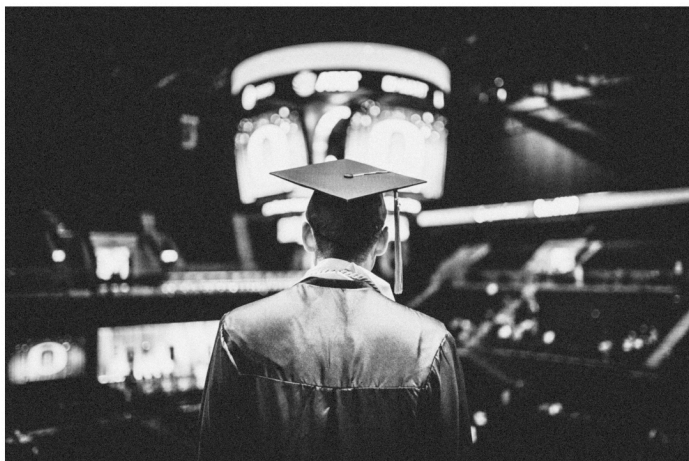


LA INDUSTRIA ACADÉMICA

La universidad bajo el imperio
de la tecnocracia global



CARLOS HOEVEL

t
teseo

LA INDUSTRIA ACADÉMICA

LA INDUSTRIA ACADÉMICA

La universidad bajo el imperio
de la tecnocracia global

Carlos Hoevel



Hoevel, Carlos

La industria académica: la universidad bajo el imperio de la tecnocracia global / Carlos Hoevel. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2021. 368 p.; 20 x 13 cm.

ISBN 978-987-723-294-3

1. Educación Superior. 2. Universidades. 3. Capital Humano. I. Título.

CDD 378.11

© Editorial Teseo, 2021

Buenos Aires, Argentina

Editorial Teseo

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra, escribanos a: **info@editorialteseo.com**

www.editorialteseo.com

ISBN: 9789877232943

Imagen de tapa: Cole Keister en Unsplash

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

TeseoPress Design (www.teseopress.com)

ExLibrisTeseo 6147372f9e9de. Sólo para uso personal

*A Robert Cowen, maestro en educación comparada,
quien me confirmó por primera vez mis intuiciones
sobre lo que está sucediendo en la universidad.*

Índice

Agradecimientos.....	11
1. Breve preludeo adorniano.....	17
2. El gran cambio: de la universidad autónoma a la industria académica global	29
3. En el reino de la <i>performance: management</i> y productivismo en la universidad actual	57
4. Un mapa de la industria académica	85
5. La voz de los descontentos: paradojas, falsas soluciones y nuevos problemas	119
6. Errores conceptuales del New Public Management, la teoría del capital humano y la economía de la educación	165
7. Las causas profundas	201
8. Diagnósticos y caminos alternativos.....	235
9. ¿Es posible recrear hoy la idea clásica de universidad?	277
10. Conclusión: seis tareas para una renovación desde las fuentes	301
Referencias bibliográficas	339
Fuentes	365

Agradecimientos

Este libro surge de la confluencia de múltiples experiencias intelectuales, culturales y humanas vividas en el ámbito de distintas universidades sometidas parcial o totalmente a las presiones de la industria académica. También es el fruto del diálogo o la discusión apasionada con colegas de la academia de diversas partes del mundo, entre los cuales algunos comparten mis puntos de vista sobre la universidad actual y otros no: a todos ellos agradezco por haberme enriquecido con sus pensamientos sobre este tema espinoso que toca tan de cerca las vidas cotidianas y los sentimientos de quienes trabajamos en las universidades. Asimismo, el libro se fue formando, más o menos imperceptiblemente, a partir de una tarea modesta pero apasionada de investigación sobre la situación de la universidad actual en relación con la industria académica en diversos países que considero una parte legítima de mi propio campo de estudio: la filosofía social. Pero, sobre todo, creo que es el resultado del aprovechamiento de una situación de verdadera ventaja personal que representa el sentirme a la vez un miembro pleno de la comunidad universitaria –con razón o sin ella no puedo yo juzgarlo– y casi un *outsider*, o al menos un marginal, con relación al espacio funcional y evaluatorio de la industria académica hoy dominante.

Las personas que debería nombrar como parte de estos agradecimientos son muchas. Probablemente incontables, dada la naturaleza infinita de las fuentes y vínculos de los que uno se alimenta para desarrollar no ya un libro, sino un solo pensamiento. Sin embargo, más allá de la inevitable arbitrariedad de toda enumeración, quisiera agradecer especialmente a algunos de mis principales compañeros de ruta. En primer lugar, a Robert Cowen, profesor del Institute of Education de la Universidad de Londres, quien, como

digo en la dedicatoria, fue el que me confirmó por primera vez mis intuiciones, todavía bastante generales e inseguras, sobre la situación que se está viviendo en la universidad. Su crítica aguda y su visión global del panorama de la educación superior en el mundo forman parte del corazón espiritual e intelectual de este libro. De entre los profesores de ese mismo instituto, quiero agradecer también a Tristan McCowan, Simon Marginson y Ronald Barnett, quienes, ya sea a través de correos electrónicos, en entrevistas en sus casas o en encuentros en la misma Universidad, me proporcionaron una enorme ayuda intelectual para entender lo que está sucediendo en la educación superior británica y mundial.

Agradezco también a Michael Power, a quien pude entrevistar con enorme provecho y gusto en la London School of Economics, lo mismo que a Christian Rojek, con quien conversé largamente en la City University de Londres. Un especial reconocimiento quiero dejar también aquí a Peter Lawrence, gracias a quien aprendí mucho sobre lo que hoy está sucediendo en las llamadas “ciencias duras”, tanto en sus sabrosos textos, como en nuestro encuentro en su laboratorio de Cambridge. Agradezco también a Peter Murphy, quien, a pesar de la diferencia de horarios, tuvo la amabilidad de entrevistarse conmigo vía internet desde Australia y cuya mirada sobre la industria académica y sobre la universidad del futuro me fascinó desde el principio.

Aunque mi encuentro con Saunders Mac Lane fue breve y sucedió en el ya muy lejano tiempo en que estudié en la Universidad de Chicago, agradezco también a este gran matemático por su testimonio sobre el valor de la búsqueda de la verdad en las ciencias que dejó en mi espíritu una impresión indeleble. De igual manera agradezco a Leon Kass, del Committee on Social Thought de la misma Universidad, quien me transmitió gran parte del espíritu de la tradición intelectual de esa gran casa de estudios. Entre otras personas de los Estados Unidos, agradezco también a Michael Naughton de la Universidad St. Thomas

de Minnesota, quien apoyó con coraje y sólidos argumentos uno de mis artículos sobre la industria académica que había sido rechazado –en su opinión, de manera injusta– por un comité, con un gesto de su parte que nunca olvidaré. Asimismo, agradezco a Daryl Koehn de la DePaul University, quien leyó algunos de mis textos con especial agudeza e interés.

