

MERCADEOS Y MERCACHIFLES DE LAS HUMANIDADES EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN

NURIA GIRONA FIBLA*

Universitat de València

Al comienzo de los años 70 Woody Allen publicó un libro de título profético: *Cómo acabar de una vez por todas con la cultura*. Con una vocación cercana a Borges, cada una de sus secciones compone una irónica reseña académica sobre temas y motivos relacionados con la “cultura” o más bien sobre las formas y los códigos que la construyen y la difunden. De la filosofía a la mafia, de Ingmar Berman a los espectáculos de mimo, de las biografías a las dietas alimenticias, la estructura misma de la obra desjerarquiza y desordena las tradicionales divisiones de este campo en su propósito aniquilador.

Curiosamente, el capítulo que repite parte del título del libro está dedicado a la enseñanza y comienza así:

La cantidad de anuncios de cursos universitarios y de cursos por correspondencia para adultos que hacen su aparición diaria en mi buzón ha acabado por convencerme de que debo figurar en alguna lista especial de atrasados mentales. No es que me queje; hay algo en una lista de cursillos de perfeccionamiento que provoca mi curiosidad con una fascinación que hasta ahora sólo me había producido un catálogo de accesorios de luna de miel llegado por equivocación a mis manos desde Hong Kong (W. ALLEN 1981: 51).

A continuación se expone un catálogo de cursos inverosímiles del que sólo citaré algunos:

Filosofía I.: se leen a todos los autores, de Platón a Camus. Se estudian los siguientes temas: Ética: el imperativo categórico, y seis maneras para que funcione bien; Estética: ¿es el arte el espejo de la vida, o qué?; Metafísica: ¿qué le pasa al alma después de la

* GIRONA FIBLA, Nuria. “Mercadeos y mercachifles de las Humanidades en tiempos de globalización”. En: *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda: JMC, 2007. p. 11-28. ISBN: 978-84-611-8316-6.

muerte? ¿Cómo se las arregla?; Epistemología: ¿es cognoscible el conocimiento? De no ser así, ¿cómo podemos saberlo? El Absurdo: ¿por qué a menudo la existencia es considerada absurda, en especial por hombres que usan calzado marrón y blanco? Se estudia la multiplicidad y la unicidad y cómo se relacionan entre sí. (Los estudiantes que logren la unicidad podrán pasar a la duplicidad.) (...)

Yeats y la higiene, un estudio comparativo: se analiza la poesía de William Butler Yeats en el contexto de un cuidado odontológico adecuado. (El curso está abierto a un número limitado de estudiantes) (W. ALLEN 1981: 53 Y 56).

El diseño de estos y otros cursos advierte burlescamente sobre los efectos producidos por la hiperespecialización y atomización de distintas disciplinas: el uso de un lenguaje ampuloso que choca con la banalidad de los contenidos –sin duda, una crítica al registro académico-; la descontextualización que convierte al objeto de estudio en una parcela absurda o desconectada de la realidad circundante y sobre todo, la noción vana y gratuita de la cultura que presumen algunos de ellos.

La lectura de Woody Allen puede servirnos como espejo de algunos de los defectos que siguen acampanado en nuestro entorno –particularmente, en el ámbito universitario- y como reflexión anticipada de un proyecto de mayor alcance que se propone terminar, de una vez por todas, con la cultura o mejor, con una cultura. Mi pronóstico, a pesar de las apariencias, no contiene un tono apocalíptico -al menos en el sentido que hace unos años adoptaba este tono y prueba de ello es la voluntaria elección de este autor como fuente de autoridad-. Pero una cuestión es repensar y recolocar en nuestros tiempos la complejidad que encierra el concepto “cultura” y otra optar por su definitiva eliminación, como propugnan cierta política imperante y ciertos programas académicos en nuestros tiempos.

Partiendo de la dualidad que, como un arma de doble filo, atraviesa este concepto: la cultura como forma particular de comunicación de una experiencia identitaria y a partir de ahí, como forma de articulación hegemónica; la cultura como manifestación artística y por lo tanto, como muestra de desequilibrios en su dinámica de distribución y recepción; en definitiva, la cultura como ámbito de distinción y por ello de separación, que puede encarnar un adentro y un afuera tanto como un arriba y un abajo, en la conciencia de esta dualidad, las páginas que siguen se proponen como una llamada de atención sobre el lugar que ocupa el saber humanístico en nuestros tiempos, para poder evaluar de algún modo cuánto tenía de oracular la predicción Woody Allen y desde ahí,

plantear ciertas cuestiones relacionadas con la actual reforma universitaria, la transformación del paradigma del conocimiento, la enseñanza de la literatura y en particular, de la latinoamericana.

Este pomposo planteamiento sobre «el lugar que ocupa el saber humanístico en nuestros tiempos» pretende construir un espacio de reflexión sobre nuestro objeto de estudio y nuestra práctica docente. Una reflexión que debe anteceder a la necesaria pero posterior consideración sobre la forma que adoptará su transmisión pedagógica. Pensar qué es hoy la literatura –o la cultura, o los saberes que la circundan- y qué significa enseñarla se configura como la casilla de salida ineludible para elaborar trayectos curriculares, programas académicos, contenidos, objetivos y competencias que pretendemos alcanzar. De hecho, la fiebre abrumadora que nos invade sobre la premura por incorporar nuevas tecnologías o la necesidad de acomodarse al nuevo mercado laboral a menudo obvian la precisa revisión que nuestras materias reclaman o encubren de urgencia modernizadora una ciega sumisión a los principios neoliberales que imperan. En esta coyuntura nos encontramos todos los docentes de historia, literatura, lengua, filosofía o cualquier disciplina en relación con las ciencias humanas.

