad que surge con estos cambios. En primer lugar, la universidad deja “de ser una institución autónoma, independiente y crítica que reflexiona sobre los problemas del mundo y de la sociedad, para convertirse en una empresa que compra y vende mercancías cognoscitivas” (133). Por otro lado, este modelo justifica el desfinanciamiento de la educación pública: si la educación, la investigación y la extensión son bienes comerciables que pueden generar lucro, la universidad debería asumir su propia financiación. Así, la universidad pública ofrece sus servicios de investigación, por ejemplo, a las empresas corporativas, con lo cual entrega su autonomía al capital privado.

Para Vega, el “capitalismo académico” que surge de esta nueva circunstancia no es más que el ingreso de la visión empresarial al mundo académico: ahora son los dueños del capital quienes evalúan la producción intelectual de la universidad y la moldean a su conveniencia. Esto tiene dos consecuencias significativas. La primera es que “el investigador se ha convertido en un simple engranaje de una gran máquina que produce conocimiento como si fuera una cadena de montaje intelectual” (140). Su producción se controla según el ritmo que impone el capital y la lógica de la producción industrial, con lo que él se convierte en un verdadero “mercenario bibliográfico”, totalmente interesado, por la presión de las circunstancias, en la publicación de *papers* cuyo principal valor es el mejoramiento de sus ingresos económicos.

La segunda consecuencia es el objeto del quinto capítulo del libro, “El lenguaje mercantil se impone en la educación universitaria”, dedicado a la manera en que lenguaje gerencial impone un nuevo sentido común en la vida académica. En la universidad de hoy se habla en jerga neoliberal: términos como mercado, oferta, soberanía del consumidor transforman la educación en un mercado en el que prima la libertad de elección individual sobre la responsabilidad social y cultural del Estado. En lugar de promover la educación a través de sus propias

instituciones, el Estado ofrece bonos que subsidian la demanda, mientras que la oferta se entrega a manos particulares.

El estudiante ahora es un consumidor que, “actuando de manera soberana y sin coerciones estatales, debe escoger libremente la institución escolar en la que quiere estudiar, en concordancia con su nivel de ingreso, puesto que el mercado ofrece distintos tipos de educación” (184). De esta manera, la escuela pública compite con la empresa privada en un mercado en el cual se impondrán las mejores —que, por lo tanto, recibirán más recursos estatales y particulares—. Esto, a largo plazo, aumenta la desigualdad, no solo porque quienes tienen más riqueza pueden pagar por una educación excelente, sino también porque las instituciones privadas reciben los recursos que permitirían financiar la educación pública. Este sistema fue adoptado en Chile y no está muy lejos del modelo que sustenta el programa Ser Pilo Paga en Colombia, por el que se subsidia la educación de personas de bajos recursos con dineros estatales. Estos jóvenes, vistos ahora como consumidores libres, optan por lo que ellos consideran las universidades de mejor “calidad” —y confunden la calidad con el precio—: así, las universidades privadas financian sus altos costos con recursos estatales.

Al concebir la universidad empresarial como un negocio, se insertan en la educación algunos términos propios de los procesos productivos. La “eficiencia” —“alcanzar un resultado previsto de antemano, en el menor tiempo posible y con un mínimo de recursos” (191)— implica contratar menos profesores, reducir la infraestructura y aumentar la cobertura (el número de estudiantes). El criterio de la “eficacia” —“cumplir objetivos, lograr resultados y realizar actividades que permitan alcanzar las metas fijadas” (193)— se aplica sin importar los medios e impone la idea de competir con otras instituciones educativas para obtener los mejores resultados cuantitativos, como en pruebas de estado, por ejemplo.

La “calidad” —“generar un producto con la máxima eficiencia durante su producción y que satisfaga al cliente” (198)— es un término usado originalmente para referirse a un producto material, pero en la educación es la sensación de satisfacción subjetiva de las personas la que dictamina qué deben recibir como educación; la noción ideológica de calidad se simplifica, además, a través de medidas arbitrarias de evaluación como los *rankings*. La “excelencia educativa” —usada para referirse a una institución “en la que prima la eficiencia y la productividad para beneficios de los capitalistas del sector” (205)— se basa en un discurso vacío, tal como lo expone Bill Readings en *La universidad en ruinas*.

La excelencia es, en suma, un rótulo usado por las instituciones educativas para promocionarse y atraer clientes:

Ya no importa el nivel de los profesores ni de los estudiantes, ni el contenido de las clases o de las investigaciones, puesto que ahora solo basta la excelencia, que es una idea superficial, sin referente alguno, porque sustituye, nada más ni nada menos, que al concepto de formación cultural. (207)

Pero, además, se impone en las universidades un lenguaje positivo, mezcla entre religión y *marketing*, que permite vender la idea de que el éxito es alcanzable a partir del simple deseo personal. En la universidad, este pensamiento se vende con programas dedicados al éxito de los estudiantes, *coaching* educativo que naturaliza el funcionamiento de la educación como negocio.

El sexto capítulo del libro, “La evaluación: instrumento central para mercantilizar la educación”, se centra en cómo cierta forma de evaluación puramente cuantitativa y gerencial se ha convertido en instrumento de mercantilización de la universidad. Esta evaluación pretendidamente científica tiene “un origen poco grandioso” (228) en prácticas como la craneometría, y se desarrolló a partir del concepto de coeficiente intelectual: ambos tenían en común el suponer la inteligencia como algo inamovible y característico de una élite racial o cultural encarnada en el hombre caucásico europeo. Los *tests* de inteligencia han terminado siendo usados “como mecanismo de exclusión educativa de una parte significativa de la población” (251), pues son la base, por ejemplo, de las pruebas de admisión en las universidades de élite.

La universalización de la evaluación cuantitativa se ha impuesto bajo la aparente justificación que da el término “cultura de evaluación”. Para Vega, tal cultura no es otra cosa que el sometimiento de los miembros de las universidades al control estatal a través de entidades privadas que “se arrogan el derecho a juzgar y determinar lo que es útil y necesario a la sociedad, de la cual ellos se reclaman como los representantes” (253). Condicionadas por el mercado, las instituciones educativas se ven obligadas a someterse a tal cultura para luchar por obtener recursos financieros estatales y privados; al mismo tiempo, a los estudiantes se les imponen barreras sociales y de clase, enmascaradas por la retórica de las capacidades, las aptitudes y los talentos. Además, la producción intelectual se somete al imperio de la bibliometría y los índices de citabilidad, cuyos beneficiarios son las revistas prestigiosas que

pueden llegar a cobrar para la publicación de artículos indexados. La docencia, entre tanto, es lanzada al último lugar de las prioridades de una universidad, pues si un profesor quiere obtener beneficios económicos, le será más rentable dedicarse a la publicación de una cantidad considerable de *papers*, antes que enseñar a los profesionales del futuro.

Así, se instaura la evaluación como negocio del que se lucran algunos, pues todos se deben someter a ella. Las universidades requieren de la evaluación para ser catalogadas como de “alta calidad” por alguna institución acreditadora, los profesores, para obtener aumentos salariales, y los estudiantes, para acceder a una universidad o ser considerados como capacitados para un empleo. Pero, paradójicamente, el negocio evaluador es altamente rentable, pues no requiere mucha inversión. Los sistemas informáticos se encargan de calificar de forma automática y mecánica y de ofrecer resultados cuantificables que simplifican los procesos educativos, de modo que no es necesaria “ninguna labor intelectual ni muchos empleados administrativos” (274).

Los dos siguientes capítulos del libro son, en cierto modo, una recapitulación de los anteriores. En el capítulo séptimo, “Las múltiples máscaras de la mercantilización educativa”, Vega se ocupa de cómo las ideas de reforma y modernización, así como los fulgores que producen las imágenes de posicionamiento de la investigación y revolución tecnológica, suelen usarse como formas de justificar la mercantilización de la universidad y su privatización. Entre tanto, el octavo, “Flexibilización laboral y proletarianización docente en la universidad”, muestra la manera en la que la universidad se pone a tono con la creciente precarización laboral en las economías neoliberales: los profesores se someten a contratos a término fijo y a un proceso continuo de evaluación, y la comunidad académica se atomiza, se segmenta y se jerarquiza: además de las diferencias en los contratos laborales (profesores de planta y profesores ocasionales), se establecen otro tipo de distinciones jerárquicas, entre los profesores investigadores y los profesores “rasos”, entre los consultores y los docentes, por ejemplo. Todas estas reformas, por supuesto, han enfrentado una gran resistencia: ella es el objeto del último capítulo del libro, “Contra la mercantilización de la universidad: la rebelión de quienes no quieren ser clientes”, que habla de la resistencia a estas reformas educativas en países como México, Chile, Puerto Rico, Colombia y Canadá.

Cuando la universidad se concibe como negocio, el antintelectualismo florece, el sabio y el investigador pasan a un segundo plano porque la prioridad

es la generación de ingresos económicos. En estas condiciones, toda visión crítica es reprimida incluso antes de manifestarse, ya que en este modelo educativo se ha impuesto un pensamiento positivo vaciado de contenido, que empobrece la formación integral. La ideología de la productividad se impone con la proliferación de *papers*, cuya calidad intelectual y cuya importancia para la construcción de la nación o el beneficio social son irrelevantes. El libro de Vega resulta valioso para todo aquel que esté interesado en entender los vínculos entre el desarrollo del capitalismo neoliberal y el surgimiento de la nueva universidad. El actual empobrecimiento cultural e intelectual incita la desaparición de la universidad pública y, a largo plazo, de la actividad intelectual. Pero siempre será necesaria una masa educada y crítica que, más allá de intereses egoístas que impone la forma actual del capitalismo, trabaje por el beneficio de la sociedad y la divulgación del conocimiento.

John Fredy Güechá Hernández

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Bauerlein, Mark y Adam Bellow, editores. *The State of the American Mind: 16 Leading Critics on the New Anti-Intellectualism*. West Conshohocken, Templeton Press, 2015, 260 págs.

En 1987 el profesor y filósofo Allan Bloom, en su obra más polémica, *The Closing of the American Mind*, da cuenta de la decadencia de la universidad y la sociedad moderna durante la segunda mitad del siglo xx. La tiranía de lo políticamente correcto y el relativismo académico no solo significaban para Bloom un declive para el sistema educativo, sino también para la sociedad. Según Bloom, para mediados de los años ochenta los valores fundacionales que antaño habían caracterizado la sociedad, el pensamiento y la educación norteamericana habían sido reemplazados por un pensamiento falsamente inclusivo y acrítico: su rasgo principal es la *openness* o la apertura de puntos de vista. Los famosos ensayos de Ralph Waldo Emerson, “Self-reliance” y “The American Scholar”, que eran un llamado a escuchar el propio pensamiento, un grito de independencia y un paso hacia la construcción de la identidad americana, ya no significaban nada para la academia y, por consiguiente, para la sociedad estadounidense. Según Bloom, los arrasadores mandamientos de la diversidad, el multiculturalismo y el relativismo cultural han deshecho toda la posibilidad de articular o definir la identidad americana, concepto que ya carece de poder en las esferas de la educación y la crítica cultural. Bajo estos principios, cualquier discurso académico que asuma la idea de unidad entre la nación o insinúe siquiera la unidad en la sociedad estadounidense es considerado marginalizador, machista, patriarcal y xenófobo. En el prefacio a *The Closing of the American Mind*, Mark Bauerlein y Adam Bellow resumen la paradoja de la nueva academia multiculturalista, en sintonía con Bloom, con una afirmación contundente: “la diferencia debe ser respetada, y la única manera de hacerlo es negando cualquier síntesis y desplazando la herencia común” (xi).¹

De acuerdo con Bauerlein y Bellow, el libro de Bloom constituye una “denuncia de la vida contemporánea” (vii). Por eso, puede decirse que *The State of the American Mind* ha nacido bajo la sombra patriótica y conservadora de Bloom

1 Todas las traducciones son mías.

treinta años después. El libro está compuesto por dieciséis ensayos de intelectuales, en los que se revisitan estos mismos problemas, agudizados por las políticas de la identidad, y se analiza su incidencia en la vida social y cultural del país durante las últimas décadas. Siguiendo como modelo *The Closing of the American Mind*, el libro está dividido en tres partes dedicadas respectivamente al estado actual de la mente estadounidense, los hábitos antintelectuales de la población y las consecuencias que estos traen para la sociedad y la organización política de la nación. Los ensayos, que abordan temas diversos que van desde la educación hasta el narcisismo de la sociedad en Estados Unidos, están vinculados por la pregunta por la identidad norteamericana y el bienestar de la nación. La hipótesis que subyace a ellos es la misma de Bloom: que las diversas manifestaciones del antintelectualismo que se cristalizan en las políticas públicas han acabado con el ideal de nación. Por eso, junto a los análisis y las propuestas concretas de los autores, el lector encontrará en él discusiones políticas caracterizadas por un ferviente radicalismo que, a veces, resulta reaccionario.

El texto introductorio del profesor, crítico y teórico de la literatura E. D. Hirsch, “The Knowledge Requirement”, es una defensa acérrima del conocimiento como motor de la prosperidad de la nación. Según Hirsch, una educación basada en el mero desarrollo de métodos de estudio y no en la adquisición de conocimiento en sí amenaza la hegemonía cultural. Renegar de la cultura letrada y de la tradición, acusarlas de constituir un discurso retrógrado, eurocéntrico, monocultural y racista, es no darse cuenta de la importancia de la adquisición de conocimientos culturales generales —o *cultural literacy*, como la denomina el autor— para el conocimiento del pasado. Sin ella, no es posible desarrollar un pensamiento crítico ni fortalecer la identidad de los ciudadanos y lograr una verdadera movilidad social en pro de la igualdad (15). La introducción de Hirsch marca el tono de todo el libro, pues además de insistir en la necesidad del ejercicio del pensamiento crítico y de una educación consecuente con él, plantea el argumento central del libro: al desvincular a los ciudadanos del pasado nacional, el antintelectualismo actual impide que los Estados Unidos se erijan como una nación poderosa y prospera.²

2 En líneas generales, esta tesis, que se desplegará a lo largo del libro y que comparten todos los ensayos, obedece a una postura política concreta: la del partido republicano. Si bien no todos los opositores estadounidenses al antintelectualismo son republicanos o conservadores, algunos de ellos —empezando por el mismo Allan Bloom— se han caracterizado por esa filiación política. Mark Bauerlein ha declarado públicamente en varias ocasiones su apoyo al partido republicano y al gobierno de Donald Trump. Adam Bellow, hijo del escritor Saul

La primera parte del libro, “States of Mind: Indicators of Intellectual and Cognitive Decline”, constituye un diagnóstico sustentado con estudios científicos del antintelectualismo actual de los estadounidenses. Los primeros dos ensayos, “The troubling Trend of Cultural IQ” de Mark Bauerlein y “Biblical Literacy Matters” de Daniel L. Dreisbach, insisten en la necesidad de la adquisición y dominio de ciertos conocimientos culturales generales, entre ellos una sólida cultura bíblica, que permitan entender “el centro de los componentes culturales de la civilización occidental y las raíces intelectuales del experimento político americano” (37). Sin estos conocimientos no es posible adquirir el vocabulario cultural necesario para discutir sobre los problemas de la nación estadounidense. Aunque hay cierta ingenuidad al ver la formación cultural como la principal solución a las demandas de la participación política en Estados Unidos y aunque, por momentos, estos dos ensayos parecen un lamento patriótico nostálgico, su valor está en la medida en que contribuyen a una de las discusiones actuales más polémicas: la importancia o utilidad de las humanidades.

Pero los dos ensayos siguientes son mucho más acertados. “Why Johnny and Joanie Can’t Write, Revisited” de Gerald Graff y “College Graduates: Satisfied, but Adrift” de Richard Arum ponen en tela de juicio la calidad de los procesos académicos en las universidades actualmente. En el primero, Graff muestra que las deficiencias de los estudiantes en la escritura tienen como consecuencia el deterioro del discurso en la esfera cívica y la baja participación política de los ciudadanos. “Si los estudiantes no aprenden a escribir bien, están incapacitados para pensar con claridad y argumentar responsablemente, lo que lleva a un detrimento en la prosperidad de la nación” (50). Estas deficiencias son, según el autor, producto del método tradicional en la enseñanza de la escritura, que no produce escritores argumentativos sino expositores. Por su parte, Arum no solo cuestiona los métodos pedagógicos tradicionales, sino todo el sistema educativo: las universidades, al estar inmersas en el mercado como cualquier otra empresa, no brindan conocimiento; más bien, se concentran en el bienestar y la vida social activa de los estudiantes y hacen que, con el ingreso a la universidad, estos no busquen aumentar su conocimiento o su productividad intelectual, sino que se interesen por tener contactos en el mundo laboral (68). Las instituciones académicas se han convertido en clubes sociales de moda, dice Arum, y con ello han perdido rigor académico y capacitan cada

Bellow no se ha declarado abiertamente republicano; sin embargo, siempre se ha definido a sí mismo como conservador y ha mostrado afinidad con algunos miembros del partido.

vez más pobremente a los estudiantes para las demandas del mundo laboral y la participación activa en la sociedad. El autor continúa sugiriendo que la decadencia en los planes de estudio universitarios es la decadencia de la civilización y la cultura. La universidad convertida en empresa y el estudiante en cliente afectan el desarrollo del pensamiento crítico. El principal logro de esta sección del libro está en la manera en que encara la necesidad actual de reflexionar acerca de las implicaciones culturales y educativas de la incursión de las instituciones de educación en el mercado, y la consiguiente evaluación, a veces absurda, de los productos investigativos.