De mis colegas de Europa continental, querría agradecer especialmente a Peter Koslowski, con quien tuve, muy poco tiempo antes de su prematura muerte, una de las más interesantes conversaciones sobre el estado actual de la universidad tanto en Holanda como en Alemania. De su parte recibí también un generoso gesto final que me mostró la clase de espíritus que todavía habitan nuestra problemática vida académica. También quiero agradecer a mis colegas del SPES Institute, especialmente Luk Bouckaert, Laszlo Zsolnai, Knut Ims y Hendrik Opdebeeck, quienes me enseñaron no tanto teorías sobre la universidad, sino sobre todo el formidable espíritu humanista que todavía se vive en algunos ambientes de las universidades europeas. Entre otros colegas de Bélgica, agradezco muy especialmente la amistad de Gerrit e Indira De Vylder, quienes no solo compartieron conmigo la hospitalidad de su casa y sus conocimientos sobre lo que está sucediendo en las universidades de Asia, sino también, y sobre todo, sus padecimientos por la atmósfera de tensión que se vive actualmente en la vida académica. Agradezco asimismo a Bruno Frey, de la Universidad de Zúrich, por la conversación que pude tener en el verano de 2017 en Oxford. Finalmente, también de Europa, quiero agradecer a Massimo Borghesi, con quien nunca pude entrevistarme personalmente, pero de quien recibo constantemente el influjo de su sabiduría sobre la situación de la educación superior a través de nuestras breves comunicaciones vía internet y de sus brillantes textos.

De los colegas iberoamericanos, quiero agradecer muy especialmente a Miguel Giusti, quien generosamente me ofreció un espacio para exponer mis ideas sobre la uni-

versidad en el importante congreso internacional sobre el conflicto de las facultades que él mismo organizó de un modo perfecto y a la vez apasionado en Lima en 2017. Entre otros participantes de este congreso, agradezco las ideas y la pasión compartida de Lisímaco Parra, Carmen Trueba, Carlos Ruiz, Francisco Cortés, Miguel García Baró y João Vila-Chã. Agradezco también a mis colegas y amigos chilenos Juan Luis Ossa, Aldo Mascareño y Gonzalo Bustamante Kuschel de la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez de Chile, quienes, junto con Daniel Chernilo, comparten conmigo tanto sus amplios conocimientos sociales e históricos, como sus experiencias en las universidades de Chile y de distintas partes del mundo.

Finalmente, quiero agradecer a mis maestros, colegas y amigos de la Argentina. En primer lugar, a Emilio Komar, quien me sugirió por primera vez, allá por el año 2000, escribir algo sobre la situación de la universidad con la intuición certera, propia de un gran maestro, de que podría resultar un tema de reflexión e investigación futura para mí. Agradezco también a mis amigos y colegas del Foro del Personalismo Educativo. En primer lugar, a mi amigo y maestro en temas de educación Carlos Torrendell, profesor del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina (UCA), por su constante acompañamiento intelectual y humano en este camino; a Álvaro Perpere, con quien comparto las actividades de tantas cátedras, nuestra investigación en el Centro de Estudios en Economía y Cultura de la UCA y también nuestra preocupación común por la evolución actual de la universidad. Agradezco asimismo a los demás colegas y amigos del Foro: Martín Ferreyra, Carlos Galmarini, Ezequiel Gómez Caride, Ricardo Delbosco, Hugo Ortiz y Juan Bautista Etcheverry, con quienes compartimos un espacio de reflexión y un sueño en común para el futuro de la educación.

Qusiera agradecer también a mis colegas y amigos de la revista *Communio*, en especial a Alberto Espezel, Andrés Di Cío, Cristina Corti, Luis Balaña, Rafael Sassot, Jorge

Scampini e Isabel Pincemin, que siempre me alentaron y apoyaron en mis inquietudes sobre la universidad. Asimismo, agradezco además a Fernando Ortega, Horacio García Bossio, Ana Donini, Néstor Corona y Manuel Rubio del Instituto para la Integración del Saber de la UCA, quienes me ofrecieron el espacio y su empatía para presentar mis ideas. De la misma manera, quiero expresar mi gratitud a Mario Casalla, Santiago Kovadloff, Juan Carlos Scannone y Enrique del Percio de la Asociación de Filosofía Latinoamericana, con quienes compartí el seminario y la publicación *Pensar la educación*. Agradezco también a Aníbal Fornari de la Universidad Católica de Santa Fe, de quien aprendí no solo la visión educativa de Luigi Giussani, sino también lo que significa la verdadera sabiduría pedagógica encarnada; a Carlos Ezcurra, Martín González, Vicente Espeche Gil, Marcelo Resico, Joaquín Migliore, Alicia Caballero, Tomás Santa Coloma, Francisco Barrantes, Ludovico Videla, Gerardo Sanchís Muñoz, Dulce Santiago, Javier López Llovet, Enrique Aguilar, Diego Rey y María Marta Preziosa, que me aportaron ideas valiosas; y a Patricia Saporiti, que me animó a presentar mi trabajo ante mis colegas del Departamento de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas de la UCA. Por último, mi cálido agradecimiento a Alberto Taquini, Guillermo Jaim Etcheverry y Horacio Regini de la Academia Nacional de Educación, que me contagiaron su pasión por la universidad del futuro.

Este agradecimiento estaría incompleto si no mencionara a Agustina Prigioni y a María Florencia Lamas, asistentes de investigación en la UCA, quienes me alentaron siempre a seguir adelante, sufrieron con paciencia mis quejas y, sobre todo, dedicaron sus esfuerzos a la lectura y corrección de este texto.

Finalmente, agradezco a mi mujer Mare y a mis hijas Clara e Inés, sin cuyo apoyo y amor no habría sido posible la escritura de este libro.

1

Breve preludio adorniano

Mientras todavía vivía en los Estados Unidos como exiliado del nazismo, Theodor W. Adorno intentó introducirse en el circuito académico norteamericano. Para ello, después de pronunciar una conferencia en la Sociedad Psicoanalítica de San Francisco, el filósofo de la escuela de Fráncfort entregó el texto para su publicación a la correspondiente revista especializada. Esperanzado con la idea de comenzar a publicar sus escritos en ese país, su decepción resultante fue, sin embargo, casi instantánea. Al recibir las pruebas de imprenta, descubrió que los editores no se habían conformado con corregir los defectos de estilo, sino que el texto entero se había vuelto irreconocible. Lo habían desfigurado de tal manera que no podía ni siquiera entenderse su intención fundamental. Indignado con estos violentos cambios, Adorno presentó su “cortés protesta”, ante la que recibió “la no menos cortés, sentida explicación de que la revista debía su fama justamente a la práctica de someter todas las contribuciones a tal *editing*” y de que precisamente debido a este “obtenía la revista su necesaria unidad”. Por lo demás, agregaban los editores, el autor todavía estaba “a tiempo de renunciar a sus ventajas” (Adorno, 1993: 102). Ciertamente, Adorno no tuvo ningún reparo en perder las ventajas mencionadas y renunció a publicar el ensayo en dicho *journal*, para hacerlo mucho más tarde por su propia cuenta en su libro *Sociologica II* a su regreso a Alemania.