Todo programa académico compone un concepto sobre el objeto de estudio que pretende dar a conocer, una selección y un recorte en donde entran en juego criterios de “representación”, “calidad” o “trascendencia”. En el caso particular de la literatura, según el difuso concepto que manejemos priorizaremos o no obras canónicas, reflexiones historiográficas, estrategias de análisis textual o material procedente de otros medios. Pero no sólo, también nos propondremos cubrir militantemente la cuota femenina en nuestro programa, ignorar géneros híbridos como la autobiografía o seguir pensando la producción literaria en función de una ordenada línea cronológica –opción muy pedagógica pero muy ingenua-. Según la imprecisión de ese concepto le daremos una funcionalidad u otra a un video documental: como corpus de trabajo o como contexto de presentación, nos deslizaremos en silencio sobre los conflictos sociales o enfatizaremos el papel del estado en las políticas culturales (ignorar, dicho sea de paso, estas dos últimas cuestiones, supone un ferviente trabajo eufemístico). Podemos convertir la literatura en el último reducto de las sensibilidades amenazadas o en una bomba de relojería, en una enciclopedia o en una práctica, en un campo vivo de tensiones o en una disección anatómica.

Decía Paul de Man, a propósito de la resistencia que siempre produce teorizar sobre esta práctica, que intentar delimitar el campo literario de otros discursos siempre provoca nerviosismo. Y que, a diferencia de un profesor de botánica o de química, un profesor de literatura no sabe del todo de qué está hablando:

No sólo en el sentido metafísico de que el ser, la ontología de la literatura, es difícil de desentrañar, sino también en el sentido más huido de que, cuando se supone que se habla de literatura, se habla de cualquier cosa habida y por haber (incluyendo por supuesto a uno mismo) menos de literatura. Así la necesidad se vuelve más fuerte, en cuanto medio de salvaguardar una disciplina que amenaza constantemente con degenerar en chismorreos, trivialidad o autoobsesión (P. DE MAN 1990: 50).

No pretendo descubrir el sentido metafísico de la literatura o la cultura, para ello debería matricularme en alguno de los cursos descritos por Woody Allen. Tampoco puedo asegurar que no vaya a hablar de mí misma. Tan sólo unos apuntes sobre el destino de nuestras letras y el vapuleo y la presión a las que se ven sometidas.

Lo cierto es que corremos el peligro de encarnarnos en versiones andantes del Google. La facilidad con que una buena parte de nuestros estudiantes –no todos- pueden acceder a los datos exige, entre otras cosas, que nos planteemos si en estos momentos no resulta más operativo enseñar a discriminar conocimientos que los conocimientos en sí. Eso sí, sin dejarnos arrastrar por la trampa de una discusión sobre las nuevas tecnologías y la enseñanza que no aporta ninguna reflexión crítica sobre la política educativa que la enmarca y que invita, tan compulsiva como dócilmente a ser modernos.

1. La carrera con los ojos vendados: competencia y rentabilidad

El borrador elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia sobre las “Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster” (Ministerio de Educación y Ciencia, 21 de diciembre de 2006) establece que:

Los títulos universitarios deben ser coherentes con el principio de libre movilidad de estudiantes y titulados. La garantía de este principio es necesaria para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior al tiempo que se constituye como un pilar básico del derecho comunitario, contenido tanto en los Tratados Fundacionales como en

el derecho derivado. De este modo los títulos deben preparar para el acceso al ejercicio profesional, es decir, deben tener como objetivo la amplia empleabilidad de sus titulados.

Espacio Europeo, movilidad y equivalencias determinan en parte la reforma universitaria que estamos viviendo, en términos muy parecidos a los que, hace unos años, la imposición del euro como moneda comunitaria anunciaba un catálogo de ventajas que aún esperamos. “Empleabilidad” es el neologismo utilizado para exigir la rápida incorporación de estudiantes al prometedor mercado internacionalizado de trabajo hasta tal punto que las nuevas titulaciones deben justificar su permanencia o una nueva implantación de forma parecida a la programación televisiva en relación a sus índices de audiencia.¹

Difícilmente, los títulos universitarios en relación con las humanidades se ajustan a la “amplia empleabilidad” ni probablemente superen un test de popularidad. Quizás la ansiada reforma persiga, entre otros objetivos, su acorralamiento y su definitiva condena.²

