

Las *culture wars* y la educación superior estadounidense

NATTIE GOLUBOV*

Culture wars es el término utilizado en Estados Unidos para denominar el enfrentamiento que existe entre los grupos identificados como de corte neoconservador y neoliberal, por un lado, y los grupos minoritarios y progresistas que, por el otro, luchan por revivir y politizar el debate público para democratizar el país. Estas luchas de poder empezaron a polarizar el debate público en la década de los noventa y podrían interpretarse como un síntoma del creciente temor a la erosión de las funciones del Estado nacional y al creciente poder económico, político, cultural y social de grupos sociales que han sido históricamente marginales. El estudio de por qué y cómo este debate se lleva a cabo en el ámbito de la educación superior es importante porque lo que está en juego no es únicamente un problema de la modificación del funcionamiento interno de las instituciones involucradas o de la transformación del currículo, o bien de facilitar el acceso a este nivel educativo con medidas de acción afirmativa, pues lo que se disputa son los objetivos mismos de la educación superior y los métodos para alcanzarlos, discusión esencial en un país en el que la educación postsecundaria juega un papel simbólico, económico, social y político muy significativo.

Como señala Davison Hunter, el conflicto cultural, ahora tan polarizado, tiene como propósito la imposición de una concepción del mundo sobre otras. Esta lucha se conduce en la esfera pública, espacio donde se genera una cultura pública que comprende símbolos y significados que dan sentido a la vida de la nación en su conjunto y que, por lo tanto, intentan definir lo que es ser ciudadano estadounidense. Como la educación superior es una de las instancias más importantes en la formación de identidades ocupa un lugar fundamental en estas discusiones.

* Investigadora del Centro de Investigaciones sobre América del Norte, UNAM. <ngolubov@servidor.unam.mx>.

Hoy estas batallas son particularmente interesantes porque ejemplifican de manera sucinta problemas que surgen en otros contextos: la ascendencia del neoconservadurismo y de la derecha cristiana, la globalización (la internacionalización del capital y de los mercados laborales), el auge del nuevo orden tecnocapitalista, la formación de nuevas culturas globales y el creciente imperialismo cultural. Pero, como señala Zygmunt Bauman, “lo que para algunos aparece como globalización, es localización para otros” (Bauman, 2001: 8). De allí que también sea necesario tomar en cuenta las dificultades y los riesgos que conllevan el etnocentrismo (ejemplo de esto es el nativismo de Samuel Huntington), el relativismo y el pluralismo que, en ocasiones por ejemplo, esencializa identidades.

El acceso a la educación superior se impulsó luego de la decisión de la Suprema Corte sobre el caso de Brown vs. Board of Education (1954) y culminó con la Ley de Educación Superior (Higher Education Act) de 1965.

El esfuerzo por facilitar el acceso a la educación superior en Estados Unidos –que inició con la Ley para los Soldados (G I Bill) de 1944, se impulsó luego de la decisión de la Suprema Corte sobre el caso de Brown vs. Board of Education (1954) y culminó con la Ley de Educación Superior (Higher Education Act) de 1965– está marcado por un cambio de énfasis en los obstáculos pendientes a que se enfrentan quienes desean ampliar las oportunidades de los estudiantes interesados en acceder a la educación postsecundaria: inicialmente se pensaba que la barrera principal era económica, pero la ley de 1965 estableció que cualquier estudiante aceptado por una institución de educación superior tenía derecho a obtener apoyo federal. El aumento de los *community colleges* y la política de admisión abierta de la década de los setenta modificó esta tendencia porque hubo una creciente preocupación por la baja calidad de la educación básica que impedía que los alumnos accedieran a las instituciones postsecundarias, así que la asignación de fondos adquirió una nueva dimensión: resarcir las deficiencias académicas del alumnado para aumentar su aprovechamiento.

Posteriormente, al intensificarse el interés en la educación de las minorías y de las mujeres, el énfasis pasó de consideraciones económicas y académicas al diseño de estrategias de admisión que facilitaran el acceso a estudiantes y profesores por medio de la acción afirmativa. En la década de los ochenta, además de la acción afirmativa, hubo un reconocimiento de que a pesar de todas las medidas arriba mencionadas, la educación superior era jerárquica y se mantenía la segregación educativa: las mujeres y las minorías solían acudir a instituciones como los *community colleges*, las universidades regionales y estatales, mas no a las universidades de más prestigio, sobre todo a las clasificadas como instituciones dedicadas a la investigación. La última etapa de esta tendencia de facilitar el acceso a

la educación superior ocurrió a finales de los ochenta y se orientó a motivar a estudiantes que no estuvieran interesados en continuar su formación más allá del nivel básico para que lo hicieran. El resultado fue que la educación superior intervino en los demás niveles educativos (Eaton, 1991: 239). Paradójicamente, estas medidas han contribuido a la “crisis” de la educación superior y es posible aislar varias que concentran las guerras culturales, aunque me centraré en dos: la acción afirmativa y la canonicidad curricular, sobre todo en las humanidades, las cuales son importantes porque desde finales del siglo XIX fue el estudio de la literatura –no de la historia o la filosofía– el medio privilegiado para crear y fomentar la identidad nacional dadas las sucesivas olas de inmigración de la época.