Después de este diagnóstico inicial, los autores de la segunda sección, “Personal and Cognitive Habits/Interests”, se ocupan de los hábitos y los intereses cognitivos y personales de la población de Estados Unidos que se han desarrollado por la influencia de la internet, el agitado ritmo de vida y la publicidad. Dos ensayos se destacan aquí, pues abren líneas de reflexión posibles acerca de los medios de comunicación y la industria cultural. David T. Z. Mindich en “A Wired Nation Tunes Out the News” reflexiona sobre la importancia de un hábito determinante para el ejercicio de la democracia y la educación política de los ciudadanos, el cual ha perdido su razón de ser: leer, ver o escuchar las noticias. Los ciudadanos han caído en la ignorancia política debido a que los medios, al estar controlados por intereses económicos, no se interesan en informar sino en publicitar. Según el autor, es paradójico que en pleno siglo XXI, donde toda la sociedad está conectada virtualmente y se puede acceder rápidamente a cualquier información, la juventud esté desinformada en temas políticos, pero actualizada en las tendencias recientes de la moda.

Junto a la desinformación, los medios de comunicación, en especial aquellos dirigidos a la juventud norteamericana, intentan demostrar constantemente que “la clave del éxito académico no es estudiar o leer [...] sino creer en ti mismo” (123). Frases como “cree en ti mismo” y “eres especial”, que se repiten sin cesar en los medios y alimentan el narcisismo y el individualismo, son el tema central del ensayo de Jean M. Twenge, “The Rise of the Self and the Decline of Intellectual and Civic Interest”. Hoy, los estudiantes tienden a pensar, alentados por la filosofía de la autosuperación característica de la cultura *mainstream* norteamericana, que pueden ser buenos académicamente solo por el acto de creer en sí mismos. Según Twenge, este mito es alimentado en las instituciones educativas por un sistema de calificaciones que, al fomentar la inflación de estas —aunque la calidad académica del estudiante no la refleje—,

favorece la confianza del estudiante en sus capacidades académicas y oculta su desempeño académico real. El *self-focus* que caracteriza a los jóvenes de hoy, la sobrestimación de sus capacidades, los vuelve inmunes a la crítica con respecto a su formación y esto, a largo plazo, hace que pierdan interés en la vida intelectual y política de su país (132).

El reemplazo de la cultura política por la cultura mediática, las falsas ilusiones que crean los medios, la publicidad y el sistema educativo en los jóvenes son temas de discusión que van más allá de las quejas sobre la apatía política y el bienestar de la sociedad estadounidense. Los hábitos que los autores describen en esta sección del libro pueden enmarcarse en discusiones mucho más amplias, como el sistema de evaluación en los colegios y universidades, el papel actual del intelectual y la influencia de los medios en la academia. Las conclusiones a las que llegan los autores, sin embargo, son a veces simplistas, pues su interés por demostrar la decadencia de la nación estadounidense los hace olvidar que estos problemas se deben, principalmente, a razones económicas concretas.

Si los ensayos de las dos primeras secciones del libro son sobre todo descriptivos, los de la tercera parte, “National Consequences”, se concentran en los efectos que los hábitos antintelectuales tienen para la nación estadounidense. En esta sección, las preocupaciones de los editores y autores del libro acerca de la apatía política se agudizan, como lo muestra el ensayo de Ilya Somin, “Political Ignorance in America” —que es, además, el menos conservador y más propositivo de todos, al ampliar la perspectiva del problema y sugerir soluciones que se escapan del enjuiciamiento y la propaganda política—. Según Somin “para la mayoría de personas, la ignorancia política es actualmente un comportamiento del que se está plenamente consciente” (166), y esto tiene consecuencias nefastas para la nación al dificultar el ejercicio adecuado de la democracia. La solución que da el autor para cambiar los hábitos antintelectuales de los votantes que están entorpeciendo el ejercicio político es la educación política impartida con patrocinio del Estado.

Al plantear una reflexión que va más allá del contexto exclusivamente norteamericano y al ahondar, más que cualquier otro ensayo del libro, en los desafíos que afronta la labor intelectual en la sociedad contemporánea, “In Defense of Difficulty” de Steve Wasserman es quizás el ensayo más lúcido de la colección. Según el autor, “hoy, los tradicionales órganos de la crítica popular han sido aplastados por la embestida de los medios digitales” (179), la popularización de la internet no ha hecho posible una crítica seria, sino solamente

“ha provisto a la sociedad de la posibilidad de postear un manifiesto” (180). En los medios impresos, la crítica cultural actual ha terminado reducida a media página publicitaria en cada periódico para facilitarle la lectura al público. “Todo lo demás hiede a ‘elitismo’, un pecado que debe ser evitado a toda costa” (182). Hoy, en nombre de la democracia, la crítica seria ha quedado prohibida por el reinado de lo irracional: paradójicamente, intentando ser incluyente, la crítica actual le niega al público la posibilidad de pensar críticamente. Esto, por supuesto, repercute en la población que, al ser educada para ser alérgica a la dificultad, difícilmente puede identificar y desarrollar un argumento complejo. Este análisis de las relaciones entre la opinión pública y la cultura intelectual enriquece la trama argumental del libro y permite comprender el antintelectualismo en un marco global.

“We Live in the Age of Feelings” de Dennis Prager, “How Colleges Create the ‘Expectation of Confirmation’” de Greg Lukianoff y “The New Antinomian Attitude” de R. R. Reno realizan una reflexión, a veces un tanto maniquea, sobre el actual predominio de los sentimientos y el deseo sobre la razón en la toma de decisiones políticas, las discusiones académicas y la vida social en general. De acuerdo con Prager, la “era de los sentimientos” se inició en los años sesenta y setenta; a partir de entonces, los sentimientos personales se convirtieron en el factor determinante de los juicios morales y estéticos. Pero “la era de los sentimientos no se limita a la vida personal y a los gustos culturales: ellos también guían la mitad de las políticas públicas” (196). Un ejemplo de esto se da en la política: los candidatos —especialmente los de izquierda, según Prager— justifican sus decisiones y propuestas en los sentimientos particulares de ciertos grupos sociales, ganando así votos a costa de la exaltación de emociones y la división de la nación.

El ensayo de Lukianoff, por su parte, se ocupa de la manera en que los sentimientos han llegado a imponerse sobre la razón en la vida universitaria. Con la instauración del “discurso libre” en los años sesenta, argumenta el autor, los estados emocionales, tanto del público como del orador, comenzaron a usarse como argumento en el debate académico. Así, quien argumenta se sostiene en las emociones positivas y negativas del público, pero no está dispuesto a modificar sus opiniones, pues toma como una agresión todo punto de vista opuesto que no considere los sentimientos de él o del sector social al que apela (212); además, al buscar una identificación con las emociones de un grupo social particular, aumenta su radicalismo. Para Lukianoff esta pérdida de la capacidad argumentativa y crítica en los estudiantes es auspiciada por las

nuevas prácticas académicas: la imposición del multiculturalismo ha producido, paradójicamente, una mayor intolerancia en el campus.

El ensayo de R. R. Reno complementa estos argumentos y arroja luz sobre su orientación política: esta nueva cultura que privilegia la espontaneidad y el sentimiento —y, por lo tanto, aborrece la ley y la tradición— se funda en el imperio del deseo. Para Reno, tal imperio está “amparado por el vocabulario terapéutico del empoderamiento, la pedagogía del multiculturalismo y nuestro código moral dominante y paradójico de no enjuiciamiento ha llegado a dominar la mente estadounidense” (218). La revolución moral reciente, que nació con la revolución sexual en la década de 1960, fue una reacción contra la represión de la moral y los valores tradicionales de la sociedad occidental. Por eso se fundamentó, afirma el autor siguiendo a Freud, en la abolición de la represión: fue una gran prohibición contra las prohibiciones. En estos ensayos finales, los autores parecen apelar a la represión del deseo a favor del pensamiento, lo que termina por oponer la razón y el deseo, la mente y el cuerpo, y caen en el maniqueísmo. Aunque es cierto que la defensa moralista de lo inclusivo y lo políticamente correcto ha terminado por convertirse en una censura violenta de los opositores, y la falsa igualdad que justifica esta defensa ha impuesto una nueva forma de prohibición social, la solución que ofrecen Prager, Lukianoff y R. R. Reno es, de igual manera, una forma de censura.

En el epílogo del libro, Bauerlein y Bellow concluyen con algunas reflexiones sobre la tarea de los intelectuales norteamericanos en el presente. Ante la urgencia de una ciudadanía crítica, capaz de cuestionar los gobiernos, las políticas económicas y el sistema educativo, los intelectuales y educadores están llamados, como siempre, a “estudiar, interpretar, sondear, alabar y condenar, hacer memoria y revisar constantemente nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro como nación” (234). Los editores del libro sostienen que, sin embargo, los intelectuales más jóvenes —embebidos en las actuales tendencias académicas de la diversidad y el multiculturalismo— solo ven racismo, sexismo y explotación en cualquier defensa de la nación, y que para ellos la idea de una identidad estadounidense es algo significativamente negativo, pues la noción tradicional de excepcionalísimo estadounidense margina y excluye ciertos grupos sociales, étnicos o culturales. Irónicamente, las políticas de la diversidad y la *openness* de las que hablaba Bloom quiebran la unidad de la sociedad, pues el resultado de la multiplicación de identidades no es “una cultura más rica con ciudadanos más comprometidos, sino ciudadanos más desconectados con una perspectiva parroquial” (241). Esta

reflexión final, que pretende confirmar las predicciones de Bloom, es acertada en cuanto diagnóstico de la situación actual de la academia y las consecuencias negativas que las recientes tendencias académicas incluyentes han traído para la vida intelectual. Empero, el rol que Bauerlein y Bellow le imponen al intelectual en la sociedad hace que el argumento, como en muchos momentos del libro, se aleje de la crítica y caiga en la apología política.

The State of the American Mind ha sido bien acogido por la derecha norteamericana, gracias a su conservadurismo y sus críticas a la izquierda y a los anteriores mandatos demócratas. Es un libro que busca ofrecer soluciones a ciertos problemas políticos y sociales del país; además, al plantear el problema del antintelectualismo desde una perspectiva nacional y posicionarse abiertamente en una postura política concreta, el libro cierra la posibilidad de convertirse, como en su tiempo lo hizo *The Closing of the American Mind*, en objeto de profundas reflexiones sobre la modernidad y la falsa comprensión de esta que ha propagado el antintelectualismo. Su respuesta a la pregunta sobre cómo reaccionar ante los retos que imponen los cambios culturales descritos en el libro —el objeto obligado de cualquier texto dedicado a un tema tan actual y apremiante— no permite pensar estos asuntos en una perspectiva más global, una perspectiva que entienda, por ejemplo, la incidencia crucial que tienen las relaciones económicas globales en el fomento del antintelectualismo.

A pesar de ello, el valor del libro está en la amplitud de temas y problemas que aborda, lo cual ofrece, sin duda, elementos de análisis y datos importantes que enriquecen e invitan a los lectores a participar en las discusiones actuales sobre el antintelectualismo. Las conductas antintelectuales de la sociedad, propagadas y perpetuadas por un sistema educativo mediocre, por medios de comunicación poco críticos y por un uso inadecuado de la internet, han terminado por anidar completamente en la academia, no solamente en los Estados Unidos. Las disciplinas humanísticas en general se han transformado con estos cambios, junto a la universidad como institución y a la sociedad misma. *The State of the American Mind* es una invitación a pensar los nuevos problemas y desafíos que enfrentan nuestras sociedades ante la actual imposición del antintelectualismo como forma predominante de asumir la vida política.

Marloly Manrique Arcila

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Collini, Stefan. *Speaking of Universities*. Londres, Verso, 2017, 296 págs.

El lenguaje del mercado ha ido conquistando progresivamente todos los sectores. Antaño, las universidades habían sido concebidas —de esta concepción quedan aún algunas huellas— como centros de educación donde la investigación y el conocimiento eran sus propósitos más inmediatos; además de esta creencia, otro de los objetivos de estos lugares era desarrollar en los estudiantes capacidades analíticas y creativas que contribuyeran a la sociedad. Estos aportes parecían tener suficiente valor para justificar la existencia de las universidades; no cabía duda de que la transmisión de una herencia cultural y académica eran en sí un bienestar para la sociedad. Sin embargo, en el debate sobre los propósitos de la universidad, el lenguaje ha cambiado y caemos, necesariamente, en los siguientes interrogantes: ¿asumimos los términos “universidad” o “educación superior” como lo hacíamos antes? ¿Nos estamos acercando a la universidad con términos en desuso? Algo apocalíptico podría ser entendido en estas líneas; allí podríamos encontrar algo de una fantasía nostálgica sobre el retorno, un “ideal” en la manera de concebir en qué frente de nuestra sociedad contemporánea se encuentra o se debería encontrar asentada la universidad. No obstante, aquellos que están en “defensa” de la universidad deben evitar tener esta “mirada retrospectiva, incluso nostálgica” (206),¹ deben, en cambio, hablar en nombre de todas las universidades.

Desde hace aproximadamente setenta años, como asegura Collini, la universidad también ha sido víctima, no menor, del lenguaje de los negocios y de la economía; en otras palabras, el mundo de las empresas ha adquirido un rol más cercano a la educación. Lo ocurrido no solo se refleja en las cifras (por ejemplo, en el aumento de número de estudiantes y de universidades), sino también en las políticas administrativas (en la exigencia de resultados prácticos y en la necesidad de demostrar el “impacto” de sus investigaciones). Entonces, en palabras de Collini,

si nos limitamos al *lenguaje* de los reportes de empresas, con sus incansables y optimistas informes de productividad, flujo de ingresos, alianzas comerciales

1 Esta y todas las traducciones son mías.

y empresas internacionales, entonces no tendremos forma de distinguir entre las actividades de las universidades y de las corporaciones comerciales. (17)

De esta manera, el propósito de *Speaking of Universities* de Stefan Collini, profesor de historia intelectual y literatura inglesa en la Universidad de Cambridge, no es resolver cada uno de los problemas que identifica, sino poner a disposición del público —amplio y plural— “un vocabulario y un conjunto de argumentos que sean más adecuados para la tarea de caracterizar el valor de lo que las universidades hacen” (59).

Speaking of Universities reúne algunas conferencias y clases de Collini entre los años 2010 y 2016 en diversas universidades de Inglaterra, los Países Bajos, Escocia, Australia y Estados Unidos; contiene así mismo versiones revisadas de artículos publicados en *London Review of Books* y algunos ensayos inéditos. El autor reflexiona en el libro sobre el estado de las universidades en el Reino Unido (especialmente Inglaterra y Escocia), donde se han implementado varias reformas a la educación superior desde que se estableció en el poder el partido conservador en el 2010. Uno de los cambios en los que hace énfasis Collini —el meollo del asunto— es en la forma de financiación: los estudiantes han sido desprovistos sistemáticamente del apoyo público y ahora ellos o sus padres son quienes deben asumir los costos de la educación. Dicho de otra manera, se está dando “una transformación radical del sistema, en el cual la financiación pública de la educación será remplazada por los pagos de los estudiantes” (180). Otro cambio se manifiesta en la facilidad con la que las empresas privadas pueden poseer hoy el título de “universidad”. Además, las reformas han obligado a las universidades a ajustarse a las dinámicas del mercado, donde la relación de docente-alumno se ha transformado en la relación de proveedor-consumidor. *Speaking of Universities* se instala en este debate público; y, a pesar de describir una dinámica localizada en el Reino Unido, Collini muestra que otros países ven estas transformaciones con una mezcla de “pena y recelo” (120): “pena porque las universidades británicas han sido ampliamente admiradas como modelos por un largo período de tiempo y recelo porque temen que políticas similares pueden aparecer pronto” (121). Todos los interesados en la situación en que se encuentran las universidades podrán reconocer este desolador panorama.

Una de las consecuencias de la interacción entre el sistema empresarial y el de las universidades es el afán de tabular o medir cuantitativamente

la calidad de la educación. Para Collini este fenómeno es un ejemplo más de la imposición del lenguaje administrativo en prácticamente todos los contextos. Sin embargo, las estadísticas nunca son objetivas, ellas son generalizaciones que se suelen asumir como los juicios de valor incontestables. Esto hace que la defensa de la universidad se convierta en una tarea imposible. En el debate público se ha impuesto la idea de que los argumentos a favor o en contra de las universidades sean consideradas como meras “opiniones subjetivas” (38). De acuerdo con estos principios, lo único objetivo, (cuyo valor de “verdad” no podemos poner en duda) son las cifras por las que se mide el nivel de “impacto” de las instituciones, por un lado, y, por el otro, los resultados de encuestas de satisfacción de los usuarios.

Detrás de esta forma de concebir las políticas públicas se esconden dos ideas. La primera es que hay actividades y sectores públicos más valiosos que otros y que, en consecuencia, merecen una mayor inversión; la segunda, que todo se puede cuantificar. Pero si aceptamos esto último, sostiene Collini, estaríamos aceptando también que el valor de la educación se puede traducir en cifras. Con ello, estaríamos negando que “la vida humana envuelve formas de valor inconmensurables” (151). Por eso, es necesario defender y justificar el propósito de las universidades y de la investigación académica en un lenguaje que no sea el del *businessman*, y que ponga en evidencia, en cambio, que la labor académica busca un fin más profundo, que es el del conocimiento.