Detrás de este episodio en el cual “el texto debía ser filtrado por una máquina obediente a esa casi universal técnica de la adaptación, la revisión y el arreglo que, en los

Estados Unidos, impotentes autores no tienen más remedio que tolerar”, Adorno descubrió la sutil violencia de un nuevo tipo de concepción de lo académico, y de la cultura en general, basada en lo que denominó una “utilización industrial, altamente racionalizada de la producción espiritual”:

Lo que se me exigía no era otra cosa que la aplicación consecuente de las leyes de la máxima concentración económica a productos científicos y literarios. Pero esto que, según el criterio de la adaptación, aparece como más progresivo, de acuerdo con el criterio de la cosa misma es, en verdad, lo regresivo. La adaptación, a través de la cual las creaciones espirituales deben ajustarse a necesidades de los consumidores que ya han sido manipuladas, amputa quizá lo que ellas contienen de nuevo y productivo (Adorno, 1993: 103).

Adorno veía este proceso de industrialización académica como un fenómeno todavía fundamentalmente norteamericano. Sostenía: “En Europa no es aún total la exigencia de adaptar también el espíritu. Todavía se distingue, aunque muy a menudo ello no está del todo justificado, entre sus productos autónomos y aquellos dirigidos al mercado”. Atribuía esta situación al “retraso económico, que no se sabe cuánto tiempo ha de persistir”. Sin embargo, advertía premonitoriamente:

Si un día el espíritu es enviado a paseo, como muchos sin duda quisieran, si es adaptado al gusto del consumidor, en el que domina lo comercial [...] entonces habrá sido eliminado el espíritu tan de raíz como bajo las cachiporras fascistas (Adorno, 1993: 103).

Tal mutación de la cultura en general y del ámbito académico en particular que llegó a vislumbrar con tanta claridad Adorno alcanza en nuestra época su máxima expresión. En los últimos años, quienes formamos parte de la comunidad académica hemos visto surgir nuevas propuestas e iniciativas que implican una transformación

radical de la vida universitaria. Como es sabido, la sociedad actual está experimentando profundos cambios en el contexto de una economía globalizada y fuertemente marcada por la importancia del conocimiento. Hoy no se concibe el progreso social y económico de los países sino sobre la base de una fuerte inversión en educación y en investigación. Muchos consideran que la universidad es una pieza clave en este nuevo escenario y proponen, por tanto, una nueva y diferente relación de esta última con el mercado, los gobiernos y la sociedad en general. Desde los Estados y agencias regionales o globales, se implementan sistemas de estandarización y evaluación externa de las universidades para asegurar y certificar la calidad “esperable” tanto en la capacitación de los profesionales como en los niveles de investigación de cada país. Las nuevas tendencias suponen que la universidad debe adaptarse lo más posible a las exigencias siempre cambiantes de la economía global. A esto se le ha sumado, en el último tiempo, la llegada de la pandemia de COVID-19, que ha obligado a la universidad a una rápida e improvisada reconversión digital.

No son pocos quienes creen que la universidad se ha convertido en una estructura básicamente obsoleta y demasiado costosa que hay que reformar de manera urgente. Ciertamente sobre esta cuestión hay una amplia gama de diagnósticos y propuestas. Estas varían también de acuerdo a la situación particular de los distintos países. Pero todas ellas en general coinciden en la crítica a una universidad que transmite o investiga un tipo de conocimiento demasiado abstracto y alejado de la realidad. Tales críticas también sostienen que la universidad carece de un auténtico profesionalismo y que, ya sea debido a una excesiva politización, a intereses corporativos o a una pura comodidad burocrática, desarrolla un tipo de enseñanza y de investigación cara y muy poco relacionada con la capacitación, innovación y creación de valor agregado que requieren hoy los países para competir de manera efectiva en un contexto de globalización.

En tal sentido, tanto desde los organismos regionales o internacionales, como desde los gobiernos y sectores más dinámicos y competitivos de los distintos países, se alien-tan desde hace tiempo procesos de reforma universitaria orientados a modificar sustancialmente la estructura tradi-cional de la universidad, para adaptarla a las necesidades que plantea la globalización. Estos procesos –como, por ejemplo, el que se desarrolla en Europa continental con los acuerdos de Bolonia, pero también otros que están dándose desde hace varias décadas en el Reino Unido, los Estados Unidos, Oceanía, Asia e incluso en algunos países de Amé-rica Latina (en especial Chile, México, Colombia, Perú y últimamente Brasil, aunque mucho menos en la Argentina, donde, debido a su situación política peculiar, las reformas son todavía parciales o alcanzan solo a ciertos sectores)– apuntan a adaptar la universidad a lo que aquí denominare-mos “industria académica”.

Entiendo por “industria académica” el resultado de la aplicación, por la vía de la acción estatal o privada, de los criterios manageriales y de mercado a la definición de los objetivos, la organización y la evaluación de la docencia y la investigación en la universidad. Tal como viene ocurrien-do con el cine, las editoriales, algunos grandes museos y otras actividades culturales que han ido adquiriendo for-mas de organización empresarial de forma que constituyen el sector de la economía de las llamadas “industrias cul-turales” (Adorno, 1991), las reformas referidas apuntan a convertir también a la universidad en un industria o un sector más de la economía. Surgida por las necesidades béli-cas e industriales de la Segunda Guerra Mundial y de la Guerra Fría, esta tendencia se acentuó fuertemente con el proceso de reformas de mercado iniciadas en los años 80 y 90 y aumenta aún más hoy, después de la crisis finan-ciera, con la necesidad de los países de mejorar su capaci-dad de innovación y competitividad. Los rasgos centrales que caracterizan las reformas en curso son la progresiva sustitución del gobierno académico de la universidad por

la llamada “gobernanza” o “gestión managerial”, la racionalización de las antiguas formas de enseñanza e investigación y, sobre todo, el reemplazo de la formación de las personas y el florecimiento de la vida científica y cultural como últimos fines de la universidad por el objetivo de la productividad. Esta última es entendida como el uso máximamente eficiente de unos recursos en relación con ciertas metas exigidas por las agendas educativas, políticas o económicas de los distintos Estados u organismos regionales en los que se insertan las universidades (Brada, Stanley & Bienkowski, 2012).

Tradicionalmente, se entendía la universidad como un ámbito más o menos autónomo cuyo centro pasaba por la cátedra y el claustro de profesores y estudiantes. Las nuevas propuestas, en cambio, apuntan a disminuir radicalmente esta autonomía.¹ Un nuevo estamento administrativo conformado por *managers* internos y organismos externos (interuniversitarios o gubernamentales) encargados de administrar, regular y evaluar las actividades educativas y de investigación son hoy los protagonistas de la universidad. La universidad actual, supuestamente diseñada para adaptarse a los imperativos del mercado, es paradójicamente una universidad fuertemente planificada. “Regular”, “articular”, “integrar”, “administrar”, “contabilizar”: son las palabras clave que acompañan hoy a la planificación universitaria, que hacen inevitablemente recordar –y temer– el desguace al que los totalitarismos sometieron en su momento no solo a las antiguas formas académicas, sino sobre todo a las personas que las encarnaban.