Los programas de acción afirmativa se echaron a andar en la segunda mitad de la década de los sesenta en el contexto del movimiento por los derechos civiles de los afroamericanos y de las mujeres: la educación se convirtió en un “instrumento crítico en la realización de las metas sociales importantes como la igualdad de oportunidades, el desmantelamiento de la segregación, y el empoderamiento (*enfranchisement*) de mujeres y minorías” (Eaton, 1991: 18). En particular, al determinar el caso de *Regents of the University of California vs. Bakke* (1978), el juez Lewis Powell sentó un precedente legal para justificar la admisión selectiva porque, según él, había evidencia de que la diversidad en el *campus* era un beneficio para toda la comunidad. La justificación reza así:

In such an admissions program, race or ethnic background may be deemed a “plus” in a particular applicant’s file, yet it does not insulate the individual from comparison with all other candidates for the available seats. The file of a particular black applicant may be examined for his potential contribution to diversity without the factor of race being decisive when compared, for example, with that of an applicant identified as an Italian-American if the latter is thought to exhibit qualities more likely to promote beneficial educational pluralism. Such qualities could include exceptional personal talents, unique work or service experience, leadership potential, maturity, demonstrated compassion, a history of overcoming disadvantage, ability to communicate with the poor, or other qualifications deemed important. In short, an admissions program operated in this way is flexible enough to consider all pertinent elements of diversity in light of the particular qualifications of each applicant, and to place them on the same footing for consideration, although not necessarily according them the same weight. Indeed, the weight attributed

La educación se convirtió en un “instrumento crítico en la realización de las metas sociales importantes como la igualdad de oportunidades, el desmantelamiento de la segregación, y el empoderamiento (*enfranchisement*) de mujeres y minorías”.

La acción afirmativa que corresponde a las políticas de admisión fue importante porque estaba orientada no a impulsar a algunos individuos excepcionales sino a atender a grupos sociales en circunstancias desventajosas por medio del establecimiento de cuotas.

to a particular quality may vary from year to year depending upon the "mix" both of the student body and the applicants for the incoming class (Regents versus Bakke).¹

El fallo de Powell se ha interpretado de tal forma que la raza, la etnia o el género pueden utilizarse como factores decisivos en la toma de decisiones respecto a las políticas de admisión, de contratación y en la asignación de recursos económicos. La acción afirmativa que corresponde a las políticas de admisión fue importante porque estaba orientada no a impulsar a algunos individuos excepcionales sino a atender a grupos sociales en circunstancias desventajosas por medio del establecimiento de cuotas. El argumento a favor de la acción afirmativa es que las instituciones superiores únicamente reproducen las desigualdades sociales porque perpetúan la desigualdad económica en tanto que reproducen las relaciones sociales capitalistas y ubican a los estudiantes en jerarquías ocupacionales.

Estas medidas han sido rechazadas porque según algunos resultan una práctica discriminatoria inversa, ya que el proceso de selección debe ser meritocrático. Estos críticos de la acción afirmativa argumentan que traiciona los principios de igualdad declarados en la Constitución, porque en lugar de eliminar las características como la raza o el sexo de las políticas de contratación y admisión, la medida sólo exacerba su importancia. Además, dicen, la diversidad étnica y racial de la población estudiantil y docente no se traduce necesariamente en un pluralismo cultural e intelectual (Lucas, 1996: 117). Los defensores de la acción afirmativa, conscientes de los riesgos de caer en la discriminación inversa (*reverse discrimination*), la jus-

¹ "En un programa de admisión como éste, la procedencia racial o étnica puede considerarse como un valor agregado del expediente de un candidato particular, pero no aísla al individuo de la comparación con otros candidatos para los puestos disponibles. El expediente de un candidato negro puede examinarse para juzgar su contribución potencial a la diversidad sin que el factor de la raza sea decisivo cuando, por ejemplo, se lo compara con el expediente de un italoamericano si se cree que este último exhibe cualidades que tienen mayor probabilidad de promover el beneficio del pluralismo educativo. Éstas podrían incluir talentos personales excepcionales, experiencia laboral o de servicio único, potencial para el liderazgo, madurez, compasión demostrada, una trayectoria de sobreponerse a la desventaja, habilidad para comunicarse con los pobres u otros requisitos que se consideren importantes. En breve, un programa de admisión que opere de esta manera es lo suficientemente flexible para abarcar todo los elementos pertinentes para la diversidad a la luz de los requisitos particulares de cada candidato, y podrán ser colocados en pie de igualdad, aunque no necesariamente se les otorgue el mismo peso. De hecho, el peso atribuido a una cualidad particular puede variar de un año a otro dependiendo de la 'mezcla' del estudiantado y de los candidatos de la generación entrante" (Regents versus Bakke), trad. de la autora.

tifican porque 1) el impacto negativo de la discriminación histórica pesa más que la preocupación por el principio democrático de igualdad de oportunidades para todos, y 2) las estrategias para conseguir la equidad no son adecuadas para resarcir las desigualdades cumulativas de la sociedad (Eaton, 1991: 43). El resultado del caso Hopwood *vs.* Texas (1996) echó para atrás el precedente sentado por Powell porque concluyó que la acción afirmativa es anticonstitucional. Ahora la solución es considerar la situación económica de los estudiantes y su pertenencia de clase, ya que el reconocimiento político y cultural no necesariamente implica una modificación de la situación económica ni la ubicación social del estudiante. La lógica detrás de esta nueva tendencia es que, de cualquier manera, son las minorías las que generalmente cuentan con menos recursos de toda índole para acceder a la educación superior. Como señala Henry Louis Gates, desde 1977 ha habido un notable descenso de estudiantes afroamericanos en los *colleges* porque el apoyo federal y las becas han disminuido 62 por ciento, recorte presupuestal que ha afectado particularmente a los estudiantes pertenecientes a los grupos minoritarios (Gates, 1994: 1).

Las medidas han tenido consecuencias mezcladas: para empezar, muchos de los alumnos a quienes se dirigieron los programas no tenían el nivel académico necesario para competir en una universidad o *college*, así que su aprovechamiento era bajo, y fue difícil captar a los estudiantes. Además, paradójicamente, han aumentado las tensiones raciales en los campus. Asimismo, hubo un influjo considerable de estudiantes provenientes de otras minorías, en particular asiáticas y asiáticoamericanas y como a este incremento no correspondió un aumento de estudiantes afroamericanos o latinos, algunas instituciones establecieron cuotas y restricciones para disminuir el acceso de los asiáticos. El dilema en el que se encuentran las instituciones es que, por un lado, las autoridades federales exigen que no se discrimine a grupos minoritarios, pero, por el otro, tiene que evitarse la discriminación inversa porque es ilegal, según una decisión de la Suprema Corte. Como señala Henry Louis Gates, es importante establecer una distinción entre la representación política y la "representación" de las muchas identidades étnicas en el currículo (Gates, 1994: 204).