¹ La insistencia en toda la documentación oficial referida a esta reforma sobre la convergencia europea y los ajustes a la demanda laboral resulta machacona e irritante, también por lo que obvia: un debate serio sobre la imperiosa revisión que exige la adecuación de saberes a nuevas prácticas y movimientos sociales -no sólo en términos de mercado-, que no haga pasar por el embudo de las ciencias a los conocimientos humanísticos y mucha menos complacencia ante el brillo de las nuevas tecnologías o los espacios de convergencia. Véase por ejemplo la Orden del 15 de septiembre de 2005, de la Conselleria de Empresa, Universidad y Ciencia de la Generalitat Valenciana por la que se establece el procedimiento de autorización para la implantación de estudios universitarios de segundo ciclo conducentes al título oficial de máster, en donde aparecen como requisitos: “el componente internacional”, “la mejor adecuación al entorno socioeconómico”, la demanda actual de estudiantes matriculados o futura “la inserción laboral”. En el Real Decreto 55/2005, del 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado: “el primer ciclo de los estudios universitarios comprenderá enseñanzas básicas y de formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional” (Esta documentación puede consultarse en <http://www.eees.ua.es/docsgradoyposgrado.htm>). En la normativa de la Universitat de València para solicitar la puesta en marcha de un Postgrado (gestionada curiosamente desde La Fundació Universitat Empresa) se exige como justificación de su necesidad la previsible demanda de estudiantes y una orientación del perfil académico que comprenda la inserción laboral (como primera posibilidad), la especialización profesional (como segunda) y a continuación “el reciclado” y “otros” (como última posibilidad). Véanse los impresos en la sección de “Normativa” de <http://www.adeit.uv.es/>.

² Resulta paradójico y sospechoso que frente a estos propósitos y frente a la también proclamada necesidad de incorporar contenidos de carácter técnico y aplicado, la lista de materias básicas propuesta para la rama de Arte y Humanidades en el Grado (Documento de Trabajo elaborado por el MEC, 15 de febrero 2007), además de una problemática división de saberes que reproduce –cuando no agrava- los problemas de la actualidad, no aparece ni la informática ni el cine ni ninguna materia en relación a las nuevas tecnologías, que aunque podrían contemplarse como materias complementarias, no deja de marcar como alfabética, anacrónica y casi amanuense esta parcela.

Si iniciativas estatales y legisladoras, sumado a la reverencialidad con que las instituciones las asumen, contribuyen al descrédito de las Humanidades por dejarlas fuera de juego, el desprestigio se puede palpar hasta en nuestro entorno. El correlato social de este descrédito se formula en términos parecidos. En la calle, un médico *sirve*, un arquitecto *sirve*, una ingeniera *sirve*, pero... ¿para qué *sirve* un filólogo, un filósofo o un historiador? En ocasiones, incluso la “inutilidad” provoca admiración puesto que estas últimas profesiones se identifican -como cierta noción de “arte”- con la sensibilidad, el don de la palabra, la calma indolente de la lectura o la superioridad que aporta la competencia cultural. La misma lógica funcional que desencadena la pregunta sobre la utilidad arrincona a las humanidades a este reducto sagrado de falsa consideración. La literatura, en esta lógica, se sostiene en un mundo aparte, extraña combinación de ortografía y licencias poéticas, que invoca el nombre totémico de algún ilustre con nombre de plaza o libro de tapas duras que todavía no se vende en quioscos.

La respuesta a esta fatídica pregunta (*¿para qué sirve?*) no puede articularse con argumentos que iguallen el pragmatismo que la provoca puesto que *servir*, en este caso, corre a cuenta de un criterio de mercado. Y en estos momentos, ese parece ser el único criterio válido, lo cual coloca al conocimiento humanístico en el lugar del pariente pobre de nuestras familias.

El criterio de mercado no responde sólo a lo que se compra y se vende. El valor de uso se impone antes que el valor de sentido. ¿Qué vale? Lo que sirve ¿qué sirve? Lo que es útil ¿Qué conocimiento vale porque sirve y sirve porque es útil? El técnico, sin duda. Ni siquiera el científico. Evidentemente, desde esta perspectiva, ni el arte ni la literatura *sirven*. Quizás la respuesta pase por cuestionar por qué el servicio se mide en función de la rentabilidad económica o en función de la producción inmediata y visible; por qué, desde esta perspectiva, todo tiene que servir –que sería como preguntar para qué sirven los enfermos o los ancianos, siempre y cuando no se consideren un mal menor o inevitable-. Siempre nos queda el argumento de que una sociedad no se compone sólo de “utilidades” puestas al servicio de esta lógica o que lo que le da sentido como colectividad no cabe en estos criterios.

No estoy señalando sólo el avance de saberes instrumentales y técnicos sobre los humanísticos. Estoy poniendo de relieve su configuración como fuerza productiva y su

subordinación a interesadas estructuras económicas. La pretendida neutralidad científica, en estos momentos, no sólo resulta controvertida epistemológicamente sino que su acuerdo con el mercado secuestra su legitimidad como saber y pervierte tanto la dinámica de las políticas públicas como la universalidad de sus presupuestos.

Por otro lado, Martín Barbero ha demostrado cómo la “sociedad de la información” no es solamente aquélla en la que la materia prima más costosa es el conocimiento, sino también aquélla en la que el desarrollo económico, social y político se hallan estrechamente ligados a la innovación, que es el nuevo nombre de la creatividad cultural (M. BARBERO 2003).³

El lugar de la cultura ha cambiado porque la mediación tecnológica ha dejado de ser instrumental y pasa a ser estructural. Desde esta perspectiva el conocimiento ha dejado de ser un medio o un fin para convertirse en materia prima y fuente de productividad, al nivel de la mercancía, una de las fuentes principales de capital variable y un medio decisivo de producción. Así se entiende que el paradigma dominante sobre el conocimiento derive hacia el conocimiento instrumental.

