

NOTAS SOBRE EL DEBATE DE LAS HUMANIDADES EN LA ERA DE LA EXCELENCIA ACADEMICA

NOTES ON THE DEBATE OF HUMANITIES DURING THE ERA OF ACADEMIC EXCELLENCE

William Díaz¹

RESUMO: A partir de uma análise sobre a “fragmentação das humanidades”, este trabalho visa construir uma reflexão sobre os desafios que se impõem aos estudos literários no século XXI.

PALAVRA-CHAVE: Humanidades. Estudos literários. Excelência acadêmica.

ABSTRACT: Taking as its starting point an analysis of the “fragmentation of the Humanities”, this text ponders the challenges that literary studies face in the XXI century.

KEYWORDS: Humanities. Literary Studies. Academic Excellence.

¹ Departamento de Literatura - Universidad Nacional de Colombia.

NOTAS SOBRE EL DEBATE DE LAS HUMANIDADES EN LA ERA DE LA EXCELENCIA ACADÉMICA

1 TESTIMONIOS DE UNA CRISIS

Me gustaría comenzar esta charla con la enumeración superficial de algunos libros que He consultado recientemente.

En 1997 apareció *¿Qué les pasó a las humanidades? (Whats happened to the Humanities?)*, libro editado por Alvin Kernan, a propósito de las transformaciones que han tenido lugar en las ciencias humanas durante las últimas décadas del siglo XX. Sin usar la palabra “crisis”, Kernan dice en el prólogo que las humanidades de finales del siglo XX se han convertido en “los campos de batalla de una Kulturkapf extendida”, que un “espíritu revolucionario” se difunde en el ámbito intelectual, que la “agitación en las humanidades” hace parte de un cambio mayor en la educación superior norteamericana, y que ha habido “movimientos tectónicos” que han afectado a las artes liberales y las humanidades en general (Kernan 36). En el 2003, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) publicó *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, en el que se hace un balance de las políticas y las reformas educativas en Latinoamérica durante la década de los 90. Graciela Mollis, la compiladora de los artículos reunidos en este volumen, comienza su introducción con unas afirmaciones que no son para nada alentadoras:

En la llamada década perdida para el desarrollo económico, para la equidad y para la justicia social, las universidades han perdido su razón [de ser]. Al quebrarse el contrato social con el Estado y ser arrojadas a las fuerzas del “todopoderoso mercado”, las universidades públicas y privadas de América Latina comenzaron a transitar la “mercadotecnia” como una alternativa para recuperar su debilitado financiamiento y buscar una nueva identidad. (Mollis 9)

Un año después, en el 2004, científicos e investigadores de 40 instituciones y 15 países se reunieron en la comuna suiza de Coppet, con el fin de analizar el efecto de la implementación del Proceso de Bolonia en la Unión Europea. El libro que surgió de esse encuentro rebautizó muy gráficamente el sueño de un espacio común para la educación superior europea como la pesadilla de Humboldt . La reforma propuesta, se lee en la

presentación, “no respeta las particularidades de las especialidades universitarias”, y por El contrario introduce un modelo único para los estudios universitarios, junto a “criterios de valoración estandarizados y rígidos” (Schultheis, Cousin y Roca i Escoda 11).

Unos años después, en el 2013, apareció en Francia un libro titulado *¿Hay que quemar las humanidades y las ciencias sociales?* (Fautil brûler les Humanités et les Sciences humaines et sociales?). Para Jean-François Thomas, autor de la introducción, las ciencias humanas y sociales son objeto de ataques violentos que han obligado a los intelectuales a reaccionar. Thomas cita el comienzo de la declaración de un grupo de filósofos y escritores franceses, publicada por Le Monde en 2012: “¿Francia se ha vuelto suicida?”, se preguntaban al constatar el desmonte progresivo de las humanidades por parte del gobierno francés. El estupor que expresaba esta pregunta parecía justificado: el área de cultura general, tan importante para el sistema escolar francés, está siendo reemplazada por las ciencias políticas, los concursos docentes para profesores de letras clásicas ya no exigen que estos sepan latín o griego, y la enseñanza de la historia y la geografía es reemplazada por disciplinas científicas. “Verdaderamente, hay un incendio” en el que se revela un fenómeno profundo, comenta Thomas: “Si las ciencias humanas y sociales ven atacado de ese modo su papel en la formación básica, y si los políticos conducen tales cambios, es porque la sociedad ya no comprende lo que está en juego en estos dominios de la cultura”.