Otro resultado de esta modificación en la política educativa es que, desde la década de los setenta, las instituciones de educación superior han hecho un esfuerzo por incorporar a los planes de estudio los intereses y preocupaciones de las minorías de ese país, cada vez más presentes en las instituciones: el caso de las mujeres es particularmente impresionante:

El resultado del caso Hopwood *vs.* Texas (1996) echó para atrás el precedente sentado por Powell porque concluyó que la acción afirmativa es anticonstitucional.

en 1965, constituían 38 por ciento de los alumnos inscritos; en 1975, pasaron a ser 45 por ciento, y en 1990, 55 por ciento. Dada la transformación del perfil de los estudiantes, los programas de estudio se han orientado a sus necesidades con base en la diversidad de edad, género, etnia, raza y se han instituido programas, departamentos y escuelas en estudios afroamericanos, estudios *queer*, estudios latinos, estudios étnicos y estudios de la mujer: el currículo busca ser “multicultural”. En 1984, 42 por ciento de todos los *colleges* estadounidenses ofrecía cursos en estudios de la mujer y 35 por ciento en estudios afroamericanos. En la década de los noventa, existían 620 departamentos de estudios de la mujer y más de treinta centros de investigación sobre el tema (Brubacher y Willis, 1997: 413). Los programas de estudio sobre los afroamericanos han tardado más tiempo en establecerse. Aunque a finales de los ochenta sólo media docena de universidades otorgaban un grado en *Black Studies*, existían más de 103 departamentos con institutos de investigación asociados y, en 1988, había más de cien programas de *Chicano Studies* y *Latino Studies*, aunque pocos departamentos (Gutierrez, 1994: 159).

El hecho es que hasta el momento el multiculturalismo es más un eslogan que una realidad, en tanto que las nuevas prácticas intelectuales se han integrado y subordinado al conocimiento convencional aceptado y se han diluido en las disciplinas.

A pesar de este impulso, el hecho es que hasta el momento el multiculturalismo es más un eslogan que una realidad, en tanto que las nuevas prácticas intelectuales se han integrado y subordinado al conocimiento convencional aceptado y se han diluido en las disciplinas, protegidas por el papel central que desempeñan los departamentos en las instituciones (son éstos los que reciben fondos, ofrecen cursos y contratan personal). Esto es, en nombre del pluralismo los nuevos campos de estudio se asimilan a las estructuras institucionales y disciplinarias existentes, y perpetúan el aislacionismo porque constituyen a los grupos identitarios y los fijan en el lugar que les es asignado, con frecuencia fomentando la creación de guetos. Este modelo de integración intenta aliviar las tensiones raciales: si la universidad se concibe como una empresa y los estudiantes (pertenecientes a una sociedad diversificada) son consumidores, el multiculturalismo y la etnicidad se usan como instrumento lucrativo de commodificación: éste es el llamado efecto Benetton: “‘todos los colores del mundo’; ninguno de los colores de la opresión” (Gates, 1994: 211). Sin embargo, sería prematuro juzgar el impacto de estas transformaciones institucionales porque sus efectos se verán en algunos años.

La discusión que evidencia la complejidad del problema concierne a los contenidos de la educación liberal, la cual constituye el fundamento de la educación superior en Estados Unidos. Al concluir la guerra de

Vietnam, surgió la convicción de que era necesario evitar el aislacionismo y crear una conciencia global más amplia. La mirada se volvió hacia el currículo de las universidades porque se pensaba que las artes liberales podrían ser un fundamento apropiado para todos los estudiantes, tanto los interesados en la tecnología y las ciencias como quienes optaran por las humanidades: se daba por sentado que los últimos dos años de la licenciatura se dedicarían a la especialización, pero que los dos primeros tendrían que proporcionar un plan de estudios común para todos. La definición de las artes liberales aprobada por la American Association of American Colleges and Universities en 1998 dice así:

Liberal education has always set the standard for educational excellence in American higher education. While the content of a liberal education—in terms of courses and requirements—has changed over time, throughout AAC&U's 90-year history liberal education has been a philosophy of education that aims to empower individuals, liberate the mind from ignorance, and cultivate social responsibility. Characterized by challenging encounters with important issues, a liberal education prepares graduates both for socially valued work and for civic leadership in their society. It usually includes a general education curriculum that provides broad exposure to multiple disciplines and ways of knowing, along with more in-depth study in at least one field or area of concentration.

By its nature, liberal education is global and pluralistic. It embraces the diversity of ideas and experiences that characterize the social, natural, and intellectual world. To acknowledge such diversity in all its forms is both an intellectual commitment and a social responsibility, for nothing less will equip us to understand our world and to pursue fruitful lives (AAC&U, 1998).²

Era necesario evitar el aislacionismo y crear una conciencia global más amplia. La mirada se volvió hacia el currículo de las universidades porque se pensaba que las artes liberales podrían ser un fundamento apropiado para todos los estudiantes.

² “La educación liberal siempre ha sido un estándar de excelencia para la educación superior estadounidense. Mientras que el contenido de una educación liberal —en términos de los cursos y requisitos— ha cambiado con el tiempo, durante los noventa años del AAC&U la educación liberal ha constituido una filosofía que tiene el propósito de empoderar a los individuos, liberar la mente de la ignorancia y cultivar la responsabilidad social. Caracterizada por fomentar el encuentro crítico con temas de importancia, una educación liberal prepara a los alumnos para el trabajo socialmente valorado y el liderazgo cívico en su sociedad. Normalmente, incluye un currículo de educación general que expone a los alumnos a múltiples disciplinas y tipos de saber, además de la profundización en cuando menos un campo de estudio o área de concentración.

“Por naturaleza, la educación liberal es global y pluralista. Abarca la diversidad de ideas y experiencias que caracterizan el mundo social, natural e intelectual. Reconocer esta diversidad en todas sus expresiones es un compromiso intelectual y una responsabilidad social, sólo así estaremos equipados para comprender nuestro mundo y procurar vidas fructíferas” (AAC&U).