Pero además, las consecuencias de esta primacía no sólo deslegitima a las humanidades o las declara incompetentes sino que afectan a instituciones y espacios de construcción del saber, imposibilitan lo que Jacques Derrida definía como “universidad sin condición”.⁴

A una sociedad regulada por la tecnología, las leyes de mercado y la lógica de la mercancía le acompaña el desfinanciamiento de las universidades públicas, la tendencia

³ De hecho, la convocatoria del Ministerio de Educación y Ciencia para financiar proyectos de investigación recibe el nombre oficial de “Proyectos I + D + I” (investigación, desarrollo e innovación), integrada en el Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica que incluye a todas las áreas.

⁴ Véase cómo Derrida aborda este ámbito y sus reflexiones sobre actualización:

Intentaré precisar lo que entiendo por “nuevas” Humanidades. Pero, ya sean estas discusiones críticas o deconstructivas, lo que concierne a la cuestión y a la historia de la verdad en su relación con la cuestión del hombre, de lo propio del hombre, del derecho del hombre, del crimen contra la humanidad, etc., todo ello debe en principio hallar su lugar de discusión incondicional y sin presupuesto alguno, su espacio legítimo de trabajo y de reelaboración, en la universidad y, dentro de ella, con especial relevancia, en las Humanidades. No para encerrarse dentro de ellas sino, por el contrario, para encontrar el mejor acceso a un nuevo espacio público transformado por unas nuevas técnicas de comunicación, de información, de archivación y de producción de saber. (Y una de las graves cuestiones que se plantean aquí -pero de la que no me puedo ocupar ahora- entre la universidad y el afuera político-económico de su espacio público, es la del mercado de la edición y del papel que desempeña dentro de la archivación, evaluación y legitimación de los trabajos universitarios) (J. DERRIDA 2002: 34).

a la privatización y la mercantilización de toda la educación terciaria, en la medida que la supervivencia se supedita a fundaciones, requerimientos de la demanda y criterios rigurosamente empresariales. Esta lógica empresarial sustituye la exigencia ética e intelectual por la competitividad en el mercado académico, necesariamente europeo o global. En palabras de Abril Trigo:

El ethos corporativo ha ido contaminando el logos académico, no sólo en lo que refiere a la reorganización de unidades académicas o a la administración de programas, sino también en la supeditación de la producción y circulación del saber a lógicas mercantiles, desde la sala de clase (la necesidad de hacer publicidad de los cursos y de reclutar estudiantes, en un mercado altamente competitivo que tiende, naturalmente, al éxito de los cursos más sexy, más *cool*, obviamente más pop) hasta el más descabellado proyecto de investigación (la competencia durísima por becas y subsidios; la obsolescencia casi inmediata del conocimiento y las cifras de circulación casi ridículas de los libros académicos; la obligación de estar en un *cutting edge* teórico y crítico que termina cortándonos las uñas) (A. TRIGO 2006: 3).

Asistimos a un proceso de obligada y rápida conversión de humanistas en técnicos: maestros de idiomas, especialistas en patrimonio, gestores y administradores culturales, traductores especializados, etc. El saludable intento por acompañar titulaciones universitarias con nuevas y emergentes profesiones generadas por la industria cultural viene acompañado de una reducción de materias que podríamos calificar de “duras” desplazadas por otras de carácter práctico (¿) o técnico. La actualización se funda en la eliminación de cierta especificidad no en su reorientación.

Evidentemente, una buena dosis de estos saberes es necesaria para la puesta al día de nuestros estudios. Que conste que considero imprescindible los conocimientos informáticos, el manejo de distintas lenguas o la incorporación de contenidos en relación a la gestión cultural. Pero tanto como el conocimiento de la retórica o los procesos constitutivos del canon literario. No estoy planteando la pervivencia del estudio de la tradición literaria – de nuevo, en el sentido “duro” de esta expresión-. Pero es preciso pensar en cómo se integra en este contexto: ¿Es posible enseñar literatura sin representar el lujo adorado, por no productivo y ocioso, de la sociedad poscapitalista?

Sin duda, mantener, como propone Derrida, una universidad “incondicional” es decir, como espacio no sujeto a poderes estatales, económicos, mediáticos o ideológicos no sólo no resulta rentable sino inconveniente. Si las humanidades contribuyen –o debieran

contribuir- al desarrollo de la reflexión y las capacidades analíticas, a la conciencia crítica y a la práctica social resultan igualmente incómodas, tan fuera de juego como la pervivencia de distintos lenguajes y bienes simbólicos. La sentencia de Nelly Richard al respecto es firme:

Frente a la serialidad homogeneizante con la que el mercado (y sus saberes comisionados) buscan traducirlo todo a los vocabularios planos de lo masivo, es indispensable que el arte y la literatura, la crítica cultural, sigan teniendo la oportunidad de transgredir el ordenamiento productivista de lo social que vigilan las economías del saber neoliberal. Su rol —insuprimible a la hora de hablar de crítica de la cultura— es el de torcer los planos de significación dominantes y desencajar su verosímil de la razonabilidad política o económica, poniendo en el foco de la mirada crítica los tumultos de la subjetividad y los vocabularios disidentes que no quieren dejarse alinear por los requerimientos normalizadores de lo simple, lo directo y lo transparente (N. RICHARD 2002: 369).