También en el 2013 la editorial Anagrama, de Barcelona, publicó una selección de artículos sobre la actual universidad española, titulado *la Universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. “El título del libro es expresivo; bueno, el subtítulo también”, escribe Jesús Hernández en la introducción. Y no es para menos: la universidad es una ciudadela que se encuentra amenazada y algunas columnas — ” quinta incluida”, aclara Hernández — convergen hacia ella, “desde dentro o desde fuera”. Uno de los testimonios más recientes es el hecho de que intelectuales tan importantes como Fernando Savater, José Carlos Mainer y Félix de Azúa, entre otros, hayan “aceptado las bastante generosas ofertas de prejubilación que hicieron muchas universidades para los mayores de sesenta años”. Luego, Hernández afirma:

Cabe preguntarse por qué, cuando la universidad se convierte en algo tan estúpido como nos decía la propaganda oficial, algunos de sus mejores representantes se apresuraron a irse tan pronto como vieron una salida digna. (Hernández, Degado Gal y Pericay 89).

Uno de estos profesores fue Jordi Llovet, catedrático de Teoría Literaria y Literatura Comparada en la Universidad de Barcelona, quien terminó su carrera docente “de forma prematura” en 2008. El testimonio de este abandono es su libro *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*, publicado en 2011. Llovet dice en la primera página que espera que su libro sea útil para los profesores, estudiantes y directores de enseñanza media y superior de Cataluña y España, así como para “las próximas generaciones de Estudiantes de Humanidades, que el autor empieza a compadecer” (Llovet 13). Sobre el título de su libro, Llovet aclara que hace referencia “al adiós del autor a la universidad como catedrático en activo, pero también remite a aquello que se apresura a calificar como El final, acaso no definitivo, de la pujanza o crédito de las Humanidades en el seno de nuestras universidades y sociedades” (1415).

2 LA FRAGMENTACIÓN DE LAS HUMANIDADES

La enumeración anterior permite dar cuenta de cierta estructura de sentimientos acerca de los cambios recientes en la universidad como institución y de las humanidades como campo disciplinar. Se perciben movimientos tectónicos, se denuncian incendios provocados y se da la sensación de un barco que hace agua y que es mejor abandonar cuanto

antes. Quizás una de las manifestaciones de esta estructura se encuentra en la frecuencia con la que los autores recurren a la imagen de la fragmentación para dar cuenta del estado actual de las humanidades. En su entrega de otoño de 2009, *The American Scholar* publicó un artículo titulado “La decadencia del departamento de inglés” (“*The Decline of the English Department*”), escrito por William Chace, profesor de literatura inglesa en Stanford. De acuerdo con la visión histórica de Chace, el papel central que tenía la educación liberal en la formación profesional y la relación del canon con ciertos valores se vino abajo a finales de la década de 1960, cuando “nada estuvo a salvo de análisis negativos y reductivos”. Frente a la arrolladora energía antiautoritaria de esa época, “muy pocos elementos del patrón cultural de las décadas anteriores pudieron seguir en pie”. Junto a esto, ha habido un cambio importante en la población estudiantil universitaria: cada vez hay más “Estudiantes emprendedores y con muchas dotes académicas” que provienen de familias y entornos conformados por inmigrantes, personas que tienen “vínculos muy escasos con la cultura occidental”. Estos jóvenes son recelosos ante “el supuesto de que los grandes libros de Inglaterra y los Estados Unidos deberían disfrutar de una centralidad fija en el mundo”. En estas nuevas circunstancias, aquello que antes se consideraba central aparece hoy como provinciano.

Según Chace, los departamentos de literatura inglesa no han sabido responder adecuadamente a los retos que imponen estos cambios demográficos y culturales, pues no han sido capaces de mostrarles a los estudiantes que los libros que enseñaban constituyen un “bien humano en, y por sí mismo”. Al contrario, su respuesta errática ha consistido en desarticular los planes de estudios. Ya no importa, por ejemplo, la idea de que la comprensión histórica de la literatura es importante; en cambio, los programas han terminado por sustituir la experiencia de la lectura de los grandes libros por “una variedad dispersa de asuntos secundarios”, como “los estudios sobre las identidades, la teoría abstrusa, la sexualidad, el cine y la cultura popular”. En medio del actual caos de reformas curriculares, han surgido nuevas áreas de estudio y aproximaciones críticas que compiten y se atropellan entre sí, dice Chace. Como respuesta, muchos académicos han decidido defender sus intereses particulares “en lugar de reconciliar sus diferencias y encontrar un fundamento sólido sobre el que apoyarse todos”. El resultado de este proceso ha sido “una miríada de búsquedas, cada una de ellas alejándose de cualquier idea de centro”. No hay, en estas circunstancias, ningún “sentimiento del deber” frente a las obras literarias. “Tras abandonar los principios fundamentales, todos somos libres, en el salón de clase y en la prosa, de ejercitar el *laissezfaire* intelectual del modo más amplio posible”. La divisa de los académicos de hoy es, según Chace: “Yo no interfiere en lo que usted hace, y espero que usted haga lo mismo” (Chace).