Por eso, hay que observar el marco en el que se instala esta pasión por la cuantificación que caracteriza la política educativa actual. Como Collini sostiene, desde hace tres décadas las universidades se han tenido que adaptar progresivamente a las presiones de la libre competencia, como la necesidad de buscar la satisfacción de los usuarios o la idea de que mayor precio significa mayor calidad, entre otras. Esto las obliga a medir y comparar sus resultados con los de otras instituciones universitarias, con el fin de instalarse lo mejor posible en el mercado y de esta manera ofrecer servicios de mejor “calidad”. Así, las ideas “calidad” o “excelencia” se transforman en los únicos objetivos que la educación debe alcanzar; sin embargo, estos objetivos son vacíos, no dicen nada del rol de las universidades en la sociedad. De acuerdo con Collini, lo único que dicen (y no directamente) es que las universidades aceptan instalarse en la ficción de la competencia, aceptan no solo colocarse en el lugar que les indican ciertas formas de medir sus logros, sino también

“el mecanismo de la elección del consumidor en el mercado” (37). Al medir cuantitativamente el “impacto” de las universidades se responde en realidad a la necesidad de justificar la inversión en la educación y en la investigación; o sea, con las políticas actuales hay que argumentar que este gasto es importante, pues compite con la inversión en hospitales o vías, por ejemplo.

Por esta misma línea, Collini señala que las encuestas de satisfacción estudiantil responden a la necesidad de medir la calidad de la universidad, al tiempo que también ponen a los estudiantes en cuanto consumidores en el corazón del sistema. Criticar estas formas de medir la calidad no significa que los estudiantes no puedan o no deban decir nada con respecto a la educación que están recibiendo, sino que todo argumento en pro o en contra de la educación es degradado a una simple opinión —y, de paso, lo único que tendrá valor en la implementación de las políticas públicas será (aparte del dinero) el resultado de las encuestas y auditorías basadas en criterios puramente cuantitativos—. Bajo el imperio de las encuestas de satisfacción, “la experiencia del estudiante” se convierte en el concepto central de la educación (106). Sin embargo, aquí se incurre en una contradicción ineludible, pues las dinámicas del consumo capitalista buscan llevarnos continuamente a experimentar la no satisfacción; en otras palabras, los mecanismos naturales del mercado tienen como fin llevar a que los consumidores nunca se encuentren realmente satisfechos. Desde ese punto de vista, la experiencia de los estudiantes nunca será plenamente satisfactoria, ellos nunca se sentirán realmente “educados”. Además de ello, es un hecho que “los aspectos realmente vitales de la experiencia de estudiar algo [...] son el desconcierto y el esfuerzo. Abrirse camino a través de la jungla de la ininteligibilidad para alguna pequeña claridad o parcial inteligibilidad no siempre es un proceso agradable” (107).

Collini ve con desconfianza la permanente insistencia del gobierno británico en sus *White Papers* (estos son los documentos que sirven de base para la implementación de leyes), a propósito de la importancia de situar a “los estudiantes en el corazón del sistema”: pareciera que lo que intenta ponerse en el centro del sistema educativo es en realidad el mercado, es decir, el dinero. Los estudiantes estarán dispuestos a pagar cierta cantidad de dinero por los servicios que las universidades les puedan ofrecer, lo que quiere decir que las universidades deberán ofrecerles aquello que estén dispuestos a pagar —y estos “servicios” no son siempre educativos: incluyen

ciertas comodidades en las instalaciones, así como convenios con otras instituciones y con empresas—. Intuitivamente, no es difícil imaginar las consecuencias de convertir la educación en una transacción entre vendedor y comprador. Primero, la publicidad tendrá un papel relevante a la hora de elegir una universidad y, como es obvio, las universidades tradicionales tendrán ventajas sobre las demás, pues, hablando en términos de *marketing*, ellas ya se han posicionado en el mercado. En segundo lugar, el futuro financiero del graduado en cierta universidad será asumido como el resultado natural de la calidad de la educación de dicha institución. Tercero, cada día los consumidores exigirán mayor calidad por menor precio y esto producirá, en cuarto lugar, un crecimiento en el mercado universitario; es decir, se ampliará el número de universidades y de planes de estudios ofrecidos, lo que se traducirá en un incremento de la competencia y, por supuesto, en la necesidad apremiante de las universidades por innovar sus servicios. Como resultado, la educación universitaria será entendida “en términos de preparar personas para formas particulares de empleo” (156).

La lógica que sustenta el sistema educativo que se ha venido imponiendo es que los estudiantes, si son consumidores racionales, invertirán más dinero en las universidades o programas que ofrezcan un buen empleo y un buen salario como “retorno” de la inversión. Esto conduce a que ciertos programas académicos sean más vulnerables que otros y justifica la decisión política de eliminar aquellos programas que han creado “gente incompetente en el mercado laboral” (134) y a que los programas académicos dependan de la fluctuación en su aparente popularidad.

De un modo semejante, las nuevas políticas del gobierno del Reino Unido afirman que la labor investigativa en las universidades debe ser valorada por su contribución al crecimiento económico y sus aportes a la innovación. En 1986, el gobierno del Reino Unido creó “The Research Selectivity”, una política del gobierno que buscaba justificar la manera en que se debía financiar la investigación, pues trataba de resolver la pregunta de “cómo se debía distribuir el dinero disponible para apoyar a las universidades, dado que los fondos son limitados y el dinero, quizá, no se utilizaría de la mejor manera si se le otorgara a todas las universidades, independientemente de la calidad de la actividad investigativa” (149). Collini se acerca a las implicaciones de este modelo en el capítulo “Higher Purchase: the Student as a Consumer”, donde se centra en un reporte del gobierno conservador publicado en noviembre

del 2015: *Fulfilling Our Potential: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*. Tal reporte propone, por un lado, evaluar la investigación universitaria bajo los términos formulados por el “Research Excellence Framework” (REF), que plantea que las investigaciones en todos los departamentos universitarios deben someterse a una valoración periódica de su calidad; esta evaluación se traduce en puntajes, que sirven para ubicar las investigaciones en tablas clasificatorias tanto de las disciplinas como de las instituciones. De esta manera, los proyectos de investigación se financian con base en sus puntajes y su posición en las tablas (161).

Bajo este régimen de evaluación de la investigación, sostiene Collini, el trabajo intelectual se verá afectado, pues el tiempo y los recursos se concentrarán en proyectos que tengan más “impacto” en las cifras, a costa de aquellos que tienen propósitos que difícilmente se ajustan a los parámetros que privilegian las tablas clasificatorias y que se transforman, por lo tanto, en exigencias del mercado académico. En segundo lugar, el reporte del gobierno británico también insiste en la necesidad de crear “nuevos proveedores” (171) en el mercado universitario. Collini argumenta que esta necesidad se justifica con el lenguaje de los negocios: “el aumento de la competencia ‘elevará la calidad’ y ‘reducirá los precios’” (171-72). Hasta hace poco, en el Reino Unido era muy difícil adquirir el rango de “universidad”, una institución educativa debía cumplir con un número de exigencias no fáciles de conseguir: controles estrictos en el uso del título, la institución debía ofrecer sus cursos por un largo período de tiempo, en el que estos debían ser validados por universidades ya establecidas, un número mínimo de estudiantes, etcétera. Con las nuevas políticas, una institución que desee tener el título de “universidad” ya no debe cumplir estos requisitos; de hecho, la nueva política permite que las universidades sean subsidiarias de corporaciones financieras.

El abonar el terreno para que estos nuevos proveedores privados compitan en términos de igualdad con las universidades tradicionales conduce a una transformación radical del esquema de financiamiento de la educación superior. Los estudiantes son ahora consumidores que eligen sus universidades en un mercado orientado por el *marketing* y, por lo tanto, determinan cuál será el destino de los préstamos y subsidios estudiantiles (que provienen, en su mayoría, de fondos estatales). No hay que ser demasiado suspicaz para intuir quiénes serán los ganadores y los perdedores en este esquema de competencia.

Una vez más, los consumidores son situados en el corazón del sistema, el cambio de financiación es, en realidad, “el caballo de Troya que permite que el capital privado encuentre la manera de tener fines lucrativos en la educación superior” (130). Las universidades son presionadas a asumir este modelo empresarial y, en consecuencia, pierden su autonomía. Las universidades se convierten en verdaderas cadenas educativas, a veces multinacionales (ya hay, por ejemplo, universidades británicas con campus distribuidos a lo largo y ancho del globo) que tienen alianzas con grupos financieros o compañías comerciales. La meta ahora es el beneficio privado y ya no vale la consideración de la educación como “un bien público” sino como “un simple conjunto de beneficios privados para quienes participan en ella” (187).

Speaking of Universities retoma la discusión sobre el lugar que deberían tener las universidades en la actualidad —tema que Collini había abordado en su libro anterior, *What are Universities for?* (2012)—. En el capítulo “Reading the Ruins: Criticism and the Idea of University”, Collini afirma que la literatura sobre este tema suele partir de la protesta contra “la subordinación de las universidades a la economía o a los propósitos útiles” (61). En las últimas dos décadas, la discusión se ha vuelto repetitiva y el debate ha tenido una misma dinámica: mientras que lo utilitario y práctico siempre está en auge, decae la idea de una universidad autónoma —es decir, libre de los propósitos del mercado—. La mayoría de las veces, la defensa de la universidad presenta los mismos argumentos: o bien se invocan nostálgicamente las imágenes de la universidad del pasado (un espacio protegido para el conocimiento, un lugar que ayuda a desarrollar las capacidades analíticas y creativas, un centro desinteresado de transmisión cultural, etcétera), en una batalla que parece la de lo tradicional contra lo moderno; o bien se defiende el papel de la universidad —y en particular el de algunos programas— apelando al lenguaje económico para demostrar el “impacto” y la “utilidad” de la universidad tradicional. Collini no se alinea a ninguno de estos dos frentes. Consciente de que el terreno ha cambiado con el paso de los años, demuestra la necesidad de una nueva forma de hablar del propósito de las universidades, de aquello que las hace valiosas e indispensables para la humanidad. Por eso, en *Speaking of Universities* trata de desnaturalizar el lenguaje que el mercado le ha impuesto a la educación superior. Él sabe, como profesor de historia intelectual y de literatura inglesa, que el lenguaje no es solamente una envoltura de algo vacío, sino que contiene sentidos históricos que dirigen

nuestra manera de comprender las cosas en la cotidianidad. El único propósito fundamental de la universidad, sostiene, es la búsqueda del conocimiento. En sus propias palabras:

Ejercemos una verdadera responsabilidad democrática no tratando de subordinar a las universidades a la forma de la política económica actual, sino garantizando que las universidades puedan concentrarse en su tarea principal de ampliar y profundizar la comprensión humana, porque es la búsqueda exitosa de esa tarea en la que, a largo plazo, la sociedad en su conjunto obtiene mayor beneficio. (205)

Maira Suárez

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Jacoby, Susan. *The Age of American Unreason*. Nueva York, Vintage Books, 2009, 357 págs.

Thomas Jefferson (1743-1826), tercer presidente de los Estados Unidos de América (1801-1809) y uno de los padres fundadores del país, dijo en 1816 que “si una nación espera ser ignorante y libre, en un estado de civilización, espera lo que nunca fue y nunca será”.¹ Al poner esta frase como epígrafe de su libro *The Age of American Unreason*, Susan Jacoby muestra en qué medida comparte este parecer de Jefferson. En la introducción, ella se define a sí misma como “una conservacionista cultural: en el sentido estricto del término según el diccionario, comprometida con la preservación de la cultura ‘de las influencias destructivas, la descomposición natural o el desperdicio’” (xii). Su postura “conservacionista” está inspirada, sin duda, en su lectura del ya clásico estudio sobre las corrientes antintelectuales en la cultura norteamericana, *Anti-intellectualism in American Life* (1963), donde Richard Hofstadter rastrea históricamente los cambios de la función del intelecto en la sociedad norteamericana, así como la creciente desconfianza y desprecio que este produce en las sociedades democráticas. Según Jacoby, el libro de Hofstadter fue “en un sentido importante, [...] un producto de la era de McCarthy”: el objeto de su examen era “la mezcla feroz, en la posguerra, del antintelectualismo y el anticomunismo persecutorio dentro del amplio contexto a largo plazo de la propensión estadounidense que se manifestó tan pronto los colonos puritanos llegaron a Plymouth Rock” (xv). Podríamos decir que el libro de Jacoby es, de modo semejante, el producto de la era de Bush hijo y el ascenso del Tea Party Movement: el nuevo antintelectualismo de finales del siglo xx y comienzos del xxi se manifiesta en la ignorancia, la indiferencia e incluso en el desprecio por la ciencia, la “equiparación popular del intelectualismo y el liberalismo” (xviii) y “la ausencia de curiosidad acerca de otros puntos de vista” (xix). Articular estas tendencias implica desarrollar críticamente una descripción histórica de la cultura de masas estadounidense(s), el fundamentalismo religioso, la educación pública mediocre y el populismo político.

1 Esta y todas las traducciones son mías.

Jacoby desarrolla esta articulación en once capítulos y una conclusión. El primero describe la situación actual a partir de un fenómeno hoy omnipresente en la vida pública norteamericana: “tan solo hace unas décadas, los estadounidenses eran tratados como pueblo (*people*) o, en un pasado más distante, como damas y caballeros (*ladies and gentlemen*). Hoy todos somos amigos (*folks*)” (3). La palabra *folks* se ha esparcido como una plaga entre presentadores de radio y televisión, predicadores de megagiglesias, gurús de autoayuda, políticos y hasta presidentes de los Estados Unidos. Todos ellos buscan, con su uso, identificarse con “los valores americanos ordinarios y presumiblemente íntegros” (3). Sin embargo, tal identificación se funda en una degradación del lenguaje y los individuos. Durante años, *folks* era un coloquialismo sin ningún sentido político específico, pero ahora es la manifestación de una indiferencia general hacia las distinciones más básicas, en las que se basa la riqueza de cualquier lenguaje. Hoy, el apelativo *folks* designa en masa a cualquiera, desde las víctimas de un huracán, de un acto terrorista o abuso de menores—“our prayers go out to those folks”, dicen los presentadores de noticias (3)—, hasta un grupo de expertos—“our homeland security folks”, decía el presidente George W. Bush (3)—. No se espera nada especial de los sujetos convertidos en *folks*, salvo la exaltación de lo ordinario y lo cotidiano a costa de lo singular y lo específico.

En los capítulos dos y tres, Jacoby explora los antecedentes históricos del antintelectualismo actual en las tensiones propias del origen y la juventud de la nación estadounidense, mientras que en el capítulo cuatro muestra la forma que la persecución a los intelectuales de izquierda adquirió durante la primera mitad del siglo xx. Los padres de la Revolución norteamericana eran herederos de la Ilustración europea: para ellos, “los asuntos culturales e intelectuales eran inseparables de la unidad política que forjaron con éxito”, aún en contra de las circunstancias adversas (34). Graduados en universidades estadounidenses y europeas o autodidactas, los fundadores de la nación americana creían en el valor de la educación secular, que promovían con entusiasmo, porque para ellos el pensamiento era inseparable de la acción. En 1837, cincuenta años después de la firma de la Constitución (1787), intelectuales de la talla de Ralph Waldo Emerson defendían la independencia intelectual de los Estados Unidos con el mismo ímpetu que sus ancestros revolucionarios habían defendido la independencia política: una independencia “no de la cultura europea en sí, sino

del sentido de inferioridad con respecto a la cultura europea continental y británica” (31). Emerson sentaba así las bases del nacimiento de una cultura estadounidense, única y común, cuyos detentadores eran los intelectuales. El riesgo que, de acuerdo con Emerson, corría el “hombre pensante” (*Man thinking*) en la sociedad estadounidense era el de convertirse en un “simple pensador” (*mere thinker*), un especialista del pensamiento (37). De acuerdo con Jacoby, estas observaciones de Emerson permiten ver hasta qué punto él percibía en su momento las tendencias sociales que servían de base a “la esquizofrenia permanente en las actitudes de la nación con respecto al conocimiento y el intelecto”: una inclinación hacia la especialización, ligada a la idea de que la educación debe proporcionar beneficios prácticos directos (37). El antintelectualismo, tal y como se manifiesta en la sociedad norteamericana, no es una actitud contraria al conocimiento *per se*, sino más bien al conocimiento excesivo, al saber más allá de lo necesario para la solución de ciertos problemas pragmáticos. Una de sus manifestaciones es la separación del intelectual y el *problem solver*.