Sin embargo, esta defensa sobre la integridad disciplinaria o la autonomía literaria podría derivar hacia la desvinculación del saber humanístico de sus heterogéneas y conflictivas redes de producción y distribución social. En la reorientación que propongo nada más alejado de ello.

La exigencia de rentabilidad y adecuación laboral, así como la necesidad de desbordar y rebasar el límite esteticista de los estudios literarios para acercarlos a la producción contemporánea (mediante la fácil solución de incorporar productos procedentes de medios de comunicación o calificados como “cultura de masas”) ha producido cierto desasosiego –tampoco exagerado- en nuestra academia. Por un lado:

Reacciones defensivas de quienes pretenden conservar la palabra, recuperar espacios, salvaguardar privilegios, ya sea atrincherándose en la preservación de valores tradicionales y saberes disciplinarios muchas veces anquilosados, cuando no francamente caducos, ya sea adoptando, con aspavientos de *enfant terrible* y conquistador post, el último hit de la moda –tanto mejor cuanto más anti-disciplinario y trasgresor– cosa de crearse un nicho propio desde el cual restablecer la autoridad de una voz cada vez más socialmente inaudible. Un nicho que, no obstante cuan trasgresor, confirma –pues se confirma en relación a– la autoridad disciplinaria (A. TRIGO 2006: 4).

Sirva como ejemplo de reacción defensiva, en el caso de la enseñanza de la literatura, las resistencias a abandonar el modelo predominante de *Historia de la Literatura*, inclusive su reflexión como historia del proceso de institucionalización social de una

práctica discursiva, lo cual explica la defensa a ultranza del canon como salvaguarda de la amenazada tradición. Aunque, como todos sabemos, este enquistamiento no se debe sólo a la negativa por cuestionar las condiciones históricas que hicieron posible tanto esta materia como su objeto de estudio:

Es evidente que ello ha generado algo más que una costumbre, y que la resistencia a poner en cuestión la validez misma del canon tiene también sus bases económicas y profesionales. La aparición de la Historia de la Literatura como disciplina académica generó vías de especialización y profesionalización. Es comprensible aceptar que resultaría difícil, por ejemplo, disolver la noción de “generación del 98”, la de “realismo” y “naturalismo” o la de “generación del 27” como conceptos operativos en la crítica académica – en el supuesto que se considerase científicamente correcto- cuando hay tanta industria cultural y tantas personas dependiendo, incluso económicamente hablando, de su misma existencia. Igualmente comprensible es el recelo con el que las llamadas literaturas nacionales- o lo que es lo mismo, los Departamentos universitarios o las organizaciones investigadoras encargadas oficialmente de guardarlas, limpiarlas y darles esplendor- enfrentan la existencia de disciplinas como Teoría de la Literatura, Literatura Comparada o Estudios Culturales. Más que discusiones epistemológicas, los recelos parecen articularse en torno a la asunción de espacios propios y espacios que no los son; ya se sabe cuán importante es en nuestra civilización la máxima de “respetar los bienes ajenos”. Pero esto ya es harina de otro costal (J. TALENS, 1994: 16-17).

Sobre la mesa, el problema del canon y tras él, los sospechosos “valores literarios”. Entre la autonomía estética y el relativismo del todo vale, ¿cómo reintroducir esta cuestión en nuestra práctica? Como pregunta Nelly Richard:

¿Cómo hacerlo para que esta defensa no recaiga en la nostalgia conservadora de una fundamentación universal, de una trascendencia del juicio que aún cree en la pureza e integridad de un sistema de la literatura que, de ser así, no podría sino resentir como amenaza los efectos políticamente emancipatorios del descentramiento del canon operado por los estudios culturales? ¿Cómo hacerlo para que la crítica a lo promiscuo e indiscriminado de las mezclas en los estudios culturales no se confunda con la defensa purista de una universalidad del canon basada en el dudoso criterio de una “autonomía” del juicio literario? (...) Creo, en todo caso, que hace falta replantear ese desafío desplazando la cuestión del “valor literario” (demasiado susceptible de interpretarse en clave de formalismo estético) a otra formulación que abra los textos al análisis de las luchas entre los diferentes sistemas de valoración sociales a través de los cuales las hegemonías culturales van modelando los significados y las representaciones de la literatura y de lo literario. (N. RICHARD 2001: 193).

Estos problemas: valores, cánones, relativismo posmoderno, hegemonía massmediática y de mercado no pueden obviar la especificidad de lo literario (que puede acompañar a

otras producciones artísticas o mediáticas sin excluirla) como lugar de reflexión densa sobre la cultura, la ideología y la estética. Cualquier reflexión sobre la “cultura” acompañada a los tiempos que corren y operativa en la docencia debe venir acompañada de la reflexión sobre los dispositivos de poder y los regímenes del saber. ¿Qué destino reservarle a su potencial metracrítico si sólo se atiende a la demanda o se reduce a datos instrumentales y técnicos?

2. América Latina y los Estudios Culturales: la rendición es posible

En relación a los cambios estructurales ocurridos en los últimos años en los estados, los mercados culturales y los movimientos sociales, podemos señalar dos transformaciones básicas: la recomposición de las culturas nacionales por el avance de la globalización y de la integración regional y el predominio de las industrias de comunicación de masas sobre las formas tradicionales y locales de producción y difusión de la cultura.