El intento por modificar los contenidos del currículo para que la educación liberal sea más incluyente ha dado pie a dos posturas radicalmente opuestas y con frecuencia caricaturizadas: por un lado, están quienes sostienen que el radicalismo político de la década de los sesenta ha invadido y politizado las universidades y, en palabras de Roger Kimball, ha generado los “estudios de la opresión”. Esta nueva generación de académicos, dice Kimball, consiste en feministas radicales, gays y lesbianas, ideólogos marxistas, una gama amplia de deconstruccionistas, estructuralistas, post-estructuralistas, teóricos de la recepción y neohistoricistas que denuncian la fachada de objetividad y distancia crítica característica del pensamiento burgués tradicional y, simultáneamente, expresan desdén por todos los juicios de valor –intelectuales, morales y estéticos– con excepción de sus propios imperativos ideológicos que, supuestamente, son inmunes a la crítica porque son un nuevo tipo de “moralismo” (Kimball, 1998: xv). Hubo cientos de libros en este tenor que anunciaron la desaparición de la “civilización occidental”, entre ellos, el *best seller* de Allan Bloom, *The Closing of the American Mind* (1987), *How Politics Has Corrupted Our Higher Education* de Roger Kimball (1990) o *Illiberal Education: The Politics of Race and Sex on Campus* de Dinesh D’Souza (1991), cuyo propósito fue defender la tradición humanista desde una postura conservadora ante la embestida de quienes amenazaban con fragmentar la “cultura americana” e impedir la posibilidad de construir una identidad “americana” al crear enclaves étnicos exclusivos con el sólo propósito de “fortalecer la autoestima de las minorías” (Gates, 1994: 204).

Por un lado, están quienes sostienen que el radicalismo político de la década de los sesenta ha invadido y politizado las universidades y, en palabras de Roger Kimball, ha generado los “estudios de la opresión”.

Estos escritores critican la postura “liberal” que ha tenido un impacto importante en la educación superior en todas sus facetas. Las críticas provenientes de grupos minoritarios parten del supuesto de que la Civilización Occidental –las mayúsculas son significativas– ha sido y es opresiva y reaccionaria. El argumento es que el proceso civilizador facilitó la creación de grandes obras y el trabajo tanto de los grandes escritores como de los pensadores quienes, consciente o inconscientemente, fueron cómplices de las estructuras y mecanismos de poder que en Estados Unidos oprimieron a todos los inmigrantes que no fueran protestantes, las mujeres y las poblaciones indígenas, y justificaron el colonialismo que oprimió a los nativos de otros países. Los críticos del currículo convencional de pretensiones universalistas dicen que el canon cultural y la educación general tradicional son eurocéntricos, elitistas, sexistas, racistas y homofóbicos, y que deben sustituirse o complementarse con cursos dedicados al estudio de

las culturas del tercer mundo y la situación de las víctimas de la opresión, así como las historias de sus luchas y resistencias.

El multiculturalismo, como movimiento para la reforma del currículo, aboga por la recuperación de obras e historias de grupos marginados y ofrece una relectura de las obras clásicas y de la historia desde otra perspectiva. El resultado es que la experiencia y los mecanismos tanto de la opresión como de la exclusión se han vuelto el punto de partida para estudiar las relaciones sociales, la cultura y la política del pasado y el presente, y se han cuestionado las premisas, los supuestos y procedimientos de la erudición tradicional. Se dice que el esquema de las llamadas ciencias duras, que supuestamente constituyen un discurso neutro basado en el conocimiento objetivo, contable, verificable y preciso, no cultiva un sistema de valores ni la mentalidad crítica necesaria para el ciudadano contemporáneo ni atiende las necesidades de las minorías, así que no debe ser el modelo a seguir por todas las disciplinas.

Los motivos que han dado pie a estas controversias sobre la supuesta “crisis” de la educación superior son muchos. En primer lugar, tenemos las necesidades de los estudiantes, quienes en su mayoría están motivados por la ambición de superación personal, más que por la curiosidad intelectual y, en segundo lugar, tenemos las cada vez más estrechas relaciones entre la universidad, la iniciativa privada, la industria y el gobierno que amenazan la libertad de cátedra y de investigación. Stanley Aronowitz opina que la meta de la educación superior no es ya educar sino entrenar: lo primero se orienta a preparar al estudiantado para ocupar un lugar en la sociedad acorde con los valores y creencias dominantes; el segundo inculca en los estudiantes los conocimientos necesarios para una ocupación particular (Aronowitz, 2000: 1). Como consecuencia, los estándares pedagógicos se han visto sustituidos por las presiones a corto plazo de los consumidores (el estudiantado) que se aproximan a la universidad como si fuera una tienda departamental donde se compran bienes de consumo y los consumidores a largo plazo (los sectores público y privado) que se benefician directamente de los productos de la investigación y de la mano de obra calificada.

Haciendo eco de lo expuesto por Thornstein Veblen en *The Higher Learning in America* (1918), muchos críticos de esta particular dimensión de la educación superior lamentan que las universidades ya no se orienten a la docencia sino a la investigación utilitaria, tendencia que empezó después de la segunda guerra mundial, gracias a la significativa inver-

Stanley Aronowitz opina que la meta de la educación superior no es ya educar sino entrenar: lo primero se orienta a preparar al estudiantado para ocupar un lugar en la sociedad acorde con los valores y creencias dominantes; lo segundo inculca en los estudiantes los conocimientos necesarios para una ocupación particular.

sión del gobierno federal, pero que ha transformado a la investigación y las escuelas de grado en “un activo con valor financiero para las instituciones, además de servir como base fundamental del estatus universitario” (Clarke, 1997: 205). El resultado es un creciente distanciamiento entre los niveles de pregrado y de grado por la fuerte tendencia hacia arriba y la consecuente fragmentación del plan de estudios. Las tensiones entre grupos raciales y étnicos en los campus estadounidenses alimentan esta tensión porque giran en torno a la vida estudiantil a nivel de licenciatura. Otro factor relacionado importante que contribuye a la desatención de la licenciatura es lo que Sheila Slaughter y Larry Leslie llaman el capitalismo académico.