Si el antintelectualismo es, para Jacoby, la desconfianza frente al intelecto libre de las restricciones pragmáticas, el antirracionalismo es la incapacidad de aceptar cualquier argumento, incluyendo la evidencia empírica más transparente. Su fuente fundamental se encuentra en el fundamentalismo religioso, que ha sido un factor determinante en la definición de la cultura norteamericana. Para Jacoby, el secularismo jugó un papel indiscutiblemente positivo en la constitución política y social de los Estados Unidos, pues la creencia religiosa en sí no va en contra de la razón. Sin embargo, desde los tiempos del Segundo Gran Avivamiento (entre finales del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX), el fundamentalismo se ha convertido en uno de los ingredientes centrales del antirracionalismo estadounidense, pues pone la creencia por encima de la argumentación racional y de la evidencia empírica. “De acuerdo con la mayoría de cálculos, solo el diez por ciento de los estadounidenses en 1790 eran miembros de alguna denominación religiosa reconocida” (40). En esta atmósfera, el librepensamiento tuvo una influencia decisiva en la formulación de los principios seculares de la Constitución norteamericana; además, las primeras generaciones de intelectuales cristianos mantenían una postura tolerante y una curiosidad intelectual ejemplar. Pero la libertad religiosa que consagró la Constitución de 1787 abrió las puertas al antirracionalismo y ello fue favorecido por las diferencias sociales

y culturales. Los librepensadores pertenecían por lo general a las clases más educadas, mientras que el pueblo raso estuvo expuesto a la proliferación de innumerables sectas protestantes que apelaban más a la emoción que a la razón. La situación no deja de ser paradójica a los ojos de Jacoby. “En Europa, las uniones dominantes entre la Iglesia y el Estado hicieron de algún tipo de racionalismo —y no de otra religión— la respuesta más común para quienes habían perdido la fe en su religión o su gobierno” (46); en Estados Unidos, por el contrario, la libertad religiosa permitió que quienes estaban insatisfechos con el Estado no tuvieran que desenraizar las instituciones religiosas para cambiar las instituciones sociales, o viceversa: solo tenían que vincularse a una nueva o fundar una particular —tal es el caso de los mormones, los testigos de Jehová o la *Christian Science*— (46-47).

Jacoby retoma este fenómeno en el capítulo ocho, dedicado al fundamentalismo religioso de los últimos cuarenta años. En los años cincuenta y sesenta, dice a partir de su experiencia personal, la religión era un asunto privado y la educación secular pública estaba más o menos garantizada. Sin embargo, por esa misma época aparecieron innumerables denominaciones que destruyeron poco a poco las corrientes principales del liberalismo protestante, un fenómeno que ha sido descrito por muchos como un “tercer reavivamiento espiritual”. Para Jacoby, este no es un fenómeno cíclico pasajero, sino un movimiento potencialmente mucho más peligroso, por el poder que estas comunidades han adquirido al construir alianzas y conquistar posiciones decisivas entre los sectores políticos ultraconservadores del Partido Republicano. El acelerado crecimiento del fundamentalismo religioso desde los años sesenta dio origen a la derecha cristiana, cuyos políticos populistas han sacado provecho de la denuncia de “las élites educadas” como responsables de la destrucción del sueño americano. Esta derecha se nutre de la ignorancia de clases sociales empobrecidas intelectualmente y ha construido sus propias élites que se educan en “una red de *colleges* cristianos ultraconservadores” (189), en los que ataca abiertamente la teoría de la evolución y se defiende la lectura literal de la Biblia, por ejemplo:

Muchos de sus estudiantes son producto de la escolaridad doméstica, una práctica elogiada por los elementos más extremos de la derecha cristiana, y la vida del campus es supervisada cuidadosamente en un esfuerzo por mantener la pureza religiosa e ideológica de la educación primaria y secundaria de los estudiantes, basada en la fe. (190)

De los tiempos del Segundo Gran Reavivamiento (1790-1840) proviene “la creencia de una minoría significativa de estadounidenses de que el intelectualismo y la educación superior secular son enemigos implacables de la fe” (81). Pero en las décadas finales del siglo xx, “el resurgimiento del fundamentalismo en los Estados Unidos ha tenido lugar dentro del contexto de un penetrante antirracionalismo no religioso que fortalece las formas más extremas de la religión y también afecta los puntos de vista del público general sobre la ciencia, la educación y la realidad misma” (209). Esto nos conduce a un tema esencial en el libro de Jacoby: el destino reciente que ha tenido el sistema público de educación en los Estados Unidos. En efecto, la ignorancia científica no puede atribuírsele solamente al fundamentalismo religioso, pues “la proporción de estadounidenses que rechazan la teoría de la evolución es mayor —en un quince por ciento— a la proporción de quienes creen en una interpretación literal de la Biblia” (23). A esto hay que agregar que “los estadounidenses son tan ignorantes acerca de las particularidades de la religión como de la ciencia” (23). En otras palabras, la mayoría de norteamericanos que defienden su religión ni siquiera la conocen o la entienden, “no pueden nombrar los cuatro Evangelios o identificar el *Génesis* como un libro de la Biblia” (25). Como el fundamentalismo religioso, las fallas en la educación pública actual tienen raíces históricas profundas (y paradójicas) en las contradicciones inherentes al modelo democrático estadounidense. La Constitución y la Carta de Derechos, ambas basadas en principios seculares, restringían los controles federales sobre la educación. Junto al pluralismo religioso en las instituciones educativas, estas medidas también alentaban formas sin control de dogmatismo. La enseñanza de la ciencia basada en el análisis de evidencias concretas fue desplazada, cuestionada y, en algunos casos, restringida por algunas escuelas y universidades de carácter confesional. Esto permitió la proliferación de uno de los componentes más nocivos del antintelectualismo estadounidense: “la toxina de la seudociencia, que los estadounidenses tanto de izquierda como de derecha siguen absorbiendo como un medio para que sus teorías sociales se vuelvan impermeables a los desafíos basados en la evidencia” (81).

La primera manifestación de seudociencia masificada fue el florecimiento del darwinismo social, que equiparaba la selección natural con la selección social. Esta teoría no fue defendida en el siglo xix “por ignorantes pueblerinos, sino por algunos de los magnates e intelectuales de negocios más

importantes de la nación, incluidos Andrew Carnegie, John D. Rockefeller y William Graham Sumner, un científico político de la Universidad de Yale e intelectual público prototípico” (61). Esta pseudociencia tomó fuerza décadas después de la Guerra Civil y tuvo espacio en los currículos académicos de las universidades, con lo que pudo propagarse como la primera forma moderna de lo que recientemente ha venido a llamarse “ciencia chatarra” (*junk science*), de la que Jacoby se ocupa en el capítulo nueve.

La expresión “ciencia chatarra”, sin embargo, ha terminado por adquirir un sentido político: la derecha la usa como etiqueta condenatoria de todo lo que se oponga a su agenda política, social o cultural, desde la investigación sobre el cambio climático hasta la evidencia sobre el efecto del uso de preservativos para controlar la propagación de enfermedades de transmisión sexual. Tal distorsión del término constituye para Jacoby una de las manifestaciones del “pensamiento chatarra” (*junk thought*), que se caracteriza por “el antirracionalismo y el desdén hacia la contraevidencia y la opinión informada” (210-211). Esta forma de pensamiento puede anidar en cualquier lugar del espectro político: “a la derecha le encanta ponerle al pensamiento chatarra la etiqueta de corrección política (la cual se usa simplemente para todo lo que se oponga a los valores de derecha), mientras que la izquierda tiende a ver la ciencia chatarra como un subproducto del fundamentalismo religioso y la superstición” (211). Sin embargo, para Jacoby “el poder real del pensamiento chatarra se encuentra en su estatus como fenómeno de centro, alimentado por el credo americano de la tolerancia que pone en condiciones de igualdad todas las opiniones y se esfuerza muy poco por separar los hechos de las opiniones (211). En estas condiciones, es difícil evitar la penetración del pensamiento chatarra: no solo porque pareceremos tolerantes si consideramos como igualmente válidas la teoría de la evolución de Darwin y la teoría del “diseño inteligente” de las especies, por ejemplo, sino porque el pensamiento chatarra parece usar “el lenguaje de la ciencia y la racionalidad” (115). De este modo, los estudiantes son expuestos en las escuelas y universidades a todo tipo de información científica, pseudocientífica, histórica y religiosa sin ningún filtro, y los docentes se polarizan cada vez más, enseñando temas y perspectivas que se acomodaban más a sus propias creencias que al rigor científico.

Lo que se puede decir con un grado de certeza claro es que la chatarra antirracional ha adquirido respetabilidad social en los Estados Unidos

durante el último medio siglo, que interactúa tóxicamente con los elementos más crédulos de las ideologías seculares y religiosas y que ha probado ser resistente a la vasta expansión del conocimiento científico que ha tenido lugar en el mismo período. (216)

¿Qué permitió que esto ocurriera? La respuesta a esta pregunta conduce al tercer tema importante del libro: el dominio cultural de los medios de *infotainment* (*infotainment*) y el triunfo de la cultura audiovisual sobre la cultura impresa. Los medios han sido cómplices del antintelectualismo creciente de la sociedad norteamericana pues, guiados por la presión del mercado y los intereses económicos, le dan credibilidad pública a la chatarra intelectual: sus eslóganes, sus simplificaciones, sus apelaciones a lo sobrenatural, sus especulaciones *new age* y su charlatanería obtienen espacios en los programas de radio y televisión, etiquetados como opiniones de *expertos*. Toda información que atraiga al público se difunde sin ser debidamente evaluada y categorizada, y el espectador no tiene escapatoria. Esto, sumado a los problemas educativos —que conducen a la pérdida de la capacidad de selección de las fuentes de información por parte de los jóvenes—, configura una tormenta antintelectual perfecta.

Jacoby es una defensora acérrima de la lectura en todas sus modalidades y lamenta el hecho de que los videojuegos, la internet y otros medios hayan desplazado a la lectura recreativa a un segundo plano. Su argumento puede ser objeto de debate, pero vale la pena mencionarlo. “Cuando Ana Karenina se lanza frente al tren”, dice, “el lector se queda con una serie interminable de preguntas acerca de la naturaleza de la traición, los dobles estándares sexuales, los compromisos del matrimonio, la obligación parental contra la realización personal, la lealtad familiar, la religión en la Rusia del siglo XIX”. En contraste, “cuando un *gamer* supera el último obstáculo de un video juego, no tiene mucho que pensar, salvo la búsqueda de otro juego más complicado” (252). Por más elaborado que sea el juego, y por más “educativo” que se le considere, este es incapaz de proporcionar a los jóvenes “la curiosidad acerca del pasado y del presente que es la esencia del aprendizaje verdadero” (254). La inmediatez es la regla de la cultura actual del infotainment: los artículos periodísticos son cada vez más breves y la atención prestada por los medios a las artes hoy consideradas “minoritarias” —como la literatura y la música clásica— es cada vez menor (257-262).

“Si los libros son el primer pilar poderoso e indispensable de la vida intelectual, la conversación es el segundo” (268). Al menos en el entorno familiar, esta comenzó a decaer en los años cincuenta con la aparición de la televisión. En las dos últimas décadas se ha producido “una explosión de lo que llamamos aparatos para evitar la conversación”, entre los que se encuentran no solo los juegos de video y los reproductores de música con audífonos, sino también (y paradójicamente) los teléfonos celulares y las prácticas de correo electrónico y los mensajes de texto (268). La conversación familiar en la mesa se ha convertido en algo anacrónico y ello no solo se debe a las mayores presiones del mundo laboral, sino también al efecto aislante que tiene la tecnología. Con la desaparición de la conversación como elemento vital en la experiencia cotidiana, las habilidades necesarias para un intercambio de ideas fructífero han sido desplazadas por formas sustitutas: programas de televisión cuyos presentadores tienen poco interés en lo que tengan que decir sus invitados, o blogs cuyo objetivo es “la autoexpresión, no el diálogo” (272). En las versiones *online* de los periódicos, los comentarios de los lectores son una muestra patente de antintelectualismo: salvo excepciones cada vez más escasas, de ellos no se pueden rescatar discusiones o debates, sino más bien ataques personales y colecciones de opiniones sin ningún sustento argumentativo, sordos a la perspectiva ajena, muestras, en fin, de que el arte de la conversación inteligente ha muerto.

El antintelectualismo en Estados Unidos ha llegado a tal punto, sostiene Jacoby, que el provincianismo, la estupidez y la ignorancia se exhiben con orgullo. “Los políticos, al igual que los miembros de los medios, son tanto creadores como criaturas de un público receloso de la complejidad, los matices y el conocimiento sofisticado” (281). Si en el siglo XIX los letrados ilustrados eran vistos como enemigos de la fe y durante gran parte del siglo XX fueron declarados comunistas enemigos de los valores norteamericanos, desde la década de 1960 los intelectuales liberales fueron presentados como la “élite” —en un momento en el que, de hecho, tales intelectuales tenían una presencia cada vez menor en el gobierno—. Desde entonces, “los intelectuales conservadores dominaron un arte que los liberales no: lograron, de alguna manera, presentarse como una minoría agraviada” (290). Así, han logrado “enmarcar su batalla con los intelectuales liberales como un conflicto entre los estadounidenses ‘comunes’ y quienes los miran hacia abajo desde su elevado pedestal” (292). Además, han logrado mantenerse por fuera del radar de los

medios de comunicación más importantes: los arquitectos de la invasión a Irak después del ataque a las Torres Gemelas, o los asesores de las políticas de George W. Bush, todos ellos intelectuales que se formaron en la era de Reagan, lograron mantenerse como figuras invisibles, a pesar de su enorme influencia.

Lo que los intelectuales de izquierda y derecha en los Estados Unidos se han negado a asumir, dice Jacoby, es la significación política que tiene la ignorancia pública. Esta favorece la polarización, pues al prescindir del conocimiento histórico de los hechos, cualquier opinión política puede ser llevada al extremo. La historia de los Estados Unidos no es ni “una larga e ininterrumpida crónica de injusticias” (304) —como lo quieren ciertos sectores de la academia liberal—, ni una historia embellecida de “esperanzas satisfechas y sueños hechos realidad en los que acontecimientos como la esclavitud constituyen apenas un ‘episodio triste’ que se puede superar sin más” (300) —como decía Ronald Reagan en 1981—. Pero, la ignorancia política general ha sido el caldo de cultivo en el que han madurado un antintelectualismo y un antirracionalismo rampantes, llenos de simplificaciones ideológicas e históricas que amenazan con destruir los ideales sobre los que se funda la nación estadounidense. ¿Cómo ha sido posible que la situación se haya agudizado de tal modo durante las últimas décadas? Aquí se encuentra, quizás, uno de los argumentos más polémicos del libro de Jacoby. “Blaming it on the sixties” (“Hay que culpar a los años sesenta”) es el título del sexto capítulo del libro. En los círculos conservadores y reaccionarios, esta década es descrita como la llegada de la *bestia negra*, encarnada en estudiantes y académicos radicales de izquierda. Para Jacoby, esta imagen es tan falsa como la de quienes defienden la mitología liberal que la describe como *nuestra* década.

Gran parte de las luchas políticas y culturales de esa década tuvieron lugar en las universidades: los estudiantes protagonizaron importantes movimientos en contra de la Guerra de Vietnam y a favor de los derechos civiles. Pero muchos cambios en el currículo académico que tuvieron lugar en esa época y que fueron defendidos por estudiantes y profesores radicales han tenido efectos antintelectuales evidentes para Jacoby. La *guetoización* de los estudios afroamericanos, feministas y étnicos, así como el desmonte de los estudios básicos son ejemplos de cómo se ha empobrecido la formación integral de los estudiantes. Por otra parte, a menudo se pasa por alto que, junto a las protestas estudiantiles y las reformas curriculares, se desenvolvían los *otros años sesenta*, que no eran temas de interés para las cámaras de los noticieros: además de juventudes conservadoras que apoyaban a Nixon, el fundamentalismo religioso renacía y

la derecha cristiana se fortalecía. Pero quizás la herencia más evidente de la década de 1960 fue el poder ubicuo que adquirió la cultura juvenil, y Jacoby tiene muchas reservas ante este fenómeno tan celebrado por los medios. Cuando “los gustos musicales en la moda, el cine, la televisión, la poesía [...] y, sobre todo, la música, ya no se distinguen de la cultura popular como un todo”, las distinciones estéticas e intelectuales pierden importancia y la cultura popular del pasado queda sin valor (163). Así, “en un giro irónico, el mercadeo masivo de la música pop de los sesenta estaba íntimamente conectado con la despolitización de antiguas canciones asociadas con la vieja izquierda” (164). Esto permitió que los jóvenes de izquierda y de derecha se unieran en torno a sus ídolos de la música pop y que a veces tomaran las letras de sus canciones más en serio que sus compositores. La juventud terminó por imponer sus gustos y sus modas y, al final, gracias al auge del mercadeo y de la industria cultural, triunfó la “resistencia contra la idea de la jerarquía estética” (171). La televisión alimentó poderosamente la cultura de la celebridad y se inició la decadencia de la cultura impresa a favor de la cultura del video. En resumen, en palabras de Jacoby al final del capítulo siete: “la fusión del vídeo, la cultura de la celebridad y el mercadeo de la juventud es el legado antintelectual de los sesenta” (182).

Las conclusiones de Jacoby parecen a menudo unilaterales. Muy pocas veces la autora se plantea cuáles serían las alternativas frente al declive del pensamiento y la actividad intelectual en el presente, además del conservacionismo que defiende. Por momentos, parece estar de acuerdo con los versos del poema “Autoepitafio” escrito por Reinaldo Arenas: “todo lo cotidiano resulta aborrecible, / solo hay un lugar para vivir, el imposible”. Sin embargo, también hay que reconocer que esta es una característica inevitable de cualquier libro que busca insertarse con pasión en los debates contemporáneos, asumir una postura y defenderla de modo aguerrido con datos históricos y argumentos precisos. Al cerrar el libro, podemos hacernos un mapa claro de la historia intelectual, política, cultural y educativa norteamericana y podemos identificar hipótesis históricas importantes sobre sus cambios recientes. También, siguiendo sus sombrías conclusiones, nos podemos dar una idea del futuro que nos espera. Para enero del 2018 (la presente reseña fue escrita durante el segundo semestre del 2017) se ha anunciado el lanzamiento de una reedición del libro. Ya en el título, *The Age of American Unreason in a Culture of Lies*, la autora evidencia su interés por

ponerse al día en los acontecimientos políticos norteamericanos, enmarcados en la era de Trump, Twitter, Breitbart y las controversias sobre las noticias falsas (*fake news*). El libro fue originalmente publicado en el 2009 y hasta ahora, lamentablemente, la realidad política estadounidense le ha dado la razón a Jacoby.