Frente a la ilusión de homogenización que estas transformaciones anunciaban, la globalización se ha revelado como un proceso que integra tanto como segrega y opera no sólo para borrar diferencias, sino también para reordenarlas a fin de producir nuevas divisiones: en el reparto de la riqueza, en el acceso a la información, en la distribución de los mercados o en las nuevas concepciones del territorio (no necesariamente geográfico). Aunque este proceso de orden mundial tiene nombres, apellidos y siglas (de corporaciones, de multinacionales e incluso, por paradójico que parezca, de políticas estatales) no puedo detenerme ahora en precisar sus agentes aunque no podía perder la ocasión de desmarcarme de la ilusión de espontaneidad y anonimato con la que a veces se presentan estos procesos.

Más allá de los efectos de la desterritorialización del capital económico o de la fingida interplanetarización comunicativa, el dispositivo de la globalización afecta también a la producción de saberes y teorías, como apuntaba en páginas anteriores.

Sin embargo, antes de continuar con estas reflexiones, quisiera enfatizar una imbricación fundamental entre los procesos económicos y culturales que la globalización ha potenciado. En sus reflexiones sobre la postmodernidad –palabra

mágica del debate intelectual de los 80 que ha desaparecido misteriosamente, quizás porque ha dejado de ser rentable en estos momentos- , Jameson señalaba cómo en la era del capitalismo tardío la disolución de la esfera autónoma cultural no podía definirse en términos de aniquilación sino que más bien debía ser imaginada «en términos de una explosión» (F. JAMESON 1991: 78). Ya no imaginada y más allá del pronóstico de Woody Allen, la explosión ha tenido lugar en una prodigiosa expansión de “lo cultural”, que no ha muerto sino que se ha integrado vorazmente a la producción mercantil. Por lo tanto, puede ser que las humanidades se hallen despojadas de su función constitutiva en la economía pero –por suerte- no su objeto de estudio. De algún modo, la cultura vende: en forma de souvenir, pasatiempo, superproducción, software, moda étnica o artesanía industrializada. Particularmente “la cultura de la diferencia”, que invita a ser consumida en un dispositivo que engulle el particularismo en la nueva universalidad del capitalismo transnacionalizado.

Mientras que los sectores marginados y explotados pierden voz y representatividad política penetran con más fuerza en campañas publicitarias –como reconfortantes y falsas conciliaciones multiculturales- o como imágenes espectaculares de los noticiarios –igualmente reconfortantes puesto que alejan geográficamente sus males-.

La moda de estos productos y la dinámica expansiva del capitalismo también afecta a la forma en que el conocimiento se organiza y a las mismas las instituciones que lo difunden, como vimos atrás. La conflictiva expansión de “lo cultural” ha llegado a la academia con la propuesta de los llamados Estudios Culturales –academia más internacional que nacional, puesto que en nuestro país pasó de noche⁵- y también en sus formas de plantear y analizar la “diferencia”.

Ambos aspectos atañen a la enseñanza de la literatura y la cultura latinoamericana, en especial a la que se imparte fuera del continente.⁶ Numerosos autores han señalado cómo los Estudios Culturales se consolidaron marcadamente en los Estados Unidos

⁵ Me refiero a la escasa trascendencia tanto del debate teórico que provocan como a su efectiva implantación. Una forma de ignorar no una moda sino una posible orientación de las Humanidades, al menos en la discusión sobre sus ventajas e inconvenientes. Véase como excepción la valiosa propuesta que presenta Antonio Méndez (2003).

⁶ Aunque no voy a desarrollar los argumentos sobre la viabilidad o no de este proyecto como posible salida a nuestras humanidades, no quisiera que mi posición crítica con respecto a la pertinencia de trasladarlo al ámbito latinoamericano originara confusiones. En este sentido, vaya por delante mi admiración por los propósitos y planteamientos que los originan, las propuestas de Raymon Williams o las reflexiones de Stuart Hall.

alrededor de “la política de representación” de los “grupos de identidad” y de su voluntad de democratizar las instituciones de la sociedad civil, buscando reinterpretar los derechos y necesidades de sujetos discriminados por una exclusión basada en desigualdades de clase, raza o género sexual (N. RICHARD 1998, 2001, 2002; Yúdice 1993)⁷.

Su voluntad de democratizar el conocimiento y de pluralizar las fronteras de la autoridad académica refrescó, en principio, a la institución. De pronto se incorporaban elementos que la jerarquía universitaria suele discriminar por impuros en cuanto rozan, conflictivamente ciertos bordes llamados “cultura popular”, “movimientos sociales”, “grupos subalternos”, etc.

En la posible traslación de los “Cultural Studies” a los “Estudios Culturales Latinoamericanos”, según Nelly Richard, el nombre mismo evoca una traducción demasiado sumisa:

Un término que la globalización universitaria ha ido fijando como único estándar de homologación académico-metropolitano de todas aquellas prácticas latinoamericanas que ya no caben en el marco de las disciplinas tradicionales (N. RICHARD 2002: 363).