El capitalismo académico es, según estos autores, resultado de la constante disminución de fondos públicos que se destinaban a la educación superior (porque se han desviado a la satisfacción de servicios básicos como la salud), particularmente los que iban a la investigación; así, los académicos se han visto en la necesidad de orientar su trabajo a las necesidades del mercado, sobre todo a partir de la década de los ochenta, para conseguir los recursos indispensables para trabajar. Los autores señalan que, con anterioridad, el personal académico había funcionado con cierta independencia del mercado en tanto que su labor se guiaba por la curiosidad intelectual y el altruismo: no buscaban maximizar sus ganancias porque privilegiaban los intereses de la comunidad y las necesidades de sus estudiantes, mientras que ahora exaltan la producción de objetos más que de ideas. Dados los cambios económicos, resultado de la globalización, los países industrializados buscan invertir en las nuevas tecnologías para asegurar su supervivencia en los competitivos mercados globales, de allí que recurran a los procesos y productos que resultan de la investigación científica que se lleva a cabo en las universidades. Por otra parte, el sector corporativo y la iniciativa privada ha presionado al Estado para que impulse la innovación tecnológica: durante la década de los ochenta, por ejemplo, la National Science Foundation, que originalmente se orientaba a la investigación básica, desarrolló centros de investigación avanzada que facilitaron la cooperación entre la industria y las universidades. El resultado es que ahora se lleva a cabo investigación aplicada, comercial y estratégica con fondos federales y privados, y el esfuerzo por asegurar tales fondos es lo que Slaughter y Leslie llaman capitalismo académico, que ha transformado a los académicos en capital humano indispensable para el desarrollo de la alta tecnología y la tecnociencia.

Muchos críticos lamentan que las universidades ya no se orienten a la docencia sino a la investigación utilitaria, tendencia que empezó después de la segunda guerra mundial.

Entonces, una consecuencia importante de la globalización en la educación superior es la posición ascendente del conocimiento científico y la innovación tecnológica, resultado de que las tradicionales fronteras entre la ciencia y la tecnología y la universidad y la industria están cambiando: ahora las universidades tienen una tercera misión, además de la docencia y la investigación, que es la de trabajar coordinadamente con la industria, lo que implica que la innovación científica y tecnológica tiene nuevos contextos de aplicación. Como señalan Etzkowitz y Leydesdorff, las industrias basadas en la ciencia piensan en las universidades y los laboratorios gubernamentales como una potencial fuente de conocimiento y tecnología útil, especialmente en los campos de la biotecnología y el *software*. El gobierno fomenta las iniciativas para aumentar la cooperación entre la industria, la academia y las organizaciones multinacionales a nivel regional y nacional porque se ha visto que puede ser un factor para el crecimiento económico, una fuente de nuevos productos y de nuevas compañías. Como señalan estos autores, estas nuevas relaciones han provocado el establecimiento de oficinas intermediarias, empresas derivadas de estas nuevas relaciones, parques científicos, una mayor preocupación por la propiedad intelectual, la confidencialidad, lo que ha llevado a la vez a que las universidades establezcan mecanismos formales para transferir la tecnología. En consecuencia, se ha creado un modelo de “triple hélice” del desarrollo, en tanto que el conocimiento fluye entre el gobierno, la industria privada y la universidad: “los lazos bilaterales entre el gobierno y la industria, y la industria y la universidad se han convertido en relaciones trilaterales a nivel regional, nacional y multinacional” (Etzkowitz y Leydesdorff, 1998: 207).

Este énfasis en la ciencia y la tecnología, así como la incorporación de nuevos objetos y métodos de estudio ha contribuido a la fragmentación del currículo porque el paradigma científico –que también afecta las ciencias sociales– ha exacerbado lo que Robert Bellah denomina el individualismo utilitario. Además, el estudio de historias y culturas subalternas ha abandonado una perspectiva totalizadora e incitado a una “batalla curricular entre los estudios étnicos, los estudios de la mujer y las disciplinas más establecidas” creando pequeñas comunidades de especialistas: las humanidades, el fundamento de la educación superior durante siglos, se han reorganizado de tal forma que privilegian el “individualismo expresivo”, que más que contrarrestar el individualismo utilitario lo fortalecen, en tanto que ambos fomentan una preocupación por la vida privada a

Este énfasis en la ciencia y la tecnología, así como la incorporación de nuevos objetos y métodos de estudio ha contribuido a la fragmentación del currículo.

expensas de la pública. Los miembros de las comunidades especializadas, dice Bellah, dialogan entre sí, pero no con miembros de otras especialidades ni con la comunidad en general. El resultado es que la educación ha perdido su dimensión moral. Bellah señala que, en un pasado no tan remoto, el contenido curricular reflejaba las leyes y los valores de la comunidad en su conjunto, porque las universidades y los *colleges* tenían el propósito de proporcionar una educación moral que mostrara los caminos para conseguir la buena vida en términos individuales y sociales con base en una tradición cultural unificada y coherente: la universidad era una “comunidad de discurso moral” (Bellah, 1992: 170).

A pesar del éxito de la necesaria transformación del pequeño *college* en universidad de investigación a finales del siglo XIX, Bellah señala que también trajo consigo la conversión de la educación en una industria que fomenta que los estudiantes piensen en su educación como un camino para satisfacer aspiraciones personales. Bellah propone que las instituciones de educación superior sean comunidades de aprendizaje (*learning communities*) con

La transformación del pequeño *college* en universidad de investigación convirtió a la educación en una industria que fomenta que los estudiantes piensen en ella como un camino para satisfacer aspiraciones personales.

un enfoque curricular coherente que relacione los varios cursos entre sí para formar algún tipo de conjunto y permita a los estudiantes entender la educación como una empresa común. En contraste con el salón de clases existente que es un lugar de competencia individualista entre estudiantes luchando entre sí para conseguir buenas calificaciones, las comunidades de aprendizaje enfatizan la naturaleza cooperativa e interactiva del aprendizaje, y el desarrollo de habilidades individuales se vuelve responsabilidad de la comunidad en su conjunto (Bellah, 1992: 172).