Diana Milena Duarte Salinas

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Berg, Maggie e Barbara Seeber. *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academia*. Toronto, Toronto University Press, 2016, 115 págs.

O livro de Maggie Berg e Barbara K. Seeber parte de uma ideia simples: aplicar os princípios do movimento *Slow* à vida acadêmica (vii). Tendo sua origem em um protesto ocorrido em 1986 contra a abertura de um MacDonald's na Praça de Espanha, em Roma, o movimento *Slow Food* oficializou-se com a assinatura e publicação de um manifesto em Paris, em 1989, e hoje é internacionalmente reconhecido e seguido. Trata-se de uma resistência à aceleração da vida moderna no que diz respeito à cultura alimentar, procurando promover comidas que se adequem a três princípios básicos: Boa (*good*, qualidade, sabor e salubridade), Limpo (*clean*, produção que respeite o meio ambiente) e Justa (*fair*, acessibilidade para o consumidor e condições e preços justos para o produtor),¹ que inclusive expandiu seus princípios para muitas áreas da atividade humana, como trabalho, relações pessoais, etc. Na mesma linha, as autoras, ambas oriundas dos estudos literários em universidades canadenses, assumem que escreveram um livro-manifesto que intencionalmente situa-se numa encruzilhada de gêneros, todos vinculados aos recentes fenômenos que assolam a vida acadêmica dos países de língua inglesa.

A parte de manifesto do livro, seguindo o exemplo do manifesto *Slow Food*, é curta (cerca de duzentos e sessenta palavras) e direta: “Somos *Slow Professors*. Acreditamos que adotar os princípios do *Slow* na nossa prática profissional é um meio efetivo de aliviar o stress do trabalho, preservar a educação humanística e resistir à universidade corporativa” (ix),² nomeando claramente o “inimigo” a ser desafiado, a “universidade corporativa”. O tom é enfaticamente otimista, apesar do reconhecimento de que “A linguagem da crise domina a literatura sobre a universidade corporativa” (x), e desafiador, com a referência explícita às humanidades como modelo de trabalho acadêmico, o que certamente marca um lugar explícito a respeito de certa concepção de universidade que hoje não goza de nenhum tipo

1 Disponível em www.slowfood.com.

2 Esta e todas as traduções do inglês são minhas.

de unanimidade. Mas isto ainda é apenas o prefácio e o livro avança com um trabalho sério e conciso de pesquisa a respeito da realidade das novas demandas a que professores universitários vêm sendo submetidos.

Como a intenção de Berg e Seeber é reagir a certa situação a que a universidade foi levada, uma boa parte do trabalho é dedicada ao diagnóstico dessa situação e, portanto, à narração de um cotidiano universitário. Por vezes, o livro assume aspectos quase de romance de terror, quando descreve certas situações que se tornaram normais no cotidiano da academia norte-americana (aí incluída a canadense, da qual as autoras tratam mais explicitamente), em muitos aspectos extremamente semelhante ao que vem acontecendo nas universidades latino-americanas como um todo: acúmulo de trabalho, multiplicação exponencial de reuniões, pressão por produtividade —tanto de publicações quanto de cursos a ensinar—, crescimento do número de alunos nas classes, demanda constante por avaliação de performance, entre outros. Nesse quesito, a obsessão norte-americana por quantificar dados permite ter uma ideia mais palpável da situação. As autoras citam um estudo do MIT que registra que, enquanto 48% de altos executivos de corporações sentiam que eram incapazes de cumprir todas as tarefas que lhes eram atribuídas, o número de professores universitários que se sentia da mesma maneira era 78% dos entrevistados (16). Um toque adicional de terror é dado pela avaliação da literatura subsidiária que se vem constituindo ao redor dessas questões, uma série de publicações que procuram avaliar a situação da universidade e sugerir “estratégias de sobrevivência” para os acadêmicos. Algumas são apenas cinicamente práticas e recomendam tirar o maior proveito possível de alunos de pós-graduação para fazer os “serviços sujos” (o que já vem acontecendo em várias universidades sul-americanas), outros beiram ao delírio ao sugerir uma agenda de trabalho das oito ao meio dia, depois da uma às seis e das sete às dez da noite para... os domingos! (20).

Sem fugir à interlocução com esse tipo de literatura, as autoras fornecem ao final de cada um dos quatro capítulos (“Gerenciamento de tempo e intemporalidade”, “Pedagogia e prazer”, “Pesquisa e compreensão”, “Colegialidade e comunidade”) pequenas dicas de como reduzir a velocidade imposta pelas administrações. Dito assim, a impressão que se tem é de que seja um livro simples, mais próximo da literatura de autoajuda (à qual as autoras reconhecem que consultaram, uma vez que é um gênero de texto que tem crescido enormemente nos últimos anos no ramo voltado exclusivamente para a vida

acadêmica), mas não é assim. Já no manifesto elas deixam claro que a saída que propõem é uma ação de “resistência” e, ao longo da sua argumentação, fazem explícito o caráter político de uma opção por desacelerar.

Da mesma maneira que as propostas do movimento *Slow* procuram promover um desvio da atenção das grandes corporações alimentícias, as autoras apostam em um desvio para o que poderíamos chamar de “microrrelações” do cotidiano acadêmico como as mais importantes e passíveis de representar essa almejada resistência. Como ambas as autoras têm sua formação acadêmica vinculada aos estudos literários, assumem sua confiança no poder das narrativas e por isso o livro é deliberadamente escrito em primeira(s) pessoa(s). Foi originado em conversas que ambas tiveram a respeito de suas próprias inseguranças e medos, e está recheado de pequenos testemunhos para trazer ao leitor justamente essa dimensão de microrrelações na qual elas tanto acreditam. Um exemplo é a história que uma delas conta a respeito da classe que estava particularmente calada e à qual ela fez despretenhosamente as perguntas: “O que está acontecendo? Vocês têm muitos trabalhos para escrever?” e se surpreendeu com a quantidade de respostas a respeito de problemas com colegas de casa, provas, saudades da família, stress, resfriados, e de como, ao final da aula, foi abordada com uma série de agradecimentos, pessoais e por e-mails, por “reconhecer que estávamos aqui” (45). Isso lhe permitiu um reconhecimento muito imediato e simples de que a interação, por menor que fosse, poderia resultar em uma melhora significativa na disposição da turma e nos desempenhos, tanto seu quanto da classe. Assim como nessa pequena narração, diretamente ligada ao ensino (muitas vezes visto por professores universitários como um fardo a ser carregado), a análise que o livro faz das outras dimensões da vida acadêmica procura valorizar o mesmo tipo de abordagem: estamos falando, ao tratar da universidade, de um espaço de relações humanas e não apenas de um espaço de produção anônima de conhecimento.

A própria abordagem de conhecimento que se pode entrever pelos argumentos revela a preferência por uma ótica minimalista, uma vez que procura reconhecer que há uma diferença entre o “capital intelectual” (expressão que elas buscam no trabalho de Sheila Slaughter e Larry Leslie) —que pode ser submetido à lógica quantitativa de “conhecimento produzido” e sobretudo “mensurável”—, e a natureza do trabalho das humanidades —que muitas vezes não está na criação de conhecimento novo, mas no estabelecimento de

relações e, sobretudo, na compreensão de aspectos da realidade que possam ter passado despercebidos. Nesse contexto, a importância do tempo para que uma ideia seja decantada e refinada não é um luxo, mas um imperativo. Como elas mesmas resumem:

Desacelerar tem a ver com afirmar a importância da contemplação, da conectividade, da fruição e da complexidade. Dá o sentido de a pesquisa tomar o tempo necessário para amadurecer e faz mais fácil resistir à pressão para acelerar. Dá o sentido de pensar na vida universitária como vida comunitária e não como competição. Dá sentido a períodos de descanso, uma compreensão de que pesquisa não funciona como máquina; há ritmos que incluem pausas e períodos que parecem improdutivos. Nos permite mudar da preocupação com o relatório anual para uma preocupação mais sustentável de longo prazo. E a importância da sustentabilidade vai além do indivíduo para a força do trabalho intelectual como um todo. (57)

Mas que ninguém se engane, porque a proposta do livro não é um retorno ingênuo a uma suposta “era dourada” das universidades em que havia tempo suficiente para tudo. As autoras são muito conscientes de que a aposta num modelo de vida acadêmica diferente do que vem sendo proposto/imposto pela “universidade corporativa” é uma ação de caráter e significado político. É por isso que deixam para o final do livro justamente o capítulo sobre “Colegialidade e comunidade”. Da mesma maneira que, antes, foi reconhecido que os alunos não são uma massa anônima dentro da sala de aula e que o reconhecimento da existência de sentimentos no processo didático é fundamental para superarmos o stress, o foco na colegialidade é um reconhecimento de que, como qualquer comunidade humana, uma universidade pressupõe convivência e conflitos.

Os corredores do Departamento servem, nesse capítulo, de metáfora emblemática a respeito de como as relações pessoais se esvaziaram. As pessoas passam por eles e evitam demorar ou iniciar conversas. Em algumas universidades, elas mencionam, houve até a proposta de controlar a temperatura dos corredores como uma estratégia para facilitar as relações e criar um clima literalmente mais caloroso (81) —o resultado, evidentemente, foi um fracasso porque, uma vez mais, o foco estava desviado do elemento

humano e centrado num aspecto quantificável, o único compreendido pela “universidade corporativa”—. E é claro que elas reconhecem que a criação de laços afetivos entre grupos humanos não é uma atividade nem fácil, nem controlável, mas que é uma das únicas saídas honestas para uma atividade (a intelectual) que se constrói tão fortemente sobre elementos emocionais (ainda que a maioria dos acadêmicos não o assuma): “está claro que acreditamos na agência individual, mas estamos longe de negligenciar a importância de fatores institucionais e políticos que estabelecem condições para nosso trabalho; o campus não é um espaço igualitário onde reitores ‘renegados’ trabalham para que professores iniciantes ‘avancem na carreira’” (78).

A aposta mais importante está, portanto, no trabalho colaborativo. A prova mais importante que elas apresentam é o próprio livro. Elas reconhecem como verdadeira a afirmação de Jane Tompkins de que “você não pode colocar uma boa conversa no currículo” (85) mas, ao mesmo tempo, chamam a atenção para o fato de que o projeto de escrever este livro em específico (e fazem questão de marcar ironicamente que ele vai com certeza para seus currículos) teve sua origem em uma conversa de corredor, que depois se expandiu para uma conversa entre outros colegas. Assim como o movimento *Slow* insiste na necessidade de convívio e compartilhamento da comida, que deve ser desfrutada, quando possível, de forma coletiva, como oportunidade para interação, elas insistem na importância da “convivialidade de pensar junto” (89).

Pensar em conjunto é uma possibilidade material. A evidência é o livro que escreveram, no qual, elas admitem, não conseguem mais ter certeza de quê foi exatamente escrito por quem, sobretudo nas partes em que a colaboração foi mais estreita, como a introdução e a conclusão. Certamente essa é uma impressão que só pode vir de dentro do campo dos estudos literários e culturais, onde a sensação de “autoria individual”, de trabalho solitário de leitura e reflexão, muitas vezes é mais forte. Eu me pergunto se acaso as autoras viessem de outro campo de conhecimento, no qual a colaboração de equipes em laboratórios e a escrita coletiva de artigos e livros é muito mais comum, teriam uma impressão diferente do trabalho colaborativo, uma vez que, ao que me consta, a sensação de pressão e solidão não parece ser muito menor em departamentos de tecnologia.

Evidentemente a realidade descrita pelas autoras, apesar de preocupante, está longe de certos outros problemas vividos por acadêmicos sul-americanos com o avanço das políticas neoliberais, tais como cortes drásticos de verbas,

sucateamento das universidades ou falta de espaço para a pesquisa e o debate. Mesmo assim, *The Slow Professor* tem alguma coisa a dizer para os professores universitários deste hemisfério.

O fato é que o livro realmente apresenta uma mudança de ponto de vista interessante em relação ao problema do stress entre académicos. Em lugar de centrar-se nas mudanças que um professor pode fazer em suas atitudes para *conformar-se* ao sistema (representado pela maioria da bibliografia revista pelas autoras), assumindo-o como dado que não pode ser alterado, a opção é claramente pela compreensão de que organizações humanas são, antes de mais nada, humanas e, como tal, resultado de escolhas que sempre têm por trás pessoas e não “leis naturais”. Eu estou quase tentado a usar a palavra “discursos”, apesar de saber que há uma dificuldade enorme em admitir a sua existência quando lidamos com práticas sociais nas quais estamos diretamente imersos. É muito mais fácil identificar e reconhecer a produção de discursos escravocratas na literatura brasileira do século XIX, da qual mantemos confortável distância, do que reconhecer os discursos corporativistas que dão forma aos relatórios de atividade ou avaliações que nós mesmos produzimos para as instituições universitárias.

Nesse sentido, a leitura de *The Slow Professor* é interessante e reconfortante, quase como a conversa de corredor sugerida pelas autoras como fonte de empatia e de liberação do ritmo opressor dos compromissos universitários. É uma aposta otimista, mas não ingênua, na possibilidade de fazer uma efetiva mudança nas estruturas da vida académica, não para resgatar um passado perdido, mas para criar uma universidade consciente de seu papel político nas mais diversas esferas de relações internas e externas.

Fernando Morato

The Ohio State University, Columbus, Estados Unidos

Índice acumulativo de artículos publicados en *Literatura: teoría, historia, crítica*, volumen 20 – 2018

Número	Páginas	Autor y título
1	131-166	Adur Nobile, Lucas Martín Dos historias latinoamericanas de la infamia. Una lectura comparada de <i>Morirás lejos</i> de José Emilio Pacheco y “ <i>Deutsches Requiem</i> ” de Jorge Luis Borges <i>Two Latin American Histories of Infamy. A Comparative Reading of Morirás lejos by José Emilio Pacheco and “Deutsches Requiem” by Jorge Luis Borges</i> Duas histórias latino-americanas da infâmia. Uma leitura comparada de <i>Morirás lejos</i> , de José Emilio Pacheco, e “ <i>Deutsches Requiem</i> ” de Jorge Luis Borges
2	131-154	Ardila Ariza, Jineth El lector antintelectual [o de la lectura como una forma de caza] <i>The Anti-Intellectual Reader [or, on Reading as a Form of Hunting]</i> O leitor anti-intelectual [ou da leitura como uma forma de caça]
2	85-102	Brito, Matheus de Para uma teoria da burrice <i>Hacia una teoría de la estupidez</i> Toward a Theory of Stupidity
1	63-87	Cárcano, Enzo “Una pasión honesta”: Idea Vilariño y la puesta en voz de su poesía <i>“An Honest Passion”: Idea Vilariño and the Mise en Voix of Her Poetry</i> “Uma paixão honesta”: Idea Vilariño e a recitação de sua poesia

2 221-244 **Croce, Marcela**

*Per monstra ad astra / Ad astra per aspera: dos modelos de
relación de los intelectuales con la academia*

*Per monstra ad astra / Ad astra per aspera: Two Models for the
Relation between Intellectuals and Academia*

*Per monstra ad astra / Ad astra per aspera: dois modelos de relação dos
intelectuais com a academia*

2 17-63 **Díaz Villareal, William, y Consuelo Pardo Cortés**

Campus y política en cinco novelas sobre Estados Unidos

Campus and Politics in Five Novels about the United States

Campus e política em cinco novelas sobre os Estados Unidos

2 65-83 **Durão, Fabio Akcelrud**

La estupidez académico-literaria brasileña

Academic-Literary Stupidity in Brazil

A estupidez acadêmico-literária brasileira

2 155-184 **Escobar Chacón, Juan David**

*Universalismo, identidad y discurso académico en el contexto
de la globalización*

*Universalism, Identity, and Academic Discourse in the Context of
Globalization*

*Universalismo, identidade e discurso acadêmico no contexto da
globalização*

- 2 103-129 **Felix, José Carlos, y Juliana Cristina Salvadori**
- Universidade e diversidade: desafios da multicampia / Uneb
DCH IV como estudo de caso
- Universidad y diversidad: retos de la universidad multicampus /
Uneb DCH IV como estudio de caso*
- University and Diversity: Challenges of the Multi-campus University /
Uneb DCH IV as a Case Study
- 2 185-220 **Lariguet, Guillermo**
- Sócrates, tipologías de intelectuales y política: algunas referen-
cias al caso argentino
- Socrates, Typologies of Intellectuals, and Politics: Some
References to the Case of Argentina*
- Sócrates, tipologias de intelectuais e política: algumas referências ao caso
argentino
- 1 11-37 **Marín Colorado, Paula Andrea**
- Arturo Suárez Dennis (1887-1956): novelista del “amor
verdadero”
- Arturo Suárez Dennis (1887-1956): Novelist of “True Love”*
- Arturo Suárez Dennis (1887-1956): romancista do “amor verdadeiro”
- 1 89-130 **Pontes, Renata**
- “Un poema es una cosa que será”. Visceralidad, metalenguaje y
renovación de la ruptura en Juan Gelman
- “A Poem is Something That Will Be”. Viscerality, Metalanguage
and Renewal of Rupture in Juan Gelman*
- “Um poema é uma coisa que será”. Visceralidade, metalinguagem e
renovação da ruptura em Juan Gelman

1 39-61 **Stocco, Melisa**

*Traful: una propuesta de estudio de la autotraducción en
poesía mapuche*

*Traful: A Proposal for the Study of Self-Translation in Mapuche
Poetry*

Traful: uma proposta de estudo da autotradução em poesia

1 167-189 **Zapata, Juan**

*De culpable a perseguido: Baudelaire y el proceso de *Las Flores
del Mal**

*From Culprit to Victim: Baudelaire and the Lawsuit against The
Flowers of Evil*

*De culpado a perseguido: Baudelaire e o processo de *As flores do mal**



LITERATURA

teoría, historia, crítica

CONVOCATORIA

*Revista del Departamento de Literatura
de la Universidad Nacional de Colombia*

NÚMERO MISCELÁNEO

vol. 22, n.º 1 (2020)

Fecha límite de recepción: 31 de mayo del 2019

Fecha de publicación: 1 de enero del 2020

<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 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, además de artículos y entrevistas de escritores como Nuno Júdice, Eduardo Chirinos, Ricardo Cano Gaviria y Roberto Burgos Cantor.