El hecho de aceptar esta etiqueta:

Nos coloca en posición subordinada frente a las reglas de constitución y legitimación académicas que fijan unilateralmente Estados Unidos e Inglaterra, cuyo modelo anglocentrista es responsable de deformar, tergiversar o excluir el reconocimiento de las prácticas latinoamericanas que reivindican para sí criterios de valoración *localmente diferenciado*»

De ahí su reticencia:

Es, en todo caso, legítimo partir desconfiando del mecanismo de estandarización de la academia globalizada que obliga las prácticas latinoamericanas, para acceder a la visibilidad internacional de los congresos y publicaciones en inglés, a satisfacer las convenciones (terminológicas y otras) que decreta el mercado académico-metropolitano, sacrificando así lo singular y diferencial de sus modalidades locales (N. RICHARD 2002: 364).

⁷ Las consideraciones sobre la adecuación de este modelo ha generado una larga bibliografía. Me limito a exponer una síntesis de sus argumentos siguiendo fundamentalmente las líneas trazadas por Nelly Richard.

La autora reivindica en primer lugar cierta tradición crítica latinoamericana que, de alguna manera, se planteó presupuestos cercanos a los Estudios Culturales (el planteamiento de Ángel Rama, por ejemplo). De alguna forma, esta tradición exhibe, como rasgo distintivo, el haberse siempre desplegado en soportes múltiples que incluyen el periodismo y diversos otros modos de intervenir en el debate político-nacional. La relativa movilidad de desplazamientos de la que goza la crítica latinoamericana parecería deberse, en parte, a la mayor precariedad que exhibe el trazado de las disciplinas en la tradición universitaria de América Latina donde ni los fundamentos de autonomía ni las reglas de especialización del conocimiento poseen el mismo valor de pureza que sí tienen en las regiones centrales de la modernidad dominante.

Pero lo que me interesa destacar de su planteamiento es cierta derivación simplista y reduccionista de las “políticas de representación” a las que puede llegar un mal uso de este paradigma. M. MORANA (1997) utiliza la expresión “boom del subalterno” para referirse no sólo al montaje ideológico-conceptual que promueve la subalternidad en el mercado, la subalternidad como la marca de un producto que se incorpora al consumo cultural globalizado, sino también al modo en que ese objeto de conocimiento es elaborado, tematizado y elevado al estatus de categoría teórica.

Decía J. C. ONETTI (1994: 318): «Gracias, Dios mío por no haberme hecho mujer, ni negro ni judío ni perro ni petiso». Justo las figuras marginales que de pronto se vuelven centrales en nuestro discurso. Figuras que se rescatan a menudo de una forma monocorde, a partir de una condición predeterminada y fácilmente integrable a una sola coordenada (ser mujer, ser gay, ser latino, etc.) y que además debe ser ilustrada en términos siempre reivindicativos, sin líneas de escape, como un bloque de consistencia homogénea.

La “tiranía de la ilustración” que ejercen los Estudios Culturales (N. RICHARD, 2002: 364) cuando tipifican y clasifican las marginalidades obliga a su objeto a hablar en consonancia con su rasgo identificativo de clase, raza o género. Por lo tanto, la reivindicación del margen como diferencia cultural latinoamericana (una diferencia que se emblematiza en el plurilingüismo, el indigenismo o el subalternismo) termina

calzando demasiado bien con la fantasía metropolitana de una otredad primaria que los centros académicos imaginan, cómodamente, como un antes de su labor de traducción.

De alguna forma, el peligro que advierte Richard consiste en convertir ese margen en una otredad codificada que resulte también funcional a la perversa división del trabajo internacional, que le encarga a América Latina la tarea de encarnar, neoprimitivamente, lo “subalterno” de lo “post-colonial”. Mientras la academia metropolitana se reserva el exclusivo privilegio de poder, ella sí, hablar en el registro deconstructivo de la teoría, la filosofía y la metacrítica:

La autoridad conceptual implicada en el *hablar sobre* Latinoamérica desde la academia internacional, se ejerce a través de una división del trabajo que, en el inconsciente de muchos de los discursos del Latinoamericanismo, suele oponer teoría y práctica: razón y materia, conocimiento y realidad, discurso y experiencia, mediación e inmediatez. La primera serie de esta cadena de oposiciones (razón, conocimiento, teoría, discurso, mediación) designa el poder intelectual de abstracción y simbolización que define la superioridad del Centro, mientras que la segunda serie (materia, realidad, práctica, experiencia, inmediatez) remite América Latina a la espontaneidad de la vivencia. Dicho con palabras de Jean Franco, esta división del trabajo “pone a Latinoamérica en el lugar del cuerpo, mientras el Norte es el lugar que la piensa”. El ideograma del cuerpo (materia física, realidad concreta, vivencia práctica) soporta la fantasía de una América Latina cuya autenticidad radicaría en la fuerza primordial de la experiencia vivida. Siguiendo esta línea de oposiciones, la otredad latinoamericana se constituiría como reverso del concepto y de la razón fetichizada por el saber de la academia: un reverso natural que compensaría la frialdad abstractiva y reificante de la teoría del Centro (prisionera de la clausura universitaria), haciendo desbordar sobre ella, imaginariamente, el rebalse vivo de una energía prestada. América Latina sería esa fuente primaria (no mediada) de acción e imaginación, de lucha y resistencia: el afuera radical y primario (radical porque primario) del Latinoamericanismo que abastecería a la intelectualidad metropolitana con su plus de vivencia popular traducible a lucha solidaria, a compromiso político y denuncia testimonial (N. RICHARD 1998: 289).