Este enfoque sería indispensable para que, tanto los estudiantes como los docentes, se sientan partícipes de una ciudadanía educada, informada y crítica. Sin duda, la propuesta de Bellah de reconstruir la sociedad es utópica pues, como señala Lawrence Levine,

la fortaleza de Estados Unidos –su tamaño y diversidad– inhibe, sino es que imposibilita, el tipo de integridad convencional y estabilidad que algunos parecen añorar y hasta inventar históricamente para que el presente parezca aberrante, hasta culpable de sembrar las semillas del separatismo y la alienación cuando, de hecho, esas semillas siempre han existido a lo largo de nuestra historia (Levine, 1996: 119).

Tenemos, entonces, que por una parte el *college* se percibe como un conjunto de comunidades basado en el consenso, y por la otra, es un espacio de debate entre públicos múltiples.

En cierta forma, el conflicto entre quienes se conocen como tradicionalistas y la “izquierda cultural” constituye la versión contemporánea de las pugnas entre las denominaciones religiosas de la época colonial, en tanto que está enraizado en distintos sistemas morales y puede resolverse únicamente cuando una visión moral logre imponerse sobre otra: no se trata simplemente de cambiar actitudes o comportamientos, sino de imponer una cosmovisión y transformar subjetividades, así que en última instancia están en juego los criterios con los que se juzga lo que es bueno y lo que es malo, y lo que constituye la buena vida tanto para el individuo como para la comunidad: es una lucha por ocupar el terreno desde donde se interpreta y define la realidad social. Como señala Davison Hunter, en general estas visiones del mundo no siempre son coherentes ni claramente articuladas en tanto que son tendencias de pensamiento, pero dentro del contexto universitario suelen ser más coherentes (las opiniones de las elites intelectuales suelen predominar en la esfera pública, a pesar de su limitada influencia en la opinión pública, que se guía por la opinión de periodistas, cabildistas, ideólogos y especialistas en políticas públicas) y él las identifica como el impulso ortodoxo y el impulso progresista. Ninguna de las dos necesariamente suscribe una doctrina religiosa, partidista o ideológica, pero ambas recurren a distintas fuentes para justificar su autoridad moral: los primeros invocan una tradición intelectual predominantemente protestante y centrada en el pensamiento europeo: éstos se preocupan por definir los símbolos y significados de la cultura pública que “ordenan la vida de la comunidad o región o nación en su conjunto” (Davison Hunter, 1991: 54):

En su nivel más básico y práctico, la cultura pública consiste en lo que podría llamarse la ‘instrumentalidad del Estado’. Este término puede referirse a una amplia gama de normas de procedimiento y códigos legales que definen los límites aceptables del comportamiento personal y la acción colectiva, especifican la naturaleza y el alcance de la responsabilidad pública [...] y regulan la interacción entre diferentes actores dentro de la esfera pública (Davison Hunter, 1991: 55).

Los otros, más modernos, derivan sus ideales morales de la tradición racionalista y no intentan definir la cultura pública de una vez por todas

Las opiniones de las elites intelectuales suelen predominar en la esfera pública a pesar de su limitada influencia en la opinión pública, que se guía por las de los periodistas, cabildistas, ideólogos y especialistas en políticas públicas.

ni dan por sentada su existencia porque se mira “como un proceso, como una realidad que siempre está en proceso de construcción”. No es que éstos nieguen el valor de la historia, más bien recurren a otras versiones de la historia estadounidense, a otras influencias culturales que no por minoritarias o inéditas son inmateriales. En un primer momento –a partir de los movimientos por los derechos civiles de la década de los sesenta– surgió un nuevo modelo de integración que empezó el proceso de desintegración de la ideología tradicional, aunque es importante señalar que estos grupos emergentes “tenían control efectivo sobre sus determinaciones y expresiones culturales autónomas y privadas en los márgenes socioculturales, al tiempo que mantuvieron un conjunto de valores compartidos supuestamente separados y, por ende, neutrales (en especial, pero no de manera exclusiva económicos y legales) para mediar sus relaciones con el centro. En privado, etnoamericano; en público, ciudadano americano; en privado, étnico; en público, americano. La cultura (re)pública(na) proveería el terreno para la cohesión, la condiciones para la americanidad (*Americaness*)” (Goldberg, 1994: 6). A pesar de esta mayor visibilidad de los grupos marginales y contraculturales, los valores del centro siguen definiéndose de acuerdo con la cultura dominante anglosajona y protestante.

En el ámbito específico de la educación superior es más útil distinguir a los grupos como los monoculturalistas y los multiculturalistas.

En el ámbito específico de la educación superior es más útil distinguir a los grupos como los monoculturalistas y los multiculturalistas.³ Los primeros subrayan orgullosamente la unicidad de los estadounidenses, sus diferencias con el resto del mundo, la vitalidad de su democracia, el potencial crecimiento de su economía, en pocas palabras, el providencial excepcionalismo del país. Suelen recurrir a una interpretación particular de las ideas de los padres fundadores y de los ideales que sustentan la Declaración de Independencia y la Constitución, alaban el genio del llamado “experimento americano” que creó las instituciones que garantizan tanto la justicia como la libertad que, con las ideas relacionadas de igualitarismo, el individualismo autodeterminante, el *laissez-faire* conforman la libertad política y económica. Su noción de la libertad es negativa: un individuo es libre siempre y cuando nada interfiera con sus actividades (Berlin, 1969: 122). Ante esta posición, la pregunta de los liberales multiculturales sería ¿qué significa la libertad para quienes no pueden disfrutarla? Éstos no recurren