Se recibirán únicamente artículos inéditos originales y traducciones de trabajos destacados en el campo de los estudios literarios. Los textos 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 (.doc y .docx) al correo electrónico **revliter_fchbog@unal.edu.co**.

Pautas de presentación

Se recibirán únicamente artículos y notas inéditas, que estén escritos en los idiomas oficiales de la revista: español, inglés, portugués o francés. También se aceptarán traducciones al español de trabajos destacados en los temas del número y con poca difusión en nuestro contexto. La revista utiliza el sistema de citación MLA. Se pide a los autores interesados, antes de someter un trabajo a evaluación, que consulten las políticas y pautas completas de la revista en su página web de scielo: <http://www.scielo.org.co/revistas/lthc/einstruc.htm>

Cronograma y envío

La recepción de trabajos para este número misceláneo estará abierta hasta mayo 31 del 2019. Los trabajos serán sometidos, inmediatamente se reciban, a filtro editorial y evaluación de los pares (cuando proceda).

Únicamente se aceptarán (y confirmarán) postulaciones de trabajos al correo electrónico oficial de la revista: revliter_fchbog@unal.edu.co.

Favor enviar cualquier inquietud, pregunta o propuesta sobre este número misceláneo a dicho correo.



LITERATURA

teoría, historia, crítica

CALL FOR PAPERS

*Journal of the Literature Department
of the Universidad Nacional de
Colombia*

MISCELLANEOUS EDITION

vol. 22, n.º 1 (2020)

Deadline for submission: May 31, 2019

Date of publication: January 1, 2020

<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 (.doc and .docx files) to the email address revliter_fchbog@unal.edu.co.

Presentation Guidelines

We shall only receive unpublished articles written in the journal's official languages: Spanish, English, Portuguese, or French. We shall also accept translations into Spanish of relevant studies in the field, which are not widely known in our context. We request that interested authors consult the journal's full policies and guidelines before submitting their texts for evaluation. The journal uses the MLA citation system. This information can be found on the journal's SCIELO web page: <http://www.scielo.org.co/revistas/lthc/einstruc.htm>

Timeline and Submission

The deadline for submitting articles for this for this miscellaneous issue is May 31 2019. As soon as contributions are received, they shall be immediately reviewed by editorial staff and sent to peer evaluation (when appropriate).

Contributions shall only be accepted via e-mail at the journal's official mailbox: revliter_fchbog@unal.edu.co.

Confirmation of receipt shall also be sent by e-mail.

If you have any concerns, questions, or proposals regarding this miscellaneous issue, please send them to the journal's e-mail address.



LITERATURA

teoría, historia, crítica

EDITAL

*Revista do Departamento de
Literatura da Universidad Nacional
de Colombia*

NÚMERO VARIADO

vol. 22, n.º 1 (2020)

Data limite para envio de artigos: 31 de maio
de 2019

Data da publicação: 1 de janeiro de 2020

<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 .doc e .docx) ao e-mail revliter_fchbog@unal.edu.co.

Normas de apresentação

Serão recebidos unicamente artigos e anotações inéditas, que estejam escritos nos idiomas oficiais da revista: espanhol, inglês, português ou francês. Também serão aceitas traduções ao espanhol de trabalhos destacados nos temas do número e com pouca difusão em nosso contexto. A revista utiliza o sistema de citação *MLA*. Pede-se aos autores interessados, antes de submeterem um trabalho à avaliação, que consultem as políticas e normas editoriais completas da revista em sua página web de *scielo*: <http://www.scielo.org.co/revistas/lthc/einstruc.htm>

Cronograma e envio

A recepção de trabalhos para este número variado estará aberta até maio 31 de 2019. Os trabalhos serão apresentados imediatamente para que recebam o filtro editorial e a avaliação dos pares avaliadores (quando for o caso).

Unicamente serão aceitos (e confirmados) trabalhos enviados ao e-mail oficial da revista: revliter_fchbog@unal.edu.co.

Por favor, enviar qualquer dúvida, pergunta ou proposta sobre este número variado ao e-mail da revista.



LITERATURA

teoría, historia, crítica

APPEL Á CONTRIBUTIONS

*Revue du Département de Littérature
de l'Université Nationale de
Colombie*

NÚMERO MISCELLANÉE

vol. 22, n.º 1 (2020)

Date limite d'envoi des contributions:
le 31 mai 2019

Lancement de la revue: le 1^{er} de janvier 2020

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc>
revliter_fchbog@unal.edu.co



La revue *Literatura: teoría, historia, crítica* est une publication académique du Département de Littérature de l'Université Nationale de Colombie, paraissant tous les semestres, et qui a pour objectif principal la diffusion de travaux de recherche en littérature. Toutes les contributions abordant avec rigueur des sujets relatifs à la théorie, à la critique et à l'histoire de la littérature sont les bienvenues. Dans le passé, la revue *LTHC* a publié des essais et des articles signés par des universitaires et des critiques comme Roberto González Echevarría, Eduardo Camacho Guizado et Vladimir Just, ainsi que des articles et des entretiens de Nuno Júdice, Eduardo Chirinos, Ricardo Cano Gaviria et Roberto Burgos Cantor.

Nous recevons uniquement des articles inédits et des traductions importantes pour le champ des études littéraires. Les textes peuvent être des résultats de projets de recherche, des notes de réflexion ou des articles académiques en littérature. Le comité de rédaction désignera deux évaluateurs appartenant à des universités colombiennes ou étrangères pour évaluer les articles et recommander ou non leur publication. La revue suit les normes de citation de la Modern Language Association (MLA). Nous acceptons les contributions écrites en espagnol, français, portugais ou anglais. Les auteurs doivent envoyer leurs contributions en format de texte (.doc et .docx) au courrier électronique : revliter_fchbog@unal.edu.co

Normes de présentation des travaux

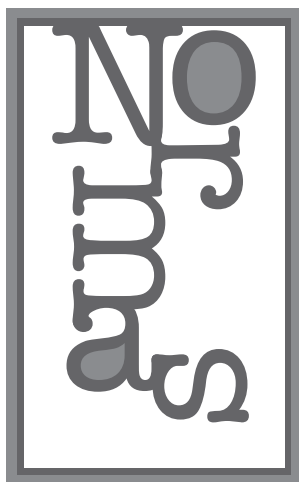
Le comité éditorial de la revue *Literatura: teoría, historia, crítica* recevra uniquement des travaux inédits et originaux écrits dans une des langues officielles de notre publication (espagnol, français, portugais ou anglais). Nous publions également des traductions en espagnol de travaux importants, et peu connus dans notre milieu universitaire, qui abordent les thèmes traités dans le numéro. La revue suit les normes de citation de la Modern Language Association (MLA). Nous demandons aux auteurs intéressés, avant de soumettre leurs contributions au processus d'évaluation, de bien vouloir consulter les politiques et les normes de présentation de la revue sur son site web: <http://www.scielo.org.co/revistas/lthc/einstruc.htm>

Calendrier pour l'envoi des contributions

Le comité éditorial de la revue recevra les contributions pour le prochain numéro à thématique libre jusqu'en mai 31 2019. Les contributions seront soumises immédiatement au processus d'évaluation académique de double relecture anonyme (le cas échéant).

Les auteurs doivent envoyer leurs contributions au courriel électronique de la revue (revliter_fchbog@unal.edu.co) ou au travers de la plateforme *Open Journal System* (voir www.literaturathc.unal.edu.co). Le comité éditorial ne recevra aucun travail envoyé en version imprimée.

Pour toute information complémentaire à propos de ce numéro, n'hésitez pas à nous contacter.



LITERATURA

teoría, historia, crítica

INSTRUCCIONES PARA 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 en 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. Los autores pueden autoarchivar, en la versión del editor, los trabajos que publiquen en la revista. Sin embargo, sugerimos también enlazar o proporcionar el DOI

(identificador de objeto digital) de ese trabajo publicado en nuestro sitio web, desde páginas web personales del autor o desde repositorios institucionales y académicos. La revista se puede considerar una publicación “azul”, según la clasificación Sherpa Romeo.

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 los que se hace una aproximación crítica a uno 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 oscila entre dos mil (mínimo) y tres mil palabras (máximo).

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 prepublicación o divulgación preliminar.

Idiomas. La revista publica artículos y notas escritos en español, inglés, portugués y francés.

Formato. Los trabajos deben enviarse en formato Word, sin restricciones (completamente editable). Las tablas y figuras que acompañan el texto, si es el caso, deben entregarse en un formato editable, no en formato de imágenes. Las imágenes o fotografías deben remitirse en una resolución mínima de 600 dpi en archivos 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 *curriculum 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, universidad u organización a la que está adscrito, ciudad, país y 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 electrónico: 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 especificarse 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 procuren 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 publicación 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, separando cada ítem con un 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?

El seguimiento correcto del estilo de citación MLA 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.).

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.

Capítulo de libro

Scholem, Gershom. “Cábala y mito”. *La cábala y su simbolismo*. Ciudad de México, Siglo XXI, 2005, págs. 95-129.

Artículo de una revista

Castro Ramírez, Bibiana. “José Lezama Lima y su propuesta de crítica literaria para América Latina”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, núm. 9, 2007, págs. 79-122.

Artículo electrónico

Ramey, James. “Bajtín y el giro espacial: intertextualidad, vanguardismo, parasitismo”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 15, núm. 2, 2013, págs. 69-95. Web. 3 de marzo del 2014.

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 apliquen en sus escritos. Asimismo, la revista no recibe borradores de trabajos sino versiones revisadas cuidadosamente. 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 postulados simultáneamente 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, 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.

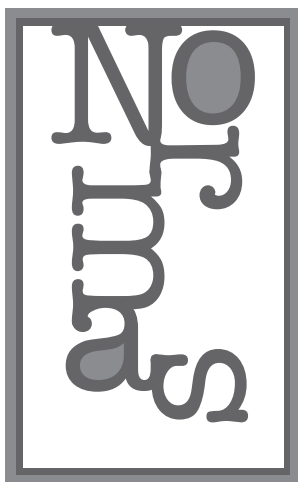
Enfoque de los conceptos. Se espera que los evaluadores aborden los trabajos desde una perspectiva académica, rigurosa y coherente. Los conceptos muy escuetos, pobres en argumentos para aprobar o rechazar un trabajo, no son aceptables. Los resultados del arbitraje deben ser de provecho para el autor y el 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 for interacting with its partners.

Service to the discipline. The journal aims to validate and disseminate knowledge in Literary Studies. Its focus is academic and it promotes debate, critical proposals and research in the area.

Editorial structure. The journal is composed of two areas: the editorial board and the managing editors. The editorial board includes the editor in chief and three academic support committees (internal advisory committee, editorial committee and scientific committee). All the committees are comprised of research professors from various fields of literary studies. The managing editors include the editor responsible for the editorial coordination and his/her respective editorial assistants. The team also includes associate academic editors or editors invited to lead special editions.

Management and editing. The journal will ensure that its editorial management and all processes, including the editing of the issues, are clear and efficient. The editorial team will maintain direct and fluid communication with its different partners to facilitate the reception, evaluation and decision of work submitted to the journal.

Peer-review process. All work submitted to the journal shall be subject to peer review. Articles are evaluated through a “double-blind” peer review system with the participation of expert researchers in the topic. Generally,

every article is read by two or three reviewers before a decision is made on its publication. Notes and translations are evaluated by an external reviewer or by a member of the editorial committee. Evaluation of reviews or interviews will also be conducted by a single reviewer, who can be one of the editors of the journal. Work published in the special issues will not have any priority in the evaluation process; they will be treated under the same criteria as the miscellaneous issues.

Also, work proposed by the editor or any partner that belong to the editorial board or is a managing editor will be evaluated under equal conditions in accordance with protocols to ensure a “blind” and independent peer review.

Conflict of interest. The journal will ensure that the different partners participate in the most independent manner possible so as not to affect the academic and editorial processes and their results. Authors and reviewers must disclose potential conflicts of interest that have and that can compromise the peer review or affect the quality of the contents that are published.

Confidentiality. The details of the evaluation process of the work and the identity of those involved shall only be known by the journal’s team, not by third parties. The identity of the reviewers will always be held in reserve, as indicated by the “double-blind” peer review system.

Publication costs. The journal has no commercial purposes and is supported with resources from the School of Human Sciences at the Universidad Nacional de Colombia in Bogotá. The entire publication process has no cost to the authors.

Access to our contents. The journal is published in open access, in its online version, under a *Creative Commons* license of “attribution, non-commercial, no derivatives” (BY-NC-ND), through an *Open Journal Systems* platform at: www.literaturathc.unal.edu.co. Self-archiving is allowed, in the editor’s version, from personal webpages or from institutional or thematic open access repositories. However, we also suggest to link or to provide the DOI (digital object identifier) to every work published in the journal. The journal can be considered as a “blue” publication, according to the Sherpa Romeo classification.

For readers who so prefer, the journal publishes a printed version that is 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 reviewers 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

Below, we describe the types of articles that are published in *LTHC*:

Articles. The articles are expository, argumentative or reflective texts resulting from research or comprehensive review of the pertinent bibliography which make an original contribution to the subject or propose a personal and critical position with respect to the same. The articles make important contributions to the debates in the discipline. Their length ranges between eight thousand words (minimum) and twelve thousand words (maximum), including references.

Notes. These are texts of a general nature in which the author offers a point of view or analyzes a subject of conjuncture, a work, or an academic subject of interest for the community of literary studies. Their length is five thousand words (maximum), including references.

Bibliographical reviews. These are informative texts which take a critical approach to one or several texts that are of interest to the community of literary studies. Priority is given to texts published in the two years prior to the moment of submission to the journal. Their length ranges between two thousand words (minimum) and three thousand words (maximum).

Translations. The 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, trajectory or about current and controversial issues in the field of literature.

Originality. The works that the authors submit to the journal must be their own original creations that respect copyrights and must not have been published in other media or in other languages (except in the case of translations).

Earlier works diffused as grey literature, preprints, in institutional repositories or personal or institutional websites would not in principle constitute a disqualification for publication in the journal but authors must indicate when and under what conditions such a pre-publication or preliminary diffusion has been made.

Languages. The journal publishes articles and notes written in Spanish, English, Portuguese and French.

Format. Work should be sent in Word format, without restrictions (fully editable). Tables and figures that accompany the text should be in editable format, not image format. Images or photographs should have a minimum resolution of 600 dpi in JPEG files.

Submissions. Authors must submit their work by email (revliter_fchbog@unal.edu.co) or through the *Open Journal Systems* platform of the journal (www.literaturathc.unal.edu.co); printed articles will not be accepted or processed.

Information on the authors. Each one of the authors must attach a summary or full version of his/her resume with submission of the work. In addition, the first page of the work must include a concise description of the author's academic profile, with the following information: complete bibliographic name, highest academic degree and area, position, affiliated department and University or organization, city, country, institutional e-mail.

Example

Patricia Simonson, PhD in nineteenth 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 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) how are the subjects or the contents in the article logically developed?; (3) what is the main point of view of the author or the contribution of the article?; (4) what are the conclusions, repercussions or aspects to highlight and of interest to the reader?

The notes abstracts will be no longer than 100 words long in the original language in which they are written. The abstract must clearly indicate the purpose of the note and the issues that are addressed.

Key words accompanying the abstract must be between three (minimum) and six (maximum) and like the title, must correspond to the content that is developed in the text.

Body of the text. The organization of the contents depends on the intention of the text and on the form in which the author aims to most effectively reach the readers. We are not suggesting here a unique format for an article of research, reflection, or review in literary studies. However, authors must always seek clearly in their approaches. It is important that the reader understand the message of the article clearly, understand its contribution, and that the quality of the writing or the organization of the contents is not an obstacle to this.

Tables and figures. The tables or figures included in the work must be referenced in the body of the text next to where the reference is made. 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, with the source below. For figures, both the number and the title and source are indicated below.

Footnotes. The use of footnotes in the body of the text can be justified for two purposes: 1) to indicate to the reader a reference, text or author which expands or deepens the subject being treated; (2) to clarify 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 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 work (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 final reference list of that must appear in each work.