El ensayo de Chace fue calificado por *The New York Times* como uno de los mejores del año 2013. Los lectores de *The American Scholar* destacaron su apasionamiento, y algunos vieron en sus argumentos el reflejo de su propia desilusión frente a la academia. Sin embargo, la defensa del “lugar central” que deberían ocupar algunos grandes libros es consecuencia de la retórica de Chace, que postula la existencia de un pasado originario en el que la disciplina de los estudios literarios podía concebirse como un todo orgánico, y de un presente fragmentado. Esta imagen es recurrente en el pensamiento conservador, y sirve para sustentar la necesidad de retornar a la supuesta unidad orgánica primordial. De ahí, por ejemplo, la desafortunada afirmación de Chace en el sentido de que los jóvenes que provienen de un contexto de inmigración no se sienten vinculados a la cultura occidental. Pero la preocupación básica de Chace es la de cualquier intento de apropiación cultural más o menos genuina: esta debe basarse en un proceso de valoración y de jerarquización ineludible, un proceso en el que, al menos en el plano individual, es necesario distinguir entre aquello que es central y aquello que es marginal, entre aquello que tiene más peso específico y aquello que es más ligero, entre aquello que es esencial y aquello que es circunstancial. Más

allá de estas consideraciones, sin embargo, quizás la limitación más prominente de Chace es su ceguera frente a las fuerzas que han determinado la situación de las humanidades hoy, y que se encuentran, por así decirlo, por fuera de la academia. Me refiero, ante todo, a la industria cultural, que ha transformado radicalmente la idea de cultura, de su función y de su valor en la sociedad contemporánea; pero también hay que tener presente el poder del mercado, la ideología de la rentabilidad y la visión gerencial y corporativa de la universidad, que permea cada vez más entre los administradores académicos, e incluso entre los profesores y los investigadores. Bajo el influjo de estas fuerzas, el retorno a un centro perdido, aún cuando tal cosa fuese posible, difícilmente ayudaría a superar la crisis que Chace diagnostica en la actualidad.

Paul Jay, profesor de inglés en la Loyola University de Chicago mantiene una postura completamente opuesta a la de Chace. Su último libro, publicado en 2014, se titula *La "crisis" de las humanidades y el futuro de los estudios literarios (The Humanities "Crisis" and the Future of Literary Studies)* — y la palabra "crisis" está entre comillas —. Para Jay, no hay nada que temer: la famosa " crisis " de las humanidades no es otra cosa que un producto de la "retórica de la crisis" que ha caracterizado los estudios humanísticos, al menos, durante el último siglo. "No hay nada particularmente alarmante", por ejemplo, en los debates sobre la teoría y la corrección política que han tenido lugar desde la década de los 80; al contrario, ellos muestran cómo los académicos han reflexionado constantemente sobre lo que hacen en sus investigaciones y en el salón de clase. La coherencia que solemos reclamar en las disciplinas no conduce, como sugiere Chace, a la postulación de un centro alrededor del cual articularlas, sino que es fluida, siempre cambiante y abierta a la innovación. Por eso, dice Paul Jay, "siempre que la gente está preocupada porque el estudio de inglés, historia o filosofía está fragmentándose, uno puede estar seguro de que esas disciplinas están simplemente repensando cómo definir la coherencia". La retórica de la crisis postula que ésta es producto de la innovación y el cambio, pero quienes apoyan este argumento hacen que las humanidades "se vean como estáticas y moribundas, atrapadas en el modelo curatorial" que se ocupa principalmente de "la preservación de un grupo fijo de autores, textos, posiciones filosóficas eventos históricos y obras de arte".

Desde esta perspectiva, los "pronunciamientos vagos acerca del valor intemporal y la verdad universal triunfan matando la expansión del conocimiento y la indagación crítica" (Jay).

Para Jay, en todo caso, sí hay una crisis objetiva y verificable en las humanidades, pero sus causas no son intrínsecas al desarrollo de estas disciplinas, sino que ella se debe a una amenaza que viene desde afuera, y que afecta a la universidad en general. En la actualidad, las humanidades son "la víctima de una tormenta perfecta": los recortes presupuestales en la educación superior son un hecho que, además, se agrava con la recesión económica, y la transformación de la universidad en una empresa corporativa ha convertido a los rectores en gerentes, cada vez más preocupados por los balances económicos que por las cuestiones académicas, científicas y culturales. La educación es vista, cada vez con más asiduidad, "en términos puramente instrumentales, y los cursos y planes de estudios son juzgados en términos de su valor pragmático y vocacional". Por eso, el aprendizaje práctico y vocacional se ha vuelto más importante que "el conocimiento en historia, filosofía, literatura y artes". En este contexto, las humanidades necesitan justificarse en el debate público, y asegurarse un valor que vaya más allá de la afirmación de los valores intemporales sobre cuya destrucción se lamentan los tradicionalistas. Para Jay, lo que las humanidades deben hacer al enfrentar estas circunstancias es aceptar los retos que impone el siglo XXI, y buscar formas creativas para que el pensamiento crítico siga cumpliendo una función importante dentro de la sociedad.