³ El término “monoculturalismo” lo acuñó David Theo Goldberg en “Introduction: Multicultural Conditions”. Cabe recordar que el monoculturalismo –la idea de que existe una tradición intelectual coherente y continua que se encuentra en un corpus determinado de conocimiento– es una invención del siglo XIX.

a la Providencia ni a un ser supremo, una voluntad divina o un orden natural o previo que limita y estructura las condiciones para la libertad, como lo harían los conservadores, porque son las condiciones sociales, políticas y económicas existentes las que no permiten que la mayoría de los individuos se comporten como sujetos autodeterminantes: es necesario transformar los valores que sustentan el quehacer político para promover la igualdad y posibilitar el ejercicio de la voluntad individual en el mercado, porque la desigualdad no pertenece al orden de la naturaleza sino a las circunstancias. Esta postura liberal reformista, como señala Peter McLaren, busca modificar los obstáculos culturales, sociales y económicos para conseguir una igualdad relativa (McLaren, 1994: 51).

En algún sentido, a pesar de la proliferación de libros, artículos y foros dedicados al tema, ésta es una discusión desatinada cuando gira en torno del contenido del currículo –¿Lao-Tse o Aristóteles?, ¿la Biblia o el Corán?– porque éste es un asunto meramente académico: al fin y al cabo, la alta cultura es una de las armas ideológicas menos efectivas en el terreno de la política. El hecho de que cuando menos uno de cada cuatro estudiantes se haya graduado de alguna disciplina perteneciente al área de las humanidades en 2003 obviamente no conduce necesariamente a la modificación de las estructuras opresivas de poder. Un ejemplo de la dificultad para modificar la hegemonía con que cuentan los monoculturalistas es que han logrado resignificar y asimilar los productos de la cultura popular que el país exporta de la mano del complejo militar e industrial y la expansión global del mercado (Goldberg, 1994: 5): “cuando una manifestación cultural alcanza a un público numeroso entra a los circuitos de la comodificación” (Gates, 1994: 210) y la idea del multiculturalismo se utiliza como herramienta para expandir el mercado y fortalecer el colonialismo cultural. Además, cabe recordar que a lo largo de la historia de la educación superior en Estados Unidos el contenido curricular se ha modificado considerablemente para responder a las necesidades económicas, sociales y políticas del momento y aun así persisten los problemas. Tenemos entonces que lo que importa no son las obras en sí mismas –no se trata simplemente de crear prácticas interpretativas y de investigación desde posiciones ideológicas contestatarias–, sino de estudiar la manera cómo se constituye el conocimiento y adquiere significación colectivamente.

Peter McLaren propone una versión “crítica” del multiculturalismo como respuesta a los logros limitados del multiculturalismo liberal. Este autor señala que es necesario rebasar el estancamiento entre la posición

La pregunta de los liberales multiculturales sería, ¿qué significa la libertad para quienes no pueden disfrutarla?

Las identidades y la manera en que nos explicamos a nosotros mismos o a los otros no son ahistóricas.

tradicional conservadora basada en la similitud o mismidad –esto es, en la perpetuación de una identidad americana anglosajona y blanca– y la posición liberal, que enfatiza la diferencia –esto es, la experiencia de la otredad, que con frecuencia esencializa y sobredetermina las identidades sociales y sus prácticas culturales y políticas–. McLaren propone que las representaciones de la clase, la raza y el género tanto de los grupos marginados como de los hegemónicos se deben entender dentro del contexto más amplio de las luchas sociales por los signos y los significados que sostienen el imaginario cultural, institucional y social, con el propósito de señalar que “toda la experiencia es la experiencia del significado” (McLaren, 1994: 5) y que, por lo tanto, puede modificarse. Para las dos posturas predominantes las identidades individuales se postulan como “autónomas, autocontenidas y autodirigidas” y la democracia se entiende como un orden consensual y armónico (McLaren, 1994: 53); en cambio, este autor propone que se analice cómo las prácticas cotidianas adquieren inteligibilidad dentro de formas de significación prevalecientes con el propósito de desarticularlas. Las identidades –lo que significa ser negro o blanco o latino– y la manera en que nos explicamos a nosotros mismos o a los otros no son ahistóricas, sino que se constituyen de distintas maneras de acuerdo con la relación que tienen entre sí y respecto a los usos ideológicos a los que se someten. McLaren sugiere que quienes participen directamente en la educación deben desarrollar discursos y prácticas pedagógicas que no critiquen al otro, que analicen lo que significa ser blanco (*whiteness*) y las maneras como el campo social está repleto de fracturas, silencios, contradicciones y huecos. Así, no se trata de que el espacio social sea un lugar neutro donde se encuentran y negocian diversas posiciones, sino que es siempre un campo de batalla. Aunque McLaren reconoce que el desarrollo de una “[auto]conciencia reflexiva intersubjetiva” (McLaren, 1994: 62) en estudiantes, profesores y administradores no basta en sí mismo para transformar las formas de opresión y dominación operantes, argumenta que simultáneamente se debe participar en la esfera pública y a nivel macropolítico y estructural. Sin embargo, es crucial para él que la intervención en la esfera pública esté acompañada por una posición subjetiva diferente porque si no ocurre esto, no habrá cambio importante alguno.