In-Text citations

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:

“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, only the number of page after the citation may be included:

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?” (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:

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 multiple entries from the same author in the list of references, and the author's name is not mentioned in the referenced text or section, the last name can also be included in the parenthesis to avoid confusion, separated by a comma:

(Naipaul, "The Heart" 101)

When there are two or more different authors but with the same name in the list of references, the initial of the name can be included for each citation in the body of the text to distinguish the source (or even the full name, if the initials are the same):

(C. Hernández 24) and (P. Hernández 35)
(Jorge Gómez 13) and (José Gómez 65)

To cite dramatic works, the numbered act, scene and verse can be included in parentheses, each item separated by a period, after the fragment cited. If different sections of a work are being cited, the page or range of pages, in parenthesis, must first be included, then the volume, number, chapter, section, or paragraph, separated by a semicolon and a space: (89, ch. 2).

Reference list citations

The proper monitoring of MLA citation style implies that authors follow in detail the conventions and orthographic signs where indicated (use of quotation marks, italics, colons, periods, parentheses, etc.).

Some examples of the most common cases in the references are offered below:

Book

Arango, José Manuel. *Poesía completa*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2003.

Book chapter

Scholem, Gershom. "Cábala y mito". *La cábala y su simbolismo*. Ciudad de México, Siglo XXI, 2005, pp. 95-129.

Journal article

Castro Ramírez, Bibiana. "José Lezama Lima y su propuesta de crítica literaria para América Latina". *Literatura: teoría, historia, crítica*, no. 9, 2007, pp. 79-122.

Electronic article

Ramey, James. "Bajtín y el giro espacial: intertextualidad, vanguardismo, parasitismo". *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 15, no. 2, 2013, pp. 69-95. Web. March 3, 2014.

Authors must ensure that reference list and the citations made in the body of the text match perfectly. A reference which has not been used in the body should not be included in the reference list, nor should a source included in the text be omitted from the list.

Each bibliographic entry is organized in alphabetical order by last name.

Ethical Issues

Authors

To participate in the journal, authors must take into account the following considerations:

Guidelines and care of the texts. The journal has formal rules for the presentation of works which authors must read, understand and follow. The journal does not receive drafts of work but final versions carefully reviewed by their authors. Delivery of coherent texts, written with care, is a factor that is valued positively in the evaluation.

Exclusivity in the submission. Articles submitted to the journal must not have been submitted simultaneously to other journals. This would compromise the originality of the work and rights of publication. If at some point in the process, authors consider that they must submit their article to another journal, they should first consult with the editor in order to formalize the withdrawal.

Plagiarism. The use of texts of other authors by incorporation of complete sections in their own work, reproduction of fragments or paraphrase, without proper citation or the necessary permissions, is not acceptable.

“Self-plagiarism”. The submission of texts that already have been published earlier, in their original language or other languages, fully or partially, is not acceptable. The contribution of a work to the field of literary studies should not be the same, or very similar, to that of other publications of the author.

Co-authorship. The publication of co-authored works is not a usual practice in literary studies. But, when this occurs, the crediting of authorship to those who have not had a real participation in writing process should be avoided. An author is someone who has made a substantial contribution to the text, the design and development of the research or discussion that motivates it, and who has been directly involved in writing drafts, corrections and revisions that lead to the final version.

Diligence. Authors must comply with requirements arising from the peer review and publication process: corrections suggested by the peers, delivery of revised versions, responses to observations (copy editing, design and page layout, proofreading), and approval of final versions. This must be done within the timeframe agreed on with the journal.

Contribution of the work. The purpose of publishing an work is almost always to establish a dialogue with readers. In the case of academic work those readers are, mostly, in the community of the area: professors, researchers, undergraduate and graduate students. The effectiveness of such dialogue depends on the coherence and strength of the arguments and the contribution proposed with respect to a horizon of viewpoints and texts. We invite authors to make their work a contribution to literary studies, to have critical positions, to generate stimulating dialogues, to raise or to resume discussions of interest to contemporary readers.

Reviewers

Suitability. Reviewers should only accept the reading of works on subjects that they know well. If, after receiving an article for read, the reviewer discovers that, for some reason, it does not correspond to his/her interest or knowledge, he/she must so inform the editor in order to reassign the work.

Independence. The peer-review process of the journal is performed under 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 reviewer finds that there is some ethical impediment or conflict of interest that may affect his/her opinion, the editor must be so informed without delay.

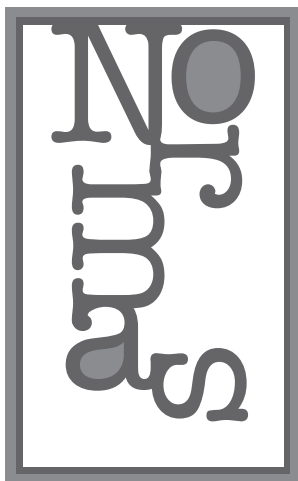
Content of the evaluations. Reviewers must address works from a formal, rigorous and coherent perspective. Superficial opinions, lacking in arguments, are not acceptable in approving or rejecting work. The results of the peer review process must be useful worthwhile for the author and the publisher. Authors must be able to revise, correct or validate their work from the comments received. The editor must be able to make an argued decision about the publication or rejection of work based on the recommendations of the reviewers.

Diligence. Reviewers must agree on a reasonable timeframe with the journal, according to circumstances and availability of time. If, during the evaluation, compliance with the delivery time is unfeasible, the reviewer must inform the editor to rearrange the schedule initially agreed upon. The timely response to the authors also depends on the collaboration of the reviewers.

Follow-up. Reviewers should also seek to support the editor in verification of corrected versions of the work. The contribution of the reviewer to this process will allow the best possible version to reach the readers.

Substitution. The editorial team invites a reviewer to participate in the reading of an article after reviewing his/her academic training, background and experience in research and publications. It is not ethical for a reviewer, after accepting to read an article, to transfer the responsibility for the evaluation to a third party (e.g. co-researcher, graduate student, etc.).

Use of information. The work a reviewer receives is, mostly, unpublished and original. Any use or misappropriation of the topics treated, information or sections of text from the work received will be considered a very serious ethical misconduct.



LITTERATURA

teoría, historia, crítica

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

ISSN 0123-5931 versión impresa

<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.

Proceso 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. Os autores podem fazer o autoarquivamento, na versão do editor, dos trabalhos que publicarem na Revista; contudo, sugerimos que o autor mencione o link da nossa página web, onde foi publicado esse trabalho, em suas páginas pessoais ou

repositórios institucionais e acadêmicos. A Revista pode ser considerada uma publicação “azul” quanto à classificação de Sherpa Romeo.

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 varia entre 2.000 palavras (mínimo) e 3.000 palavras (máximo).

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.

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 600 DPI em .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?

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.).

A seguir, oferecemos alguns exemplos dos casos mais comuns nas referências:

Livro

Arango, José Manuel. *Poesía completa*. Medellín, Editora Universidad de Antioquia, 2003.

Capítulo de livro

Scholem, Gershom. “Cábala y mito”. *La cábala y su simbolismo*. Ciudad de México, Siglo XXI, 2005, pp. 95-129.

Artigo de revista

Castro Ramírez, Bibiana. “José Lezama Lima y su propuesta de crítica literaria para América Latina”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, n. 9, 2007, pp. 79-122.

Artigo eletrônico

Ramey, James. “Bajtín y el giro espacial: intertextualidad, vanguardismo, parasitismo”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 15, n. 2, 2013, pp. 69-95. Web. 3 de março de 2014.

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.

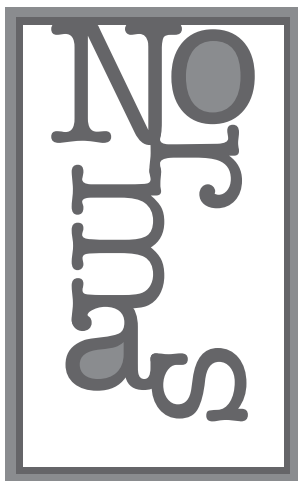
Enfoque dos conceitos. Espera-se que os avaliadores abordem os trabalhos a partir de uma perspectiva acadêmica, rigorosa e coerente. Os conceitos muito superficiais, pobres em argumentos para aprovar ou recusar um trabalho, não são aceitáveis. Os resultados da arbitragem devem ser úteis para o autor 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.



LITERATURA

teoría, historia, crítica

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

ISSN 0123-5931 versión impresa

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc>

revliter_fchbog@unal.edu.co



Portée de la publication et politique éditoriale

La revue *LTHC* a formulé des politiques permettant d'orienter son projet éditorial et de définir le contexte où tous leurs collaborateurs interagissent.

Service à la discipline. Les objectifs de la revue sont valider et vulgariser les nouvelles connaissances dans le champ des études littéraires. L'approche de la revue est académique et cette publication mettra à disposition les conditions pour le débat argumentatif, les propositions critiques et la recherche.

Structure éditoriale. La revue est composée par deux instances: la direction éditoriale et la section de gestion éditoriale. La direction éditoriale est intégrée par le rédacteur en chef et trois comités d'appui (le comité consultatif interne, le comité éditorial et le comité scientifique). Tous les comités sont intégrés par des professeurs-chercheurs venus de différentes sous-disciplines des études littéraires. La section de gestion éditoriale est intégrée par un éditeur responsable de la direction éditoriale et des assistants d'édition. Les éditeurs académiques associés et les éditeurs invités à diriger les numéros thématiques font aussi partie de l'équipe de gestion.

Gestion et édition. La revue veillera à l'efficacité et à la clarté de la gestion éditoriale et de tous les autres processus, y compris l'édition des numéros. L'équipe éditoriale maintiendra une communication directe et fluide avec tous ses collaborateurs afin de faciliter la réception, l'évaluation et la décision sur la publication des travaux soumis.

Processus d'arbitrage. Tous les travaux présentés seront soumis à un processus d'arbitrage. Les articles sont évalués au travers d'un système de double relecture anonyme, faite par d'autres académiques experts. Usuellement, avant la décision sur la publication, chaque article est lu par deux ou trois académiques qui l'évaluent. Les notes de réflexion et les traductions sont évaluées par une personne externe au comité ou par un intégrant de la direction éditoriale. Les évaluations des comptes rendus et des entretiens seront faites aussi par une seule personne, qui peut être un intégrant du comité éditoriale. Les travaux publiés dans les numéros thématiques n'auront aucune prérogative dans le processus d'évaluation; ces textes seront traités avec les mêmes critères que les textes des numéros miscellanées. De même, les contributions présentées par un éditeur ou un collaborateur intégrant de l'équipe de direction ou de la section de gestion éditoriale seront évaluées dans les mêmes conditions, selon les protocoles adoptés pour garantir une évaluation anonyme et indépendante.

Conflit d'intérêts. Cherchant à ne pas affecter la réalisation des processus éditoriaux et académiques ainsi que ses résultats, la revue veillera à une participation indépendante de la part de tous ses collaborateurs. Les auteurs et les académiques chargés de l'évaluation ont l'obligation de révéler les potentiels conflits d'intérêts qu'ils ont et qui peuvent compromettre le processus d'arbitrage ou affecter la qualité des contenus.

Confidentialité. Seule l'équipe éditoriale de la revue connaîtra tous les détails du processus d'évaluation des travaux et l'identité des personnes y impliquées. L'identité des académiques qui évaluent sera tenue sous stricte réserve, selon les indications du système de double relecture anonyme.

Financement et frais de publication. La revue *LTHC* est une publication à but non lucratif et est financée par la Faculté de Sciences Humaines de l'Université de Nationale de Colombie. Tous le processus de publication est gratuit pour les auteurs.

Accès aux contenus. Les articles sont publiés en accès ouvert, en version numérique, sous licence *Creative Commons* d' "attribution, non commerciale, sans dériver" (BY-NC-ND) et au travers d'une plateforme d'*Open Journal System* www.literaturathc.unal.edu.co. Les auteurs peuvent auto-archiver, dans la version de l'éditeur, les travaux publiés dans la revue. Néanmoins, nous suggérons de fournir le DOI (identifiant d'objet digital) du travail publié sur notre site web, depuis les sites internet personnels de l'auteur ou depuis

des dépôts institutionnels et académiques. La revue peut considérer une publication “bleu”, d’après la classification Sherpa Romeo.

La revue met à disposition des lecteurs une version imprimée, achetable sous la modalité d’abonnement (revliter_fchbog@unal.edu.co).

Rétractations, corrections et retrait de textes publiés. Si après la publication d’un texte, on découvre que celui-ci a des erreurs de taille compromettant la qualité des contenus, si l’on évide du plagiat ou si la contribution a été publiée préalablement sans que l’éditeur ait été notifié, le comité éditorial émettra une rétractation et fera une note dans les métadonnées et dans toutes les pages de l’article. En plus, si après la publication on détecte une erreur involontaire compromettant l’intégralité et la qualité des contenus, le comité éditorial pourra émettre une correction que sera publiée dans la revue et qu’apparaîtra dans la version numérique.

Finalement, si un texte présente un problème éthique sérieux, portant des effets légaux, pourra être retiré de la revue après son publication, en version numérique. Et l’on maintiendra uniquement les métadonnées avec une note expliquant la raison du retrait.

Éthique. La revue a formulé un code éthique, pour les auteurs et les académiques qui évaluent, que l’on peut consulter à la fin de ce document et qui suit les recommandations du *Committee on Publication Ethics* (COPE) pour ce qui est des bonnes pratiques de publication et de la solution des possibles conflits.

Forme et préparation de manuscrits

Nous offrons, ci-dessous, une description de la typologie de textes que nous publions dans la revue *LTHC*:

Articles. Les articles (entre 8 000 et 12 000 mots maximum, la liste de références y comprise) ont un caractère expositif, argumentatif ou de réflexion qui font un apport inédit ou qui proposent un regard personnel et critique du sujet. Ces textes peuvent être aussi des résultats de recherche ou des révisions exhaustives de bibliographie pertinente. Les textes font des contributions importantes aux débats disciplinaires.

Notes de réflexion. Dans les notes de réflexion (5 000 mots maximum, la liste de références y comprise) l’auteur propose un point de vue ou une

analyse d'une conjoncture, d'une œuvre ou d'un sujet académique à l'intérêt de la communauté des études littéraires.

Compte-rendu d'œuvres. Ces sont des textes (entre 2 000 et 3 000 mots maximum, la liste de références y comprise) où l'auteur fait un rapprochement critique d'un ou de plusieurs textes publiés à l'intérêt de la communauté des études littéraires. Le comité éditorial privilégiera la publication de comptes rendus abordant des œuvres parues dans les deux années préalables au moment de la soumission des propositions.

Traductions. Les traductions ont un caractère de vulgarisation. Le comité éditorial privilégiera la publication de textes à caractère critique et théorique, d'une importance remarquable pour le champ des études littéraires, qui n'ont pas été largement diffusés auprès des lecteurs hispanophones.

Entretiens. Les entretiens sont le résultat du dialogue avec un écrivain, un critique, un chercheur ou un académique renommé autour de son œuvre, son parcours ou des sujets d'actualité ou controversés dans le champ des études littéraires.

Originalité. Les travaux présentés par les auteurs doivent être des créations originales, propres, respectant les droits d'auteur et celles-ci n'ont pas dû être publiées dans d'autres revues ni dans d'autres langues (sauf les traductions).

Si des versions préalables des travaux ont été diffusées comme littérature grise, documents de travail (*preprints*), dans des dépôts institutionnels ou des sites web personnels ou institutionnels, ces versions ne constitueraient pas, en principe, d'inconvénients pour la publication dans la revue *LTHC*. Néanmoins, nous demandons aux auteurs de nous informer sur les conditions (date et lieu) de la prépublication ou de la diffusion préliminaire.

Langues. La revue publie des articles et des notes de réflexion écrits en espagnol, français, portugais et anglais.

Format. Les travaux doivent être envoyés dans un document du type Word, sans aucune restriction (complètement éditable). Les tableaux et les figures accompagnant le texte, le cas échéant, doivent être rendus dans un format éditable; ces éléments ne doivent pas être en format d'image (PNG, JPG, TIF, GIF, etc.). Les images et les photographies doivent avoir une résolution minimale de 600 dpi et un format JPG.

Envoi de contributions. Les auteurs doivent envoyer leurs contributions au courriel électronique de la revue (revliter_fchbog@unal.edu.co) ou au

travers de la plateforme *Open Journal System* (www.literaturathc.unal.edu.co). Le comité éditorial n'acceptera ni évaluera aucun travail envoyé en version imprimée.

Information pour les auteurs. Au moment d'envoyer une contribution, chacun des auteurs doit joindre une version résumée ou complète de son curriculum vitæ. En plus, dans la première page de son travail, l'auteur doit faire une description concise de son profil académique. Cette description doit avoir l'information suivante: nom bibliographique complet, degré académique atteint le plus haut et champ d'études, poste, dépendance, université ou organisation à laquelle l'auteur appartient, ville, pays et courriel électronique institutionnel.

Exemple

Mme. Patricia Simonson, docteur en narrative nord-américaine du XIX^e siècle, maître de conférences au Département de Littérature de l'Université Nationale de Colombie, Bogotá, Colombie. Courriel électronique: psimonson@unal.edu.co

Titre des travaux. Le titre du travail doit être concis et on espère qu'il y a une correspondance avec le sujet abordé.