Los estudios literarios representan un caso paradigmático, sostiene Jay. Durante su Carrera académica de tres décadas, él ha visto muchos cambios "dramáticos pero saludables"

en la disciplina. El concepto de literatura se ha transformado, el canon ha sido reevaluado, y las herramientas críticas y de interpretación se han sofisticado con el desarrollo de la teoría. Hoy, la atención que se presta a la forma de las obras y los textos ha permitido a muchos académicos distanciarse de los contextos ideológicos y culturales habituales, para reinsertar las obras en ellos con una mirada renovada. “Asuntos centrales sobre lo que significa ser humano, relativos a la raza, el género, la sexualidad, la clase, la subjetividad y la política de la pertenencia cultural se han vuelto centrales en los análisis literarios”, dice Jay. Y luego agrega que “estos desarrollos no deben ser vistos como un alejamiento de los intereses tradicionales de las humanidades, sino como una expansión y una profundización en ellos” (Jay).

Esta expansión, además, se puede adaptar perfectamente a la dinámica que imponen los actuales tiempos de cambio. Los críticos tradicionalistas, los que defienden algún tipo de centralidad en las humanidades y, en general, quienes se acogen ciegamente a la retórica de la crisis suelen pasar por alto las oportunidades que hoy ofrece el mercado laboral para las humanidades. En una columna de 2012, titulada “El miedo a ser útil” (“Fear of Being Useful”), Paul Jay y Gerald Graff señalan que, aunque parezca paradójico, la utilidad de las humanidades hoy se deriva de su falta de utilidad inmediata, pues el conocimiento específico de un área que caracteriza a la formación vocacional tradicional está dejando de ser importante para el ascenso a cargos directivos. Según David Brooks, columnista político de *The New York Times*, quien citado con entusiasmo por Jay y Graff:

Estudiar humanidades aumenta la habilidad para leer y escribir. No importa lo que usted haga en la vida, usted tendrá una enorme ventaja si puede leer un párrafo y discernir su significado (es un talento más raro de lo que usted supone).
Usted tendrá un poder enorme si es la persona de la oficina que puede escribir clara y concisamente un memorando.

La formación en lectura crítica, análisis retórico, teoría crítica y composición que proporcionan hoy los estudios literarios, dicen Jay y Graff, le dan a los jóvenes las herramientas necesarias para desempeñarse en “altas posiciones gerenciales en la actual economía basada en la información”. La lectura de autores de diverso origen y el giro multicultural de las humanidades de hoy, de hecho, también les sirven a los profesionales para “operar como ciudadanos globales en el mercado transnacional”. Por eso, “si hay una crisis en las humanidades, esta se deriva menos de la falta de utilidad práctica que les es inherente, que de nuestro desdén humanista hacia tal utilidad” (Jay y Graff). Es preciso aprender a tomar ventaja de las oportunidades vocacionales que se abren con el desarrollo de un mercado basado en la sociedad del conocimiento. Hay, de hecho, evidencias de un espacio fructífero para los humanistas: por ejemplo, en sus proyectos de expansión global, Google planea contratar en los próximos años un alto porcentaje de profesionales en humanidades, y Damon Horowitz, uno de sus directivos, ha decidido abandonar comenzar sus estudios de PhD en filosofía en Stanford, después de haber amasado una fortuna como experto en informática.

3 LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Así son los tiempos que corren: para justificar su existencia en un mercado global, las humanidades parecen obligadas a demostrar su utilidad mercantil, incluso apelando a su inutilidad. No se trata ya de criticar las fuerzas del mercado, sino sacar provecho de ellas. En ese proceso, las humanidades pierden mucho de su contenido, y se convierten en una serie de habilidades prácticas de carácter meramente vocacional, como la lectura, escritura, creatividad. En 2008, el filósofo austriaco Konrad Paul Liessmann planteó en un pequeño volumen las bases de lo que él llamó una “teoría de la incultura (Unbildung)”. Esta expresión remite a la idea de la “cultura a medias” (Halbbildung) de Theodor Adorno, aunque con una

diferencia fundamental. Cuando Adorno hablaba en 1959 de cultura a medias, se basaba en la premisa de que la formación humanística todavía era una meta humana concebible, aunque fuese de un modo negativo. De acuerdo con Liessmann, el desarrollo de las fuerzas que Adorno mismo describió ha conducido a la exacerbación de las condiciones que hacen imposible tal premisa:

La particularización, la fragmentación y la disponibilidad universal del saber ya no se puede relacionar con una idea vinculante de cultura (Bildung), ni siquiera en un sentido crítico. El problema de nuestra época no es la cultura a medias (Halbbildung), sino la ausencia de cualquier idea normativa de cultura de la que se pudiera derivar algo como una cultura a medias. (Liessmann 9)