¹ El Reporte del Higher Education Authority del Consejo de Rectores de las Universidades Irlandesas lo expresa con todas las letras: “Hace más de un siglo, el estadista británico Benjamin Disraeli dijo a la Cámara de los Comunes durante el debate sobre el proyecto de ley de educación universitaria irlandesa que ‘una universidad debería ser un lugar de luz, de libertad y de aprendizaje’. Pero es poco probable que esta definición abarque adecuadamente las misiones y las actividades de nuestras universidades e instituciones de educación superior hoy en día a medida que se enfrentan a los muchos desafíos del siglo XXI” (Skilbeck, 2001: 7).

En el mundo previo a la globalización, el sueño de una planificación completa de la universidad era no solo imposible, sino claramente indeseable. La universidad expresaba ciertamente una aspiración a la universalidad, pero esta no implicaba de ningún modo una eliminación de las diferencias en una unidad chatamente homogénea. De hecho, antes del triunfo de la actual tecnocracia educativa, existían múltiples variedades de universidades surgidas de la riqueza histórica de los distintos países. Incluso dentro de cada país la tradición local engendraba modos distintos de enseñar y aprender. A su vez, cada universidad ostentaba sus diversas tradiciones académicas a través de los diferentes claustros de profesores que constituían, cada uno, una verdadera progenie familiar. Precisamente este ambiente de familia –que no hay que confundir con esa otra clase de familiaridad endogámica, autoritaria o clientelar que describió con brutal lucidez Pierre Bourdieu (2014), la cual representa el otro gran riesgo que tener en cuenta– enhebrado sutilmente a través de reglas no escritas, no siempre enteramente inteligibles para los de afuera y ciertamente irreproducibles por cualquier planificación, es el que proporcionaba su espíritu esencial a la universidad.

En la era de la articulación global de los sistemas educativos, de su administración total por los *managers* de la educación y de su evaluación cuantitativa por las comisiones y agencias tanto gubernamentales como privadas, el aire familiar que cobijaba la vida universitaria está herido de muerte. La planificación de la educación actúa del mismo modo obscuro que lo haría la luz de un potente reflector proyectado de pronto sobre la pequeña mesa de un café en que dos personas se encuentran, en la intimidad del atardecer, para contarse sus problemas, preocupaciones e ideales. El programa industrialista y casi carcelario de una *accountability* permanente en la que no cabe acción posible sin resultados –entendidos como efectos planificables, medibles y potencialmente comercializables– deja expuesta la intimidad entre

profesores y estudiantes a una desnudez vergonzante que los induce directamente a su mutuo extrañamiento.

Del mismo modo que en los laberintos borgeanos, en los que el universo en que se vive y el yo que se es no son ya más reconocibles como reales, sino que se descubren solo como un universo más dentro –o fuera– de otros infinitos universos que cuestionan la identidad de aquel que creemos ser y de aquel en el cual creemos estar, en la universidad actual todo aquel que pretenda enseñar, escribir o pensar por sí mismo no puede hacerlo sin la aquiescencia de las infinitas y nunca suficientes instancias acreditadoras. La autoridad que otrora daba al conocimiento la auténtica experiencia de la verdad la otorga ahora la *performance* en relación con estándares cuantitativos que certifican su calidad como mercadería acreditada para circular en el circuito de intercambio de equivalentes en que se ha convertido el sistema universitario.

La nueva lógica funcional impuesta por la industria académica a la universidad ha sido aprendida bien sobre todo por los estudiantes. Estos no reparan ya más en la certeza o incerteza, entusiasmo o aburrimiento que se trasluce en los ojos de sus profesores. Más bien calculan el valor de cambio que puedan tener las ideas o los cursos que estos les “venden” y que ellos deben decidir si “compran” o no –como reza la jerga mercantil otrora irónica y hoy incorporada al lenguaje normal de la educación–. Tal aprendizaje mercantil lo experimentan también los profesores que deben pensar constantemente en cómo ubicar sus *papers* de manera que alcancen la cotización más alta en el mercado de publicaciones académicas regido por las leyes de la indexación y el referato. Algo análogo sucede con sus cátedras –en vías de rápida desaparición–, las cuales, convertidas en módulos, se vuelven también adaptables al principio de intercambiabilidad universal que rige en la industria académica. Pero no solo sus “productos”, sino la persona misma del profesor hace rato que ha quedado obsoleta, sometida como está a

la infinita fragmentación operada por las llamadas “necesidades del presupuesto”.

La industria académica formatea la subjetividad con la intención deliberada de convertirla en un dispositivo enteramente previsible, adaptado a responder a los estímulos con respuestas esperables. Prohibiendo la pérdida de tiempo que representaba el ejercicio libre del pensamiento, bloquea la imaginación espontánea de los individuos de la que brota la verdadera innovación y el descubrimiento. Al abandonar la reflexión y el diálogo, reemplazados por la adaptación sumisa a las reglas dictadas por una comunidad científica cada vez más atada al rendimiento, el profesor, el investigador o el estudiante no están más autorizados a nutrirse como antaño de la fantasía que está por debajo de todo verdadero pensamiento científico.

La industria académica también está modificando dramáticamente el sentido del tiempo (Vostal, 2016). Cuando la competitividad permanente se convierte en el único objetivo que tener en cuenta, la *performance* de una determinada cantidad de *outputs* en un determinado lapso de tiempo destruye por completo la antigua noción de “tiempo académico”. Ya ha pasado para siempre la época en la que, aunque con poco dinero, el principal capital de las universidades era el tiempo. La industria académica prohíbe el solo recuerdo de aquella idea por la cual se pensaba que el objetivo central de la universidad, es decir, la búsqueda de la verdad, debía ser perseguido sin importar el tiempo que tomara alcanzarlo. El tiempo académico ha sido así completamente devorado por el llamado “tiempo productivo” (Gimeno Sacristán, 2008b).

El *adjustment* a la industria académica ha cortado también el vínculo de la universidad con la cultura. Esta es el fruto de la libertad de espíritu, de un largo y esforzado cultivo personal y de un espacio amplio para la experimentación y el diálogo. La cultura universitaria es todo lo contrario a la hoy reinante univocidad sin fantasía. Quien la busca auténticamente sabe que esta implica la generación dentro

de sí mismo de la mayor cantidad posible de registros desde donde sea posible reflejar la múltiple y rica realidad. La industria académica fomenta lo opuesto de aquellas cualidades delicadas que alimentaron siempre toda verdadera cultura universitaria: el interés espontáneo, la capacidad receptiva y el amor por el conocimiento en sí mismo.