Résumés et mots-clés. Les articles doivent inclure un résumé analytique (150 mots maximum). On attend que les résumés répondent, dans son structure, aux questions suivantes: 1). Quel est l'intention de l'article?; 2). Comment sont développés logiquement les sujets ou les contenus dans l'article?; 3). Quel est le point de vue de l'auteur ou de la contribution sur le sujet abordé?; 4). Quels sont les conclusions, les répercussions ou les aspects à mettre en relief et les aspects d'intérêt pour le lecteur?

Les notes de réflexion auront un résumé (100 mots maximum) dans la langue d'écriture. Dans ce résumé, l'auteur doit spécifier l'intention de la note et les sujets à traiter.

Les mots-clés qui accompagnent les résumés doivent osciller entre trois (minimum) et six (maximum) et, de la même façon que le titre, doivent correspondre aux contenus développés dans le texte.

Corps du texte. L'organisation des contenus dépend de l'intention du texte et du style de l'auteur, visant un rapprochement du lecteur. Le comité éditorial ne suggère pas un schéma déterminé pour la composition d'un

article de recherche, de réflexion ou de révision bibliographique dans le champ des études littéraires. Néanmoins, nous demandons aux auteurs de veiller toujours à la clarté dans leurs propositions. Il est important que le lecteur reçoive avec netteté le message du travail, qu'il sache quelle est la contribution du texte et que la qualité de l'écriture ou de l'organisation des contenus ne soient pas un obstacle pour cet objectif.

Tableaux et figures. Les tableaux et figures inclus dans les travaux doivent être référenciés dans le corps du texte et ces éléments doivent apparaître près de la section où l'auteur y fait mention. Les tableaux et les figures doivent être numérotés avec le système arabe, selon l'ordre, et doivent mentionner le titre et la source. Dans le cas des tableaux, le numéro et le titre va au-dessus et la source au-dessous; pour ce qui est des figures, le numéro, le titre et la source sont indiqués au-dessous de celle-ci.

Notes de bas de page. L'usage des notes de bas de page peut être justifié par deux raisons: 1). Montrer une référence, un auteur ou un autre texte qui permet d'élargir la compréhension du sujet; 2). Faire un éclaircissement ou donner plus d'information utile au lecteur.

Remerciements. Si l'article ou la note de réflexion est le produit d'un projet de recherche financé par une université ou par une organisation, ou si l'auteur considère qu'il doit faire mention aux personnes qui ont contribué au projet de recherche ou à l'écriture du texte, l'auteur peut inclure à la fin de son travail (après la liste de références) un paragraphe de remerciements. L'extension de cette partie sera de 100 mots maximum.

Style de citation et de références. La revue *LTHC* suit les normes de la Modern Language Association (MLA) pour faire les citations dans le texte et pour construire la liste de références que doit apparaître dans tous les articles.

Comment faire des citations dans le texte?

Le style de citation MLA utilise la dite citation entre parenthèses pour faire référence à un auteur ou à une publication dans le corps du texte.

Par exemple, si l'on cite littéralement une partie du texte, la source doit être incluse entre parenthèses, avec le nom de famille de l'auteur et le numéro de la page, sans aucun signe de ponctuation, séparés par un espace:

“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 l’auteur du texte fait mention et il n’y a aucune confusion, il peut inclure seul le numéro de la page après la citation:

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).

Dans le cas où l’auteur citerait plusieurs travaux d’un même auteur dans le même paragraphe, il peut inclure entre parenthèses un fragment du titre de l’œuvre, avec la page qui correspond, pour différencier chaque référence. S’il s’agit d’un livre, l’auteur doit mettre le titre en italiques et s’il s’agit d’un chapitre ou d’un article le titre ira entre guillemets:

Aquí vemos que Salinger, tanto en su narrador en primera persona (*El guardián* 5), como en tercera (“El tío Wiggily” 22)...

Si l’auteur du texte fait mention à plusieurs œuvres d’un même écrivain et il y a plusieurs livres de cet écrivain dans la liste de références, et il n’y aucune mention au nom de l’écrivain dans le texte référencié, l’auteur de l’article peut inclure le nom de famille entre parenthèses pour éviter des confusions avec une virgule:

(Salinger, “El tío Wiggily” 22)

Quand il y a deux ou plus d’auteurs avec le même nom de famille dans la liste de références, l’auteur de l’article peut inclure l’initiale du prénom à chaque fois que chaque auteur soit mentionné dans le texte, pour différencier la source (même, il est possible de citer le prénom complet si les initiales sont les mêmes).

(C. Hernández 24) et (P. Hernández 35)

(Jorge Gómez 13) et (José Gómez 65)

Pour citer des pièces de théâtre, l'auteur de l'article peut inclure l'acte, la scène et les vers (numérotés entre parenthèses), en séparant chaque citation avec un point après le fragment cité. Si l'auteur de l'article cite plusieurs sections d'une pièce, il doit inclure d'abord, entre parenthèses, la page et le rang de pages; puis, il faut indiquer le volume, le numéro, le chapitre, la section ou le paragraphe, séparé par un point-virgule et un espace: (89; chap. 2).

Comment construire la liste de références?

Le respect du style MLA implique que les auteurs suivent minutieusement les conventions et les signes orthographiques indiqués ainsi que sa position (emploi de guillemets, italiques, deux points, point, parenthèses, etc.).

Nous offrons, ci-dessous, quelques exemples des cas les plus communs dans la liste des références:

Livre

Arango, José Manuel. *Poesía completa*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2003.

Chapitres de livre

Scholem, Gershom. "Cábala y mito". *La cábala y su simbolismo*. Ciudad de México, Siglo XXI, 2005, pp. 95-129.

Article d'une revue

Castro Ramírez, Bibiana. "José Lezama Lima y su propuesta de crítica literaria para América Latina". *Literatura: teoría, historia, crítica*, non. 9, 2007, pp. 79-122.

Article numérique

Ramey, James. "Bajtín y el giro espacial: intertextualidad, vanguardismo, parasitismo". *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 15, non. 2, 2013, pp. 69-95. Web. 3 mars 2014.

Les auteurs doivent prendre en compte que les œuvres citées dans les corps du texte doivent correspondre parfaitement avec les œuvres mentionnées dans

la liste de références. On ne doit pas inclure dans la liste de références une œuvre dont l'auteur n'ait pas fait mention dans l'article; de même, toutes les œuvres citées dans le texte doivent apparaître dans la liste de références.

Le premier élément des références sera le nom de l'auteur du texte cité. Dans la liste, les références seront organisées en ordre alphabétique.

Quelques remarques éthiques

Auteurs

Avant de soumettre une proposition, les auteurs doivent prendre en compte les remarques suivantes:

Normes de présentation et soin des textes. La revue *LTHC* a des normes formelles de présentation des travaux et le comité éditorial espère que les auteurs les lisent, les comprennent et les appliquent dans leur textes. De même, la revue ne reçoit pas de brouillons, seulement des versions finales des textes. Seules les versions finales et soigneusement révisées seront acceptées. La cohérence et le soin de l'écriture sont des facteurs jugés positivement.

Exclusivité au moment de la postulation. Les travaux soumis à la revue ne peuvent pas suivre deux processus d'évaluation simultanément dans deux revues différentes. L'exclusivité de la postulation peut compromettre l'originalité des travaux et les droits de publication. Si l'auteur, dans un moment du processus, veut présenter son texte à une autre revue, il doit consulter avec l'éditeur avant tout.

Plagiat. L'incorporation de fragments, la reproduction, la paraphrase ou d'autres stratégies de citation doivent respecter tous les protocoles de citation indiqués par les normes *MLA*. Le non-respect de ces normes n'est pas accepté par le comité de la revue *LTHC*.

Autoplaciat. Le comité de la revue *LTHC* n'acceptera pas la postulation de travaux ayant été déjà publiés dans d'autres revues ou dans d'autres langues, de manière partielle ou en entier. La revue *LTHC* espère que les contributions soumises ne sont pas les mêmes, ou très similaires, que les travaux publiés préalablement.

Cotitularité d'une œuvre. La publication de travaux avec deux ou plus d'auteurs n'est pas une pratique usuelle dans les études littéraires. Mais, si c'est le cas, il faut éviter les mentions aux auteurs qui n'ont pas eu une participation

réelle dans l'écriture du texte. L'auteur est défini comme la personne qui a fait une contribution essentielle au texte, qui a contribué à la planification, au développement de la recherche ou à la discussion qui motive la contribution, et qui a participé directement à l'écriture de brouillons, à la correction et à la révision qui ont donné lieu à la version finale.

Promptitude. Les auteurs doivent accomplir les tâches dérivées des processus d'arbitrage et de publication: corrections suggérées par les lecteurs académiques, remise des versions révisées, réponses aux remarques d'édition (correction de style, mise en page, correction d'épreuves), approbation des versions finales. Les auteurs doivent accomplir ces tâches dans les délais établis par la revue.

Apport scientifique des travaux. L'intention de publier un travail naît, comme d'habitude, de la volonté de proposer un dialogue avec les lecteurs. Pour les travaux académiques les lecteurs sont, dans la plupart des cas, dans la communauté qui étudie le champ: professeurs, chercheurs, étudiants. L'efficacité de ce dialogue dépend de la cohérence, de la solidité des arguments et de la contribution proposée dans un cadre de points de vue et de textes. Nous invitons les auteurs à faire avec leurs travaux des contributions au champ des études littéraires, à avoir des avis critiques, à donner lieu aux dialogues stimulants, à proposer ou à reprendre des débats à l'intérêt des lecteurs contemporains.

Académiques chargés de l'évaluation

Compétence. Les académiques chargés de l'évaluation ne doivent accepter que des travaux abordant des sujets dont ils ont une large connaissance. Si, après la réception du travail, le chargé de l'évaluation constate que le travail ne lui concerne pas ou que celui-ci ne l'intéresse pas, il doit informer l'éditeur pour que ce dernier demande de faire l'évaluation à une autre personne.

Indépendance. L'arbitrage des textes soumis est fait sous un système de double relecture anonyme afin de garantir, dans la mesure du possible, l'indépendance et la rigueur des concepts et des évaluations. Si, dans un moment de la lecture, le chargé de l'évaluation trouve des empêchements éthiques ou des conflits d'intérêt qui pourraient affecter son concept, il doit informer l'éditeur sans délai.

Approche des concepts. Le comité éditorial espère que les chargés de l'évaluation traitent les travaux depuis une perspective académique, rigoureuse et cohérente. Les concepts succincts, pauvres au niveau argumentatif au moment d'approuver ou de rejeter une proposition, ne seront pas tenus en compte. L'auteur devra être en capacité de redéfinir, corriger ou valider son travail grâce aux commentaires reçus. Pour sa part, l'éditeur devra être en capacité de prendre une décision argumentée concernant la publication ou le rejet d'un article à partir des recommandations des chargés de l'évaluation.

Promptitude. Les chargés de l'évaluation doivent accorder un délai raisonnable avec la revue, selon les circonstances et leur disponibilité de temps. Si, lors du processus d'évaluation, le chargé ne peut pas assurer l'envoi des tâches dans les dates accordées, il doit informer l'éditeur sans délai pour que ce dernier réorganise le calendrier initialement convenu. L'envoi ponctuel des informations aux auteurs, concernant le processus d'édition, dépend aussi de la promptitude des chargés de l'évaluation.

Suivi du processus. Les chargés de l'évaluation doivent chercher à appuyer l'éditeur dans la vérification des versions corrigées des travaux. L'apport des chargés de l'évaluation dans ce processus permettra que la version destinée aux lecteurs soit le plus épurée possible.

Usurpation d'identité. L'éditeur et l'équipe éditoriale de la revue *LTHC* lancent une invitation à un académique pour assurer la rigueur du processus de lecture. Cette invitation est envoyée après l'analyse de la formation et l'expérience en recherche et les publications signées par l'académique. Il n'est pas acceptable qu'un académique chargé de l'évaluation, ayant accepté cette tâche, cède cette responsabilité à une tierce personne (par exemple: un autre chercheur, un autre professeur, un étudiant, etc.).

Utilisation de l'information. Les travaux que le chargé de l'évaluation reçoit, dans la plupart des cas, sont inédits et originaux. Tout mauvais usage des idées, de l'information ou des paragraphes du texte sera considéré comme une faute éthique d'une extrême gravité.

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.

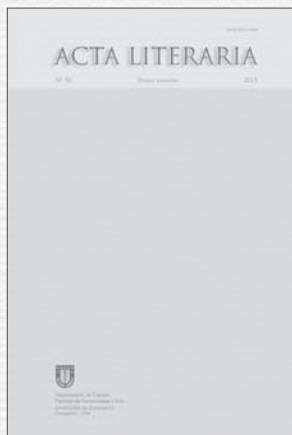
Contiene secciones de estudios, notas,
documentos y reseñas.

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/>



ILyD

Instituto de Investigaciones
Literarias y Discursivas



ALPHA

REVISTA DE ARTES, LETRAS Y FILOSOFÍA
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 (ReLiMo)*, ISSN 0556-6134, es una publicación del Instituto de Literaturas Modernas (ILM), de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina).

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. Fundada en 1956 como publicación anual, desde 2013 aparece semestralmente.

También puede accederse a ella a través de la Biblioteca Digital de la Universidad Nacional de Cuyo (www.bdigital.uncu.edu.ar).

Está indizada en el catálogo de Latindex.

Recibe colaboraciones espontáneas e inéditas, en su versión definitiva, siempre y cuando respeten las exigencias de un artículo académico-científico y no hayan sido presentadas simultáneamente ante otra publicación. Todas son sometidas a un proceso de arbitraje, anónimo tanto para el autor como para el evaluador.

Las pautas para la presentación de trabajos y más información pueden leerse en revistadeliteraturasmodernas.blogspot.com.ar

Para comunicarse con el Comité Editorial, escribir a revistadeliteraturasmodernas@yahoo.com.ar

Nuestras revistas

Facultad de Ciencias Humanas

Portal de revistas Universidad Nacional de Colombia

WWW.REVISTAS.UNAL.EDU.CO

PROFILE Issues in Teachers' Professional Development

Vol. 20, n.º 1 • January-June 2018

Departamento de Lenguas Extranjeras

www.profile.unal.edu.co | rprofile_fchbog@unal.edu.co

Revista Colombiana de Psicología

Vol. 27, n.º 1 • enero-junio 2018

Departamento de Psicología

www.revistacolombianapsicologia.unal.edu.co

revpsico_fchbog@unal.edu.co

Forma y Función

Vol. 31, n.º 1 • enero-junio 2018

Departamento de Lingüística

www.formayfuncion.unal.edu.co | fyf_fchbog@unal.edu.co

Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía

Vol. 27, n.º 1 • enero-junio 2018

Departamento de Geografía

www.cuadernosdegeografia.unal.edu.co | rcgeogra_fchbog@unal.edu.co

Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura

Vol. 45, n.º 1 • enero-junio 2018

Departamento de Historia

www.anuariodehistoria.unal.edu.co | anuhisto_fchbog@unal.edu.co

Literatura: Teoría, Historia, Crítica

Vol. 20, n.º 1 • enero-junio 2018

Departamento de Literatura

www.literaturathc.unal.edu.co | revliter_fchbog@unal.edu.co

Ideas y Valores

Vol. LXVII, n.º 166 • abril 2018

Departamento de Filosofía

www.ideasyvalores.unal.edu.co | revideva_fchbog@unal.edu.co

Revista Maguaré

Vol. 31, n.º 2 • julio-diciembre 2017

Departamento de Antropología

www.revistamaguare.unal.edu.co | revmag_fchbog@unal.edu.co

Revista Colombiana de Sociología

Vol. 41, n.º 1 • enero-junio 2018

Departamento de Sociología

www.revistacolombianasociologia.unal.edu.co

revcolso_fchbog@unal.edu.co

Trabajo Social

Vol. 20, n.º 1 • enero-junio 2018

Departamento de Trabajo Social

www.revtrabajosocial.unal.edu.co | revtrasoc_bog@unal.edu.co

Desde el Jardín de Freud

N.º 18 • enero-diciembre 2018

Revista de Psicoanálisis

www.jardindefreud.unal.edu.co | rpsifreud_bog@unal.edu.co

Todas nuestras revistas académicas

se pueden consultar en línea

bajo la modalidad de acceso abierto.

PUNTOS DE VENTA

UN la librería, Bogotá

Plazoleta de Las Nieves

Calle 20 n.º 7-15

Tel. 3165000 ext. 29494

Campus Ciudad Universitaria

Edificio Orlando Fals Borda (205)

Edificio de Posgrados de Ciencias

Humanas Rogelio Salmona (225)

Auditorio León de Greiff, piso 1

Tel.: 316 5000, ext. 20040

www.unlalibreria.unal.edu.co

libreriaun_bog@unal.edu.co



DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIÓN

Siglo del hombre Editores

Cra. 31A # 25B-50

Bogotá, Colombia

PBX: 3377700

www.siglodelhombre.com

CENTRO EDITORIAL

Facultad de Ciencias Humanas

Ciudad Universitaria, ed. 205

Tel: 3165000 ext. 16208, 16212

editorial_fch@unal.edu.co

www.humanas.unal.edu.co

Literatura: teoría, historia, crítica vol. 20, n.º 2 / 2018



EL TEXTO FUE COMPUESTO

EN CARACTERES MINION.

SE IMPRIMIÓ EN BOGOTÁ

EN DGP EDITORES SAS