La cultura hoy, dice Liessmann, tiene como paradigma ¿Quién quiere ser millonario?, el famoso programa de televisión en el que un concursante puede ganar millones si responde acertadamente quince preguntas, cada una de las cuales es más difícil que la otra. “La dificultad creciente de cada una de las preguntas” no se basa en la constatación de “situaciones cada vez más complejas, ni en lo que antes se llamaba un nivel cultural cada vez más elevado, sino al exotismo y la extravagancia de los ámbitos y los conceptos” (1516). Los datos acumulados en esas preguntas no conocen diferencias entre disciplinas ni entre jerarquías. Lo único evidente hoy es que nada es evidente en el ámbito de La cultura: ni el valor, ni la calidad estética, ni la prioridad de algunos objetos simbólicos sobre otros. “Todo puede ser cultura, pero la cultura ya no lo es todo”, dice Liessmann.

Así, la idea de una “sociedad del conocimiento” (Wissensgesellschaft) constituye un espejismo que se produce, en primer lugar, por la confusión entre el saber (Wissen) y la información. Mientras que ésta es un repositorio de datos que pueden tener una utilidad práctica, el saber supone la posibilidad de reconocer, entender y asimilar. “La cuestión de la verdad es la condición fundamental del saber”, y su posible utilidad “no depende del saber, sino de la situación en la que uno se encuentra”, afirma Liessmann (29). En segundo lugar, ante la cantidad de información circulante hoy, se suele afirmar que lo importante no es saber algo, sino aprender a reconocer dónde puede hallarse el saber: en la sociedad del conocimiento, el saber es algo que, por decirlo así, puede sacarse de un depósito cuando sea necesario. Sin embargo, para Liessmann el saber no es un bien abstracto que puede depositarse en las bibliotecas o las bases de datos, como cualquier otro bien de consumo. El saber es el producto del esfuerzo intelectual, pues constituye el resultado de la búsqueda, por parte del individuo, de respuestas a las preguntas de qué es una cosa y por qué. Por eso, el saber está marcado por la impronta de la subjetividad, y por eso también es algo cambiante, inconsistente, lleno de agujeros y contingente (3031). En tercer lugar, una idea recurrente en la sociedad del conocimiento es el error que consiste en suponer que lo importante no es aprender algo, sino “aprender a aprender”, como si uno pudiera concebir un aprendizaje sin contenidos. “La promoción del aprender a aprender se parece a La propuesta de cocinar sin ingredientes”, comenta Liessmann (35). No hay ningún saber que no se refiera a algo, así como el acto de “pensar críticamente”, tan afín a la defensa de las humanidades de Jay, no es una forma pura. La ideología del movimiento vacío y puro del aprendizaje es más bien, de acuerdo con Liessmann, la expresión de “una incapacidad fundamental para poder mostrar qué es exactamente lo que se debe aprender” (36). Tal ideología, por otra parte, conduce al sujeto a un proceso de adaptación que consiste en hacerse “apto para el trabajo”, independientemente de sus contenidos y sus implicaciones.

La economía del conocimiento se basa en una idea instrumental del saber que parece carente de todo contenido, pero que en realidad refuerza una ideología que ha impregnado la vida contemporánea: la apropiación de las premisas de la sociedad industrial como algo natural y deseable, incluso cuando se afirma que la sociedad industrial se encuentra en

decadencia. De acuerdo con Liessmann, se suele suponer que el desarrollo de la sociedad del conocimiento terminará por reemplazar a la sociedad industrial, pero esta idea se funda en la impresión que produce en las sociedades ricas el hecho de que, donde antes había altos hornos, acerías e instalaciones industriales, ahora hay edificios inteligentes y parques de entretenimiento animados por computador. Es innegable que la aparente desaparición de ciertas formas de trabajo industrial en los países ricos se debe simplemente a que las industrias se han trasladado a los países pobres, donde las condiciones financieras son más favorables para los inversionistas. De acuerdo con Liessmann, lo decisivo es que ni la revolución digital ni el desarrollo de la ciencia y la técnica han cambiado en nada la estructura básica de la producción industrial. Al contrario, la industrialización, cuya lógica es la de producir mecánica y automáticamente cada vez más productos iguales con medios idénticos, se ha universalizado y con ello se ha reforzado a sí misma. “Industrialización designa el proceso de sometimiento de la actividad humana al paradigma de producción bajo la lógica de la identidad” (3839).