La imagen de un mundo plano, utilizada como adjetivo elogioso hacia los resultados de la globalización por el apoloquista periodístico Thomas Friedman (2005), es perfectamente aplicable también a la universidad actual, la cual –en cuanto producto cuidadosamente manufacturado por la tecnocracia académica global– está deviniendo también plana. Todos los relieves y exuberancias que esta institución –por cierto, una de las más antiguas de Occidente– fue acumulando pacientemente a lo largo de los siglos están siendo prolija y sistemáticamente eliminados. A veces se utiliza la fina lima o el diestro cincel para ir deshaciendo, mediante una hábil cirugía y sin demasiado estruendo, las irregularidades y asperezas de todas las superficies antaño rugosas y resistentes. Otras veces se emplea un martillo potente que voltea de un solo golpe la cabeza de alguna gárgola anticuada y tozudamente rebelde. En ocasiones se utiliza la maza, para derribar la extensión entera de un antiguo muro. Pero a veces no cabe más remedio que hacer uso de una importante dosis de dinamita que haga volar en pedazos toda una estructura completa. Una vez realizada esta tarea de demolición, comienza el verdadero proceso de reciclaje: se reemplazan los viejos muros de piedra por paños de materiales flexibles e intercambiables; se comunican los viejos claustros, antes aislados entre sí, por túneles, aberturas y espacios transparentes; finalmente, se recubre la piedra porosa con una lámina de suave cemento alisado y se aplica una pátina leve pero decididamente impermeable de pintura plástica capaz de evitar toda indeseable reacción ulterior de los antiguos elementos ahora ocultos.

El minimalismo funcionalista que inspira el diseño y construcción de la universidad actual pretende lograr dos

objetivos: conservar la estructura básica del antiguo “edificio” universitario, capitalizando así la protección y beneficios que todavía proporciona su aura, pero al mismo tiempo aplanarlo lo suficiente como para posibilitar su integración al circuito de circulación de mercaderías –y de personas en cuanto mercaderías– en que consiste la industria académica global. No obstante, a medida que la universidad es sometida a estos rigores siempre crecientes, crece también la decepción sobre sus verdaderos resultados. Al auge de la industria académica, lo acompaña su propia decadencia. Cuanto más presiona la industria académica sobre la universidad para obtener de ella los *outputs* esperados, menos responde esta última a sus requerimientos. A medida que crece el control evaluativo sobre la docencia y la investigación, ambas actividades en realidad languidecen.

En términos cuantitativos, la universidad se presenta hoy como una industria próspera. Los millones de horas cátedra, graduados y *papers* que se producen año a año parecen certificarlo. No obstante, un diagnóstico optimista así olvida el hecho quizás más esencial y asombroso que caracteriza a la industria académica: su ceguera ante el fenómeno casi universalmente extendido de la simulación, la pseudo-seriedad académica y el fraude que se extiende hoy en todos los ángulos del mundo universitario. Cuanto más la tecnocracia académica refina sus instrumentos de vigilancia, los nuevos *scholars* y *managers* universitarios, entrenados en la astucia y el cinismo por la presión funcionalista, redoblan su apuesta convirtiendo la universidad en el escenario de un gigantesco simulacro.

El argumento que presento aquí intenta demostrar que el proyecto de industrialización de la universidad no se está traduciendo en mejores resultados, ya sea en el ámbito académico como en el económico, sino que, por el contrario, está siendo la causa principal, en muchos países, de la actual crisis universitaria. De hecho, el supuesto sobre el que me baso es que una racionalización de este tipo, que busca reformar la universidad siguiendo un modelo de

eficiencia productiva, no soluciona los problemas de aislamiento, burocratización y mal uso de los recursos que vienen aquejando en general a la universidad tradicional, sino que, por el contrario, los agrava. De hecho, trataré de mostrar que hay síntomas claros en la universidad contemporánea de que tanto la enseñanza como la investigación están siendo dañadas por las nuevas orientaciones y que, por tanto, solo un cambio en la dirección hoy prevaleciente –ciertamente también superador de los vicios del viejo corporativismo universitario, pero diverso al propuesto por los promotores de la industria académica– posibilitará una verdadera renovación y apertura de la vida universitaria a la sociedad y a la vida.

2

El gran cambio: de la universidad autónoma a la industria académica global

La universidad durante la modernidad: un largo camino recorrido

La Universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un potente negocio, complejo, demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala (Skilbeck, 2001: 7).

El nuevo modelo de universidad que describe tan gráficamente Malcom Skilbeck en un documento firmado por los miembros del Consejo de Rectores de las Universidades Irlandesas no es producto de la casualidad. La actual globalización es evidentemente una causa económica fundamental para su advenimiento. Sin embargo, la tendencia a diseñar la universidad de acuerdo al modelo de la economía y de la industria existía antes *in nuce*. Ya durante los siglos XVIII y XIX se desarrolló un fuerte conflicto entre quienes pensaban que la universidad debía dedicarse al cultivo de las llamadas “artes liberales” y quienes consideraban que las profesiones “útiles” con salida al mercado laboral debían ocupar el lugar principal. Personalidades célebres como Adam Smith, Immanuel Kant, Jeremy Bentham, Auguste Comte, John Stuart Mill o John Henry Newman se involucraron apasionadamente en esta disputa cuyo resultado fue

una suerte de fórmula de transacción. Aunque la universidad se abrió gradualmente a la enseñanza de casi todas las profesiones –las cuales se habían limitado hasta entonces sobre todo a la formación pastoral, la abogacía y la medicina–, estas últimas no dejaban de ser “liberales” ya que su objetivo principal no era entrenar a los estudiantes para ganar dinero, sino proporcionarles una cultura intelectual y profesional suficientemente amplia y profunda.

El estilo humanístico, intelectual y marcadamente celoso de la autonomía y la libertad académica frente a las presiones externas que caracterizó a la universidad desde sus orígenes en la Edad Media siguió siendo fundamentalmente el mismo durante casi toda la Edad Moderna. El absolutismo de las monarquías europeas ciertamente condicionó la libertad de pensamiento, pero no pudo nunca doblegar del todo el espíritu de independencia de la universidad. Se entendía que el mayor servicio que esta podía hacer a la sociedad era permanecer independiente. Solo de esta manera sería posible sostener el criterio de la calidad académica. El corazón de la universidad era el conocimiento y su garantía residía en la autoridad académica y la libertad de cátedra del profesor. Si bien en muchos casos el Estado intervenía en la elección de los profesores, el criterio para la elección era casi siempre académico y realizado con el consejo de quienes enseñaban en ella y conocían sus problemas específicos. Esta autonomía corporativa que caracterizaba a la universidad se transmitía también al estudiantado.¹

¹ Desde antaño los estudiantes universitarios formaban agrupaciones, fraternidades o clubes. Estos se agrupaban por ideologías –el club liberal, el católico, el socialista, etc.– o por regiones –los del Piamonte, los de Baviera, etc.–. También existían los clubes agrupados por la actividad que compartían. Aquella época de independencia académica se la recuerda también como una época de grandes fiestas y diversiones estudiantiles caracterizadas por rituales, travesuras y manifestaciones artísticas que expresaban el carácter fuertemente comunitario. Este sistema de comunidades estudiantiles, no exento de graves problemas, como el abuso, el prejuicio, el racismo –especialmente el antisemita– y, en ocasiones, la violencia, era, sin embargo, también una de las claves de la independencia universitaria (Fetheringill