Ésta no es la primera vez que las instituciones de educación superior enfrentan una crisis. Cabe recordar que el gran despertar del siglo XVIII dividió congregaciones e Iglesias en los *Old Lights* y los *New Lights*; Harvard defendió una postura conservadora frente al “entusiasmo” religioso del

orador de la Nueva Luz, George Whitefield, pero a su vez este fervor religioso inspiró la creación de tres *colleges* que han sobrevivido hasta nuestros días: Princeton, Dartmouth y Brown. A mediados del siglo XIX, hubo una controversia entre miembros de diversas denominaciones religiosas y los hombres que impulsaron la investigación científica, acusados éstos de propagar el “ateísmo y la infidelidad” (White, 1961: 558). En 1919, los profesores de Columbia inventaron el curso de Civilización Contemporánea como respuesta a la creciente tendencia vocacional de la educación superior por el temor de que, como señaló Thornstein Veblen, la ética y las prácticas empresariales acabaran con el espíritu universitario. En 1990, Roger Kimball describió la postura de los profesores ideológicamente radicales como “superior self-righteousness” porque proponen, en su papel de tiranos morales, la creación de un “mundo mejor” (Kimball, 1998: 87) regido por una “política de la victimización”. Henry Louis Gates, director del *W.E.B. Dubois Institute for Afro-American Research* en Harvard, denunció en 1994 el nuevo moralismo que marca el discurso tanto de los conservadores como el de los liberales porque ambos confunden una interpretación política de los fenómenos culturales con una política de la interpretación que suele ignorar lo que significa un texto para enfatizar lo que podría significar. Dada esta larga serie de controversias que han definido el curso de la educación superior en Estados Unidos, es posible interpretar las guerras culturales como un capítulo más en esta historia, cuyo final está por escribirse.

Dada esta larga serie de controversias que han definido el curso de la educación superior en Estados Unidos, es posible interpretar las guerras culturales como un capítulo más en esta historia, cuyo final está por escribirse.

BIBLIOGRAFÍA

AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES AND UNIVERSITIES (AAC&U)

1998 “What is Liberal education?”, disponible en <http://www.aacu.edu.org/press_room/media_kit/what_is_liberal_education.cfm>, consultado en enero de 2006.

ARONOWITZ, STANLEY

2000 *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Boston, Beacon Press.

BAUMAN, ZYGMUNT

2001 *La globalización: consecuencias humanas*, México, FCE.

BELLAH, ROBERT, RICHARD MADSEN, WILLIAM SULLIVAN, ANN SWIDLER
y STEVEN TIPTON
1992 *The Good Society*, Nueva York, Vintage.

BERLIN, ISAIAH
1969 "Two Concepts of Liberty", *Four Essays on Liberty*, Oxford, Oxford
University Press, pp. 118-172.

BLOOM, ALLAN
1987 *The Closing of the American Mind*, Nueva York, Simon & Schuster.

BRUBACHER, JOHN y RUDY WILLIS
1997 *Higher Education in Transition. A History of American Colleges and
Universities*, Nueva Jersey, Transaction.

CLARKE, BURTON C.
1997 "Estados Unidos. Escuelas de grado competitivas", en *Las uni-
versidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México,
Coordinación de Humanidades-Porrúa, pp. 183-247.

DAVISON HUNTER, JAMES
1991 *Culture Wars: The Struggle to Define America*, Nueva York, Basic
Books.

EATON, JUDITH S.
1991 *The Unfinished Agenda: Higher Education and the 1980s*, Nueva
York, American Council on Education-Macmillan Publishing.
1997 "The Evolution of Access Policy: 1965-1990", en Lester Goodchild,
Cheryl Lovell, Edward Hines, Judith Gill, eds., *Public Policy and
Higher Education*, ASHE Reader Series, Boston, Pearson, pp. 237-246.

ETZKOWITZ, HENRY y LOET LEYDESDORFF
1998 "The Endless Transition: A 'Triple Helix' of University-Industry-
Government Relations", *Minerva*, vol. 36, no. 3, septiembre de
1998, pp. 203-208.

GATES, HENRY LOUIS, JR.

- 1994 "Good-Bye, Columbus? Notes on the Culture of Criticism", en David Theo Goldberg, ed., *Multiculturalism: A Critical Reader*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 203-217.
- 2002 "Integrating the American Mind", en Caroline Turner, Anthony Lising Antonio, Mildred García, Berta Vigil Laden, Amaury Nora y Cheryl Presley, eds., *Racial and Ethnic Diversity in Higher Education*, ASHE Reader Series, Boston, Pearson, pp. 513-519.

GOLDBERG, DAVID THEO

- 1994 "Introduction: Multicultural Conditions", en David Theo Goldberg, ed., *Multiculturalism: A Critical Reader*, Oxford, Basil Blackwell.

GUTIERREZ, RAMON A.

- 1994 "Ethnic Studies: Its Evolution in American Colleges and Universities", en David Theo Goldberg, ed., *Multiculturalism: A Critical Reader*, pp. 157-167.
- "Higher Education Act, 1965", en Goodchild, Lester F. y Harold S. Wechsler, eds., *ASHE Reader on The History of Higher Education*, Mass., Gin [también se puede consultar en <<http://www.higher-ed.org/resources/HEA2.htm>>].

JACOBY, RUSSELL

- 1994 *Dogmatic Wisdom: How the Culture Wars Divert Education and Distract America*, Nueva York, Anchor Books, Doubleday.

KIMBALL, ROGER

- 1998 *Tenured Radicals: How Politics Has Corrupted Our Higher Education*, Chicago, Elephant Paperbacks.

LEVINE, LAWRENCE W.

- 1996 *The Opening of the American Mind: Canons, Culture, and History*, Boston, Beacon Press.

LUCAS, CHRISTOPHER J.

- 1996 *Crisis in the Academy: Rethinking Higher Education in America*, Nueva York, St. Martin's Press.

MCLAREN, PETER

1994 "White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism", en David Theo Goldberg, ed., *Multiculturalism: A Critical Reader*, pp. 45-74.

REGENTS VS. BAKKE

Disponible en <<http://www.tourolaw.edu/patch/Regents/#rop>>.

SCHNEIDER, CAROL G.

"Liberal Education and America's Promise", en <<http://www.aacu-edu.org/liberaleducation/le-wi05/le-wi05presidentsmessage.cfm>>.

SEARLE, JOHN

1990 "The Storm Over the University", *The New York Review of Books*, 6 de diciembre de 1990, en <<http://www.realuofc.org/libed/searle/searle1.html>>.

SLAUGHTER, SHEILA y LARRY L. LESLIE

1999 *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.

WHITE, ANDREW

1961 "Sectarian Attacks upon Cornell, 1868-74", en Richard Hofstadter y Wilson Smith, eds., *American Higher Education: A Documentary History*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 557-561.