4 LA ERA DE LA EXCELENCIA ACADEMICA

En general, la universidad ha terminado por definir su misión a partir del principio de la aplicabilidad práctica, la formación de capital humano y la productividad, y se acoge cada vez más a la premisa de la estandarización de lo siempre igual, dice Liessmann. Las ciencias naturales y aplicadas se ajustan a la lógica de la industrialización, pues se basan, por ejemplo, en la noción de experimento, que consiste en la predicción de la ocurrencia de fenómenos iguales bajo condiciones semejantes. No obstante, no ocurre lo mismo con la investigación básica en ciencias y con las humanidades. Desde un comienzo, el concepto de la industria se ha contrapuesto al del trabajo manual, en el que predomina la producción individual de productos que no son idénticos entre sí. En aquellos ámbitos académicos en los que no tienen cabida total los métodos estandarizados, pues el talento particular, la individualidad o la genialidad tienen todavía un papel importante, el trabajo individual se parece más a las formas de producción manual que a las formas industriales. De hecho, para responder a esto, en sus estructura tradicional las universidades fueron organizadas bajo una lógica que evoca las relaciones, típicas del mundo artesanal, de maestro y aprendiz. Las reformas recientes en la educación superior han buscado romper con estos tipos de relación pues, a los ojos de la sociedad industrializada, no son eficientes. La modularización de los currículos, la internacionalización y estandarización de los títulos y la creciente movilidad académica siguen la lógica de la intercambiabilidad de estudiantes y profesores en un sistema de producción estandarizado de capital humano. Las políticas de calidad académica se verifican en indicadores, estándares y criterios cuantitativos que, por lo general, no dicen nada acerca del contenido de lo que se hace en la universidad, pero que refuerzan la lógica de la producción estandarizada y siempre igual de conocimiento. La clasificación en los ránquines nacionales e internacionales se determina por factores como la “empleabilidad” de los egresados de una universidad, el número de grupos de investigación, la cantidad de publicaciones y sus índices de citación o el número de premios recibidos por la comunidad académica.

No sólo el capital humano, sino también el saber mismo ha terminado por ser subsumido a la lógica de la identidad industrializada. Los índices bibliográficos califican y establecen jerarquías entre los “productos” académicos, y se basan en criterios meramente cuantitativos y administrativos: índices de citabilidad, el número de artículos publicados por año, la composición del comité editorial (cierto porcentaje de editores externos, cierta cantidad de miembros extranjeros, etc.). Algo parecido pasa con la evaluación de la calidad de un docente investigador: ya que se privilegian los productos por encima de otros aspectos, es

más importante tener cierto número de publicaciones anuales en revistas indexadas que reflexionar sobre los procesos educativos; es mejor participar en eventos internacionales que atender las preguntas de los estudiantes; es más conveniente participar en grupos de investigación interdisciplinarios y con investigadores extranjeros que tratar con profundidad un problema en clase.

La hipótesis de la presente charla es que el mundo académico ha asumido los desafíos que impone la sociedad del conocimiento por medio de la absorción de sus premisas. La forma más visible de esta actitud se encuentra en la omnipresencia de los conceptos de excelência y calidad como principios que guían la vida académica en general. Con una asiduidad que ya resulta sospechosa, hoy se habla de investigaciones y grupos de excelencia, universidades y programas académicos de excelencia, y estudiantes y profesores de excelencia. La excelencia permea con facilidad el discurso público porque parece designar un fundamento al que nadie puede oponerse, pues todos la vemos como una meta deseable. No obstante, en su uso contemporáneo el término parece no tener un significado concreto. En el 2013, la editorial Diaphanes publicó el Bestiario de Bolonia (Bologna Bestiarium), una versión satírica del Glosario sobre el proceso de Bolonia, en el que se explican los conceptos fundamentales que rigen la creación del Espacio Común Europeo para la Educación Superior. En la entrada del Bestiario dedicada al concepto de excelencia, Jürgen Paul Schwindt — profesor de la Universidad de Heidelberg — afirma que este término ha perdido su sentido latino originario, que denotaba la idea de que algo sobresale en algún aspecto por encima de otros objetos semejantes. La excelencia se aplica hoy a tantas cosas a la vez, sin plantear entre ellas ninguna diferencia, que “se ha convertido en *verbum exclamationis*, y como concepto no está más arriba de ¡bravo!, ¡qué bárbaro! o ¡de primera!” (Horst et al. 101)

Siguiendo las hipótesis de Liessmann, yo diría que el vaciamiento de la cultura y la presión de la industrialización han conducido a la universidad a apelar a un concepto vaciado de contenido como principio justificativo. Sin necesidad de cuestionar la fragilidad de sus cimientos en la economía de mercado, las instituciones académicas han encontrado en las ideas de excelencia y calidad una razón de ser ilusoria. Además, por carecer de contenido, estas ideas se basan en patrones de medida ajenos a toda dimensión cultural y política, y los patrones de medición pueden ser usados para evaluar cualquier institución académica del mundo. La excelencia académica es universal precisamente porque es vacía, y sirve de vehículo para la reproducción de lo siempre igual. Por un lado, la excelencia académica encaja en las demandas puramente numéricas de los organismos multilaterales, y se ajusta a las necesidades de integración e intercambio institucional que demanda la educación convertida en servicio. La educación y la investigación se transforman en productos intercambiables en una especie de mercado simbólico global cuya neutralidad parece no ponerse en duda. Por el otro, la universidad que aspira a la excelencia tiene la ilusión de participar del saber globalizado. A través de los ránquines, una universidad con recursos limitados en cualquier país del tercer mundo, por ejemplo, tiene la ilusión de medirse objetivamente y con los mismos parámetros frente a una universidad de élite del primer mundo, del mismo modo que una publicación en una disciplina cree participar de la sociedad del conocimiento por el hecho de ser indexada en las bases de datos internacionales.