El Estado republicano surgido de la Revolución tampoco impidió nunca del todo la existencia de una universidad independiente. Ciertamente en Francia el inmenso deseo de libertad, que llevó a un generalizado reclamo de reformas de todas las instituciones del Antiguo Régimen, afectó también profundamente a la universidad. Esta última, considerada como un remanente del antiguo sistema feudal, asociada al elitismo de la nobleza, al despotismo de las coronas y al dogmatismo de las Iglesias, fue allí sencillamente suprimida y reemplazada por las instituciones del llamado “modelo universitario napoleónico”. En lugar de las antiguas universidades, concebidas como corporaciones en principio autónomas de estudiantes y profesores de todas las especialidades orientadas por la filosofía y las humanidades, se fundaron los célebres Grandes Écoles. Cada uno de estos Écoles estaba organizado alrededor de una sola especialidad, dependía directamente del control férreo, centralizado y minucioso del Estado republicano, y se dedicaba a la educación práctica de burócratas e ingenieros al servicio de la nación (Rüegg, 2004).² Sin embargo, no pasó mucho tiempo hasta que esta supuesta desaparición de la antigua universidad comenzara a revelarse como mera apariencia, especialmente con el surgimiento de una nueva y poderosa realidad: el llamado “modelo universitario humboldtiano”.

Zwicker, 2011). Veremos enseguida el papel fundamental que desempeñarán estas comunidades estudiantiles en los movimientos de reformas universitarias del siglo XIX y XX (Jefferson, 1989). Sobre la importancia de los rituales estudiantiles para la educación cfr. Quantz, Magolda & O'Connor, 2011.

- 2 La joya más preciada del modelo napoleónico, l'École Polytechnique, constituida por Saint-Simon y sus discípulos con la idea específica de formar ingenieros y oficiales de artillería, se convertiría en el símbolo de un nuevo modelo tecnocrático de universidad, estrictamente funcional a las necesidades económicas del Estado. El surgimiento de este nuevo modelo universitario, que tenía sus antecedentes en el utilitarismo italiano, francés y británico de la época de la Ilustración y sus posteriores aplicaciones benthamistas, sería el primer gran hito histórico en el largo camino hacia la actual industria académica.

En efecto, en los primeros años del siglo XIX, Alemania fue invadida por Napoleón, y, a pesar de su posterior retirada, este hecho encendió allí también las mismas ansias reformistas que en Francia. Los estudiantes se lanzaron a reclamar cambios drásticos en todas las instituciones, incluida la universidad. La primera intención de Federico Guillermo III, rey de Prusia, fue responder a los reclamos imitando el gesto realizado por Napoleón por medio de la creación en Berlín de una Escuela de Educación Superior a imagen del célebre École Polytechnique. Esto hubiera significado la adhesión de Alemania, y probablemente también de muchos países del mundo, al nuevo modelo de educación superior surgido en Francia. Sin embargo, en lo que constituyó una de las más notables sorpresas de la historia moderna, el rey cambió de parecer y, dejando de lado la seductora tentación de una ruptura radical con el pasado, fundó en el Berlín de 1810 una universidad que representaba al mismo tiempo una continuidad y una renovación en relación con la antigua tradición universitaria. Quien convenció al monarca de ir por este camino fue el educador, científico y humanista Wilhelm von Humboldt. Abandonando el humanismo superficial, cortesano y decadente de las universidades del Antiguo Régimen, no buscó, sin embargo, reemplazarlo por un utilitarismo estrecho al servicio del Estado y de la industria. Humboldt rechazó el modelo tecnocrático y estatista de Bentham y Saint-Simon. Inspirado en el humanismo científico y liberal de Schleiermacher, Goethe, Schiller y Kant, en los breves 14 meses en que se desempeñó como ministro de Educación de Prusia, puso en marcha un modelo de universidad basado en un nuevo tipo de humanismo filosófico y científico desarrollado en un clima de libertad y con un importante grado de autonomía en relación con los poderes e intereses de la sociedad.

El proyecto original humboldtiano implicaba, en primer lugar, la idea de que el objetivo de la universidad debía continuar siendo el de la búsqueda intelectual de la verdad, pero incorporando a esta todo el bagaje de las nuevas

ciencias y profesiones desarrollado a lo largo de la modernidad,³ aunque no en el modo fragmentario del enciclopedismo, sino de una manera filosófica y humanista.⁴ En segundo lugar, este proyecto implicaba una fuerte oposición a la tendencia utilitarista que reducía la enseñanza al mero adiestramiento –el llamado *Brotstudium* (“estudio para ganarse un sueldo”)–. En cambio, desde la perspectiva humboldtiana, los estudiantes “debían concentrarse en los fundamentos teóricos de su disciplina, que se remitía a la totalidad de la ciencia” que era percibida como un “proceso abierto y dinámico” (Martí Marco, 2012: 98).⁵ Finalmente, en tercer lugar, este nuevo modelo implicaba una visión fundamentalmente autónoma y liberal de la búsqueda del

³ La enseñanza universitaria dedicada hasta entonces a la teología, a la filosofía y a algunas profesiones como el derecho y la medicina se amplió a la física, la biología, la química y otras ciencias naturales y físico-matemáticas, como también a las incipientes ciencias humanas (hoy llamadas “sociales”), como la economía, la historia, la psicología y la antropología y sus profesiones derivadas.

⁴ Lejos de negar o excluir las ciencias y las profesiones modernas, la universidad humboldtiana las incluía, pero insertándolas en el contexto de un diseño epistemológico e institucional en cuyo centro estaban las humanidades y, sobre todo, la filosofía. Esta última, por medio de su dimensión reflexiva, debía acompañar, como un último movimiento que completaba el camino circular del espíritu humano, el desarrollo de la investigación empírica de la naturaleza, de la sociedad y del hombre que caracterizaba a la modernidad. En el marco del nuevo formato de las cátedras, seminarios y laboratorios de investigación humboldtianos, tendría lugar aquella reflexión personal y discusión filosófica que siempre había caracterizado a la universidad. Las antiguas y nuevas profesiones estarían presentes, pero no para someter a la universidad a las demandas externas, sino para entrar también ellas en el círculo reflexivo del pensar filosófico que lo informaría todo.