A pesar de esta crítica y fuera de la codificación de la alteridad, el nudo entre poder cultural y hegemonías que los Estudios Culturales plantean parecía dibujar un horizonte de inscripción que salvara a las disciplinas en relación con las ciencias humanas.

La apertura de la crítica literaria hacia las perspectivas del análisis cultural tuvo consecuencias positivas en su ampliación de discursos y prácticas. Pero, como plantea Beatriz Sarlo, no resolvía los problemas que la crítica literaria enfrenta y menciona tres: la relación entre la literatura y la dimensión simbólica del mundo social (que los Estudios Culturales tiende a dar por sentada), las cualidades específicas del discurso

literario (más allá o más acá de los designios institucionales y mercantiles) y el diálogo entre textos literarios y textos sociales (B.SARLO 1977: 35). Dicho de otra forma, puesto que lo vengo reiterando, la crítica literaria en su especificidad no debería desaparecer digerida en el flujo de lo cultural. Nadie quiere ser el último sacerdote autosatisfecho del gran arte, declara Sarlo –y menos yo- pero una cultura se compone de mayorías y minorías, de sectores populares y elitistas, de productos de mercado y producciones no lucrativas, de dinámicas de represión y de transformación, de variados lenguajes que en ocasiones es preciso destacar en su densidad aunque sea como contrapunto. ¿Sería posible presentar esta variedad y los criterios de demarcación sin obviar sus desigualdades y violencias y sin caer en la torre de marfil? Me pregunto si podemos enseñar literatura sin parecer pedantes o elitistas o conservadores. Me pregunto si podemos abordar la cultura mediática sin ignorar inocentemente sus propósitos comerciales pero sin prejuicios descalificadores. Si podemos plantear la cultura popular como un espacio de resistencia. Si, en definitiva, podemos mantener y enseñar una mirada lúcida, lúdica y crítica en un mundo en el que apenas servimos para más.

Bibliografía

ALLEN, Woody. *Cómo acabar de una vez por todas con la cultura*. 9ª edición. Barcelona: Tusquets Editores, 1981 (1974).

BARBERO, Martín. “Figuras del desencanto” [en línea]. En “Número”, nº 56, 2003. [ref. de 8 de junio del 2007]. Disponible en Internet <<http://www.revistanumero.com>>

DERRIDA, Jacques. *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta, 2002 (2001).

ESPAÑA. CONSELLERIA DE EMPRESA, UNIVERSIDAD Y CIENCIA DE LA GENERALITAT VALENCIANA. *Orden del 15 de septiembre de 2005 por la que se establece el procedimiento de autorización para la implantación de estudios universitarios de segundo ciclo conducentes al título oficial de máster* [en línea]. Alicante: Universidad de Alicante [ref. de 8 de junio del 2007]. Disponible en Internet <<http://www.eees.ua.es/docsgradoyposgrado.htm>>

ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. “Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster” [en línea]. diciembre 2006. [ref. de 8 de junio del 2007]. Disponible en Internet <<http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/directrices-2006.pdf>>

ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DOCUMENTO DE TRABAJO. “Propuesta para el debate por las subcomisiones del Consejo de Coordinación Universitaria. Materias básicas por ramas. (Anexo del documento de Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster, 15 de febrero 2007)” [en línea]. Alicante: Universidad de Alicante [ref. de 8 de junio del 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.eees.ua.es/docsgradoyposgrado.htm>>

JAMESON, Fredric. *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, 1991.

MAN, Paul de. *La resistencia a la teoría*. Madrid: Visor, 1990 (1986).

MORAÑA, Mabel. “El boom del subalterno”. *Revista de Crítica Cultural*, 1977, nº 15, p.48-53.

RICHARD, Nelly. “Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural”. En: CASTRO GÓMEZ, Santiago-Gómez y MENDIETA, Eduardo. *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998, p. 185-206. (Existe versión electrónica: <http://www.ensayistas.org/oldensayo.html>)

_____. “Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana”. En: MATO, Daniel (compilador). *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: CLACSO, 2001, p. 185-199

_____. “Saberes académicos y reflexión crítica en América Latina” (Postfacio). En: Mato, Daniel (coord.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002, p. 363-372.

SARLO, Beatriz. “Los Estudios Culturales y la Crítica Literaria en la encrucijada valorativa”, *Revista de Crítica Cultural*, 1977, nº 15, p. 32-38.

TALENS, Jenaro. *Escritura contra simulacro. El lugar de la literatura en la era electrónica*. Valencia: Eutopías, 2ª época, Documentos de Trabajo, Centro de Semiótica y Teoría del espectáculo Universitat de València & Asociación Vasca de Semiótica, vol. 56, 1994.

TRIGO, Abril. “Las humanidades en la encrucijada de la globalización” [en línea]. En: *Identidad y multiculturalismo: retos de la Sociedad Global*, Agosto 30 y 31 de 2006, Barranquilla – Colombia. Cátedra Fulbright, [ref. de 8 de junio del 2007]. Disponible en Internet <http://www.uninorte.edu.co/catedrafulbright/catedra_fulbright2006.html>