5 LA CINTA TRANSPORTADORA

Antes de terminar esta charla, quisiera volver a un punto que traté un poco antes. En la propuesta de Paul Jay y Gerald Graff, la preservación del “pensamiento crítico” en la sociedad actual se convierte en una caricatura, pues no se trata de otra cosa que de un pensamiento que abandona el humanismo. Para poder satisfacer las demandas del mercado, la formación en humanidades se reduce a la simple habilidad para leer, escribir, analizar textos y

ser creativos — y todo ello con el fin de permitirnos “operar como ciudadanos globales en el mercado transnacional” —. En otras palabras, el objetivo de la formación humanística debe ser la producción de profesionales excelentes. Jay insiste en que la situación actual no puede verse en blanco y negro solamente, que hay matices, pero tales matices se convierten, en sus argumentos, en el reconocimiento vago de la diversidad. Jay no está en contra, por ejemplo, de la investigación humanística tradicional, y tampoco ve ningún problema en que algunos sectores de la academia se ocupen de actualizar el sentido de “los grandes libros” — como los llamaba Chace en su diagnóstico de la decadencia de las humanidades. Sin embargo, a lo largo de su argumentación no puede verse claramente cuál es el papel que semejantes proyectos cumplen en la formación de los profesionales que le van a servir al mercado global. En el modelo de Jay, las humanidades tradicionales son toleradas como una excentricidad, siempre y cuando no se opongan a las fuerzas avasalladoras del mercado. Es curioso, en todo caso, que su respuesta crítica de las humanidades ante los desafíos de la “sociedad del conocimiento” termine por transformarse en una aceptación acrítica de los principios de tal sociedad. Sin embargo, tengo la impresión de que no podría ser de otro modo. La situación actual de la cultura es tal, que es imposible asumir una posición determinada frente a la crisis de las humanidades que no enfrente contradicciones inherentes. Esta es una de las consecuencias más decisivas de lo que Liessmann ve como el vaciamiento de contenido del concepto de cultura en las condiciones actuales.

Las contradicciones a las que me refiero no sólo se revelan en reflexiones generales sobre las humanidades, sino incluso en contenido concretos. En las páginas editoriales del número 16 (2013) de la revista *n+1*, apareció una nota editorial titulada “Demasiada sociología” (“Too Much Sociology”). Allí, los autores denuncian la expansión de ciertas formas de pensamiento sociológico en las humanidades. “Ver el arte como un producto, mera cosa, se ha convertido en el signo de una conciencia liberal buena (opuesta a la del elitista malo)”. Hoy parece un hecho evidente en sí mismo que el arte expresa, en primer lugar, las clases y las jerarquías sociales, y solo en segundo lugar contiene fragmentos de valor estético. La sociología de Bourdieu tenía la intención de acabar con ciertos mitos culturales, como el del genio creador o el espacio intocado de las musas, por ejemplo; sin embargo, la expansión y la generalización de la sociología cultural ha desvanecido su impacto crítico. “La sociología ha dejado de ser desmitificadora porque se ha convertido en la manera en que todo mundo piensa”, se lee en la nota editorial. Por eso, esta forma de pensamiento sociológico ha desbordado ya las fronteras de las discusiones académicas y parece haber permeado otros campos:

Al escribir a favor de su propia iniciativa de autopublicación, Jeff Bezos [El director general de Amazon] dice “incluso guardianes bienintencionados atrasan la innovación. (...) Autores que habrían podido ser rechazados por los canales de publicación del establecimiento tienen ahora una oportunidad en el mercado. Vean la lista de los bestsellers de Kindle y compárenla con la de The New York Times. ¿Cuál es más diversa?”

Los editores de *n+1* comentan: “Bezos [...] está adoptando el análisis sociológico del capital cultural y apela a la diversidad para validar el éxito comercial de libros como *Cincuenta sombras de Grey*, una fantasía, mal escrita, acerca de una mujer que se libera de su libertad moderna por medio de la dominación erótica de un macho rico y poderoso”.