⁵ Esto no significaba, como a veces se sostiene, que el proyecto de Humboldt estuviera enfocado únicamente a la formación científica o a la sola carrera académica, proponiendo un aislamiento de la universidad en una torre de marfil. Por el contrario, “desde esta perspectiva formativa, se presuponía la adquisición de conocimientos profundos sin menoscabo de la consecuente responsabilidad de los mismos para la vida profesional”. De este modo, “la concepción de Humboldt era aplicable tanto a las entidades de formación para los llamados *Brotherufe* o de formación profesional (que se corresponderían con nuestras actuales escuelas universitarias orientadas a estudios más prácticos), como para los centros superiores dedicados a ‘buscar la verdad’” (Martí Marco, 2012: 98).

conocimiento: la libertad de cátedra y de investigación por parte de los profesores y la libertad de elección de cursos y profesores por parte de los estudiantes (*Freiheit von Lehre und Lerner*). Humboldt consideraba que sin una gran libertad del individuo para buscar los conocimientos de acuerdo a sus motivaciones más íntimas era imposible tanto una auténtica búsqueda del conocimiento (*Wissenschaft*) como una verdadera educación (*Bildung*).

Este ambicioso proyecto incluía también una gran reforma desde el punto de vista organizativo y una concepción política acerca del lugar que debía ocupar la Universidad en la sociedad. En relación a lo primero, no se adoptó la organización por colegios o facultades especializadas al estilo francés, ya que esta no cumplía con el propósito de “inculcar el sentido de las conexiones entre las diversas áreas de conocimiento” (Charle, 2004: 48). Tampoco se siguió la forma de enseñanza de las tradicionales cátedras magistrales obligatorias basadas en una transmisión enciclopedista y pasiva de un saber “oficial”, ya que este no permitía “la libre elección de los temas de estudio” (Charle, 2004: 48). A cambio de esto, se crearon seminarios, laboratorios y cátedras libres, generalmente a cargo de profesores independientes (*Privatdozent*), con una gran libertad para elegir tanto la orientación de sus temas como a sus estudiantes, que combinaban al mismo tiempo la enseñanza y la investigación. Por lo demás, Humboldt también buscó la autonomía de la universidad frente al Estado. Para ello, excluyó de su proyecto los minuciosos controles burocráticos típicos del modelo napoleónico y apuntó a una amplia descentralización –favorecida por la descentralización política alemana– que permitiera la circulación de los profesores y la movilidad de los estudiantes al estilo medieval, y la consiguiente comunicación y apertura mutua a la influencia de diferentes modos de pensar. Finalmente, buscó dotar a las universidades de fondos financieros propios (*endowments*) y de tierras explotables productivamente con el objetivo de darles una independencia económica, tanto

del Estado como de los intereses empresariales. Aunque ya desde el principio el mismo Humboldt debió ceder en varias cosas –por ejemplo, admitiendo la intervención del Estado en el nombramiento de los profesores y en el financiamiento de la universidad– su proyecto fue sin duda el intento más grande de la época moderna de una verdadera *re-formatio* académica en el sentido literal del término. En efecto, el modelo humboldtiano logró en buena medida recuperar, de un modo nuevo y adecuado a los tiempos, la forma que la universidad tuvo en sus orígenes como una corporación de profesores y estudiantes unidos por el interés de buscar juntos la verdad activa y libremente y en condiciones de una razonable autonomía en relación a los poderes sociales.

Lucha, influencia mutua y evolución de los modelos napoleónico y humboldtiano

A lo largo de los siglos XIX y XX, los dos modelos, napoleónico y humboldtiano, evolucionaron por separado, pero al mismo tiempo entablaron entre sí un proceso de conflictos e influencias mutuas tanto en Francia y en Alemania como en otros países de Europa y del mundo (Charle, 2004). Hasta la década de 1830 la impactante modernidad y practicidad de los Écoles napoleónicos convirtió a París en la meca de los estudiantes del mundo entero. Del mismo modo que había ocurrido con otras reformas napoleónicas (como la creación del Código Civil), muchos países también imitaron el modelo francés en el proceso de reforma de sus universidades. Sin embargo, con el correr del siglo, el modelo napoleónico fue perdiendo su atractivo inicial. La falta de comunicación entre las especialidades separadas por facultades, la aridez provocada por la desaparición de la filosofía como mediadora intelectual entre las ciencias, el exceso de burocracia y la ausencia de investigación de base reemplazada

por una enseñanza utilitarista casi exclusivamente enfocada a la vida profesional comenzaron a exhibirse como las debilidades profundas de este novedoso pero muy limitado sistema universitario.⁶ Así, la mirada del mundo comenzó a enfocarse en Alemania. Allí, el sistema humboldtiano, implantado no solo en Berlín, sino en otras universidades de los diferentes *Länder*, mostraba rasgos casi exactamente opuestos: diálogo filosófico entre las ciencias, que ayudaba al pensamiento interdisciplinar; movilidad y descentralización, que favorecía la apertura y la comunicación; libertad de pensamiento, que fomentaba la crítica y la creatividad; y un fuerte impulso al espíritu científico favorecido por un ambiente preparado con todos los medios disponibles de la época para desarrollar la investigación de avanzada.

Estas últimas características llevaron a la enorme expansión del modelo humboldtiano que corrió casi en paralelo a la del modelo francés. El primero no solo se afianzó en Alemania, sino que penetró en toda Europa continental –permeando las estructuras del modelo napoleónico ya instalado en diversos países– e influyó profundamente en Gran Bretaña, en América –especialmente en los Estados Unidos y en algunos países de América Latina–, en Oriente (sobre todo en Japón) y en la misma Francia. De hecho, aunque en este último país la estructura institucional básica del modelo napoleónico nunca se modificó, con el triunfo de Alemania en la guerra franco-prusiana se introdujeron muchos principios y prácticas del sistema humboldtiano. Así, surgieron dentro mismo de los Grandes Écoles franceses seminarios y laboratorios, cátedras libres, institutos de estudios filosóficos y humanísticos y centros de investigación científica de estilo humboldtiano. Al mismo tiempo se dio una mayor libertad y autonomía de las

⁶ Los intelectuales, refugiados en los ciclos de conferencias abiertas al público general organizadas por el College de France, apenas tenían un lugar marginal y casi decorativo en la universidad. Por su parte, los científicos como Louis Pasteur o Madame Curie debían desarrollar sus actividades en forma privada y en medio de una casi total falta de medios.

facultades con relación al Estado y se autorizó la creación de nuevas universidades fuera de París. Todas estas medidas flexibilizaron y ampliaron buena parte del espíritu estrechamente burocrático, profesionalista y tecnocrático del modelo francés. En tal sentido, no solo en Francia, sino también en distintas partes del mundo en donde se implantó, el modelo napoleónico terminó combinándose con el humboldtiano con distintas modificaciones y variaciones según los casos.

No obstante, la historia, que, como sabemos, no es de ningún modo siempre lineal, mostró con el tiempo también un proceso de involución. Especialmente en Alemania, el modelo humboldtiano, en gran medida por influencia del modelo francés, fue perdiendo el perfil que originalmente había querido darle su creador. Aunque nunca alcanzó el nivel de burocratización, control y falta de libertad que existió en Francia, el sistema universitario alemán pasó a estar bajo una mucha mayor supervisión y dependencia de las políticas del Estado. Los profesores universitarios adquirieron, como en Francia, la condición de funcionarios estatales, y la organización de los estudios comenzó a ser supervisada por los *Länder* o gobiernos regionales. Por otra parte, el ideario humboldtiano de búsqueda libre de la verdad científica abierta a una visión universal de la realidad, independiente de todo interés económico, se fue modificando bajo la presión de las nuevas exigencias de la aplicación industrial también fomentada por el Estado. Al mismo tiempo, la gran libertad académica que el mismo modelo había permitido favoreció el proceso de especialización de las ciencias y por tanto también su progresivo alejamiento del ideal de su integración armónica en una visión unitaria y filosófica de la realidad, buscándose cada vez más su aplicabilidad técnica y económica.

Ciertamente, cuando Humboldt fundó e inspiró la universidad alemana moderna, lo hizo pensando en un ideal básicamente humanístico y no de aplicación directa, y mucho menos la concibió susceptible de ser evaluada por

sus resultados financieros. No obstante, la estrecha vinculación que habría de tener en Alemania el avance científico con la industria durante la segunda Revolución Industrial sería un hecho determinante para la configuración de la universidad contemporánea. A partir de ese momento, comenzó a formarse la idea –inaudita para la universidad en su concepción original– de que la docencia y la investigación universitarias no deberían tener como objeto únicamente la formación (*Bildung*) de los estudiantes o el avance del conocimiento (*Wissenschaft*). El objetivo sería ahora el de su instrumentalización práctica directa para el progreso económico y social. Si bien es exagerado referirse, como lo hacen algunos autores, al modelo humboldtiano como a un mito de una universidad que nunca existió (Ash, 2006), es cierto que en la universidad alemana de finales del siglo XIX y principios del siglo XX puede descubrirse, en gran medida, la protohistoria de la industria académica que presenciamos en la actualidad.

Sin embargo, incluso en esa difícil coyuntura, el modelo humboldtiano no se extinguió. Tal como sostienen algunos estudiosos del tema, es probable que entre 1870 y 1939 dicho modelo haya encontrado una mayor encarnación en Gran Bretaña y en los Estados Unidos que en la propia Alemania. De hecho, en las Universidades de Oxford y Cambridge primero y en la John Hopkins University y la Universidad de Chicago después, se dio una feliz asociación entre el espíritu medieval, corporativo y fuertemente autónomo con relación al Estado de las universidades anglosajonas y el espíritu filosófico y de investigación científica típico de las universidades humboltianas alemanas. Esta nueva y original amalgama creó también la base –que se fortalecería mucho más con la inmigración forzada de miles de académicos europeos– sobre la que se produciría el fabuloso despliegue intelectual y científico del complejo universitario estadounidense después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, este mismo despliegue, que terminaría por poner al modelo universitario norteamericano a

la cabeza de los sistemas universitarios del mundo, vendría acompañado de una serie de contradicciones internas y condicionamientos externos que pondrían nuevamente en jaque al modelo humboldtiano y, en definitiva, a toda la tradición clásica de la universidad.

La universidad en la época keynesiana y de la Guerra Fría

El gran cambio que presenciamos en la actualidad comenzó a gestarse cuando la enseñanza e investigación universitarias cayeron bajo la influencia directa de la economía, primero a fines del siglo XIX y principios del siglo XX en Alemania, pero sobre todo a partir del momento en que los Estados Unidos despegaron como superpotencia durante los años de la Guerra Fría.⁷ Aunque esta gran transformación se extendió poco a poco también a Japón, Europa, la Unión Soviética y otros países del mundo, en ninguno de ellos el impacto de los programas de investigación científica aplicada a usos económicos y militares fue tan grande como en los Estados Unidos. De hecho, las dos universidades que habían imitado casi literalmente el modelo de la universidad alemana –la John Hopkins University y la Universidad de Chicago– comenzaron ya durante la Segunda Guerra Mundial también a desarrollar programas de investigación a gran escala financiados por el Estado destinados a objetivos militares (Geiger, 1986).⁸ Sobre este modelo de

⁷ Para una historia de esta gran transformación de la universidad en los Estados Unidos cfr. Nisbet (1997).

⁸ Tal vez uno de los episodios que mejor refleja el singular estado de cosas en las universidades norteamericanas de aquel momento fue el ocurrido durante la Segunda Guerra Mundial en la Universidad de Chicago. Mientras el rector Robert Maynard Hutchins promovía con especial pasión la reintroducción en el College de la enseñanza de las artes liberales, el científico italiano Enrico Fermi junto con sus colaboradores realizaba en forma secreta en un laboratorio subterráneo ubicado justo debajo de la enorme

colaboración estrecha en proyectos de investigación entre la universidad, el Estado y la industria –especialmente la vinculada a la producción militar– gestado durante la guerra, habría de desarrollarse luego en las siguientes cuatro décadas la industria académica norteamericana de la posguerra.

Tal como señala Robert A. Nisbet (1997), el proceso de transformación iniciado en las universidades de los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial tuvo como rasgo principal no tanto el vuelco de la universidad hacia las ciencias o hacia las profesiones, como argumentan algunos autores,⁹ sino sobre todo el hecho de la introducción en el ámbito académico de los criterios, comportamientos y modos de organización propios de la economía capitalista. De acuerdo a Nisbet, el flujo de los millones de dólares que el gobierno y las empresas de los Estados Unidos invirtieron en las universidades especialmente durante las tres primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX, con propósitos no precisamente desinteresados, cambió para siempre no solo el *modus operandi* de la universidad, sino especialmente la idea fundamental sobre la que esta estaba construida desde sus inicios en la Edad Media, de una manera como no lo había hecho antes ninguno de los más autoritarios regímenes políticos modernos.¹⁰

Según Nisbet, la introducción de la lógica capitalista en la universidad tuvo como eje principal en los Estados

Biblioteca Regenstein las primeras pruebas de fisión atómica de la historia, a partir de las cuales se construyeron luego en Los Álamos las dos primeras bombas atómicas (cfr. McNeill, 1991).

- ⁹ Nisbet polemiza en este punto especialmente con Robert M. Hutchins, quien argumentaba que el economicismo que invadía a la universidad norteamericana se debía a la introducción masiva de la enseñanza profesional.
- ¹⁰ Si bien el despotismo del Antiguo Régimen, la Revolución francesa, la burocratización prusiana o las dictaduras nazi y comunista intervinieron violentamente en la universidad, desplazando muchas veces a los académicos no afines a la ideología de dichos regímenes, estos no llegaron, sin embargo, a modificar nunca del todo la lógica intrínsecamente académica que gobernaba el mundo universitario.

Unidos el conflicto entre las cátedras, departamentos o facultades académicos y los nuevos institutos, centros y proyectos de investigación financiados desde afuera. En tanto en el modelo tradicional los profesores, estudiantes y directivos de la universidad conformaban una auténtica comunidad académica alrededor de las cátedras y facultades, en el nuevo modelo las figuras protagónicas eran los profesores investigadores que recibían fondos ya sea del Estado, ya sea de las empresas para sus institutos y proyectos. Estos investigadores se convirtieron en los nuevos hombres fuertes de la