El texto de *n+1* no es un ataque a la sociología en general, sino a la forma que ha llegado a tomar cierta sociología de la cultura en la vida pública. Esta posición puede ser reductiva, pues la coincidencia entre la declaración del director ejecutivo de Amazon y los académicos no implica una influencia real de estos sobre aquel. En otras palabras, como decía un lector de la revista que reaccionó agriamente ante la nota editorial, ni siquiera Bourdieu

creía que el arte es un simple precipitado de la estructura social, y los sociólogos de la cultura no tienen la culpa de que “algunos productores culturales [...] adopten este punto de vista para lograr su propio ascenso al tomar Las reglas del arte como su versión personal de El príncipe”. No obstante, la coincidencia misma es llamativa, pues es más común de lo que se cree. Cabe incluso suponer que la crisis actual de las humanidades se encuentra precisamente en la concurrencia de sus postulados teóricos y las opiniones culturales de quienes detentan el poder político y económico en los tiempos que corren. Kundera captó con agudeza este hecho cuando, en *El telón* (2005), defendía la novela *Ferdydurke*, del polaco Witold Gombrowicz, en los siguientes términos:

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

Esta postura bienintencionada que se mueve en la dirección de la historia se ha institucionalizado en la segunda mitad del siglo XX — y yo diría que es la base de las posturas de quienes comienzan sus afirmaciones diciendo que “hay que asumir los retos del siglo XXI”. Desde hace tiempo, dice Kundera, todos quieren andar en el sentido de la historia, y miran con desconfianza al que no se suba satisfecho a su cinta transportadora. Entre ellos están “los colegiales modernos, sus madres, sus padres, así como todos los luchadores contra la pena de muerte y todos los miembros del comité para la protección de los recién nacidos”. Pero Kundera también menciona a los políticos — y yo agregaría también a los directores de las grandes corporaciones —, quienes empujan hacia adelante su propio sillón en el sentido de la historia y vuelven su rostro sonriente al público que corre tras ellos y también ríe, pues supone que “solo el que se alegra de ser moderno es auténticamente moderno”. Sin embargo, dice Kundera, en estas circunstancias “una parte de los herederos de Rimbaud puede llegar a comprender algo inaudito: hoy, la única modernidad digna de ese nombre es la modernidad antimoderna”.

La presente charla, como ustedes han podido notar, no tiene la intención de plantear una alternativa precisa para el futuro de las humanidades. Más bien ha querido mostrar de qué modo se inserta su crisis actual en una crisis cultural mayor que está transformando la naturaleza de la universidad. La corporativización de la vida académica va de la mano de la aceptación cada vez más creciente — y a mi modo de ver, cada vez más preocupante — de una lógica industrial globalizadora y de carácter universal. Si, en las condiciones actuales, hablásemos de una guerra cultural, podríamos decir que el campo de batalla para las humanidades es el discurso académico mismo. Queda, en mi opinión, un asunto sobre los que vale la pena reflexionar. El próximo número de la revista *Literatura. Teoría, historia, crítica*, del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia, está dedicado a este tema del debate de las humanidades en la era de la excelencia académica. Las reflexiones que acabo de presentarles han sido suscitadas por mi trabajo como coordinador de ese número — de hecho, en esta charla hay apartes tomados directamente de su introducción. El número contiene una nota del profesor David Jiménez, en la que él comenta algunas afirmaciones de Judith Butler en su artículo “Ordinario, incrédulo” (“Ordinary, Incredulous”), que apareció en un libro colectivo titulado *Las humanidades y la*

vida pública (*The Humanities and Public Life*), de 2014. Me gustaría, pues, cerrar esta charla con una cita directa, tomada del texto de Jiménez:

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

OBRAS CITADAS

CHACE, W. M. The Decline of the English Department. *The American Scholar*. Sep. 01, 2009.

HERNÁNDEZ, J., Á. Delgado-Gal, y X. Pericay, eds. *La universidad cercada*. Testimonios de un naufragio. Barcelona: Anagrama, 2013.

HORST, J. C., et al., eds. *Bologna Bestiarium*. Zürich: Diaphanes, 2013.

JAY, P. *The Humanities “Crisis” and the Future of Literary Studies*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2014.

JAY, P.; G. Graff. *Fear of Being Useful*. Inside Higher Education , 2012.

KERNAN, A. B. *Whats Happened to the Humanities?* Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1997.

KUNDERA, M. *El telón*. Ensayo en siete partes. Trad. Beatriz de Moura. Barcelona: Tusquets, 2005.

LISSMANN, K. P. *Theorie der Unbildung*. 7.ed. Múnich: Piper, 2012.

LLOVET, J. *Adiós a la universidad. el eclipse de las Humanidades* . Trad. Albert Fuentes. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2011.

MOLLIS, M., ed. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

[Sin autor]. *Too much sociology*. ” n+1. Nueva York, 2013. v.16.

SCHULTHEIS, F.; P.F. Cousin, y M. Roca i Escoda, eds. *Humboldts Altraum. Der BolognaProzess und seine Folgen*. Konstanz: UVK 2008.

Recebido em: 09 de julho de 2015.

Aceito em: 31 de julho de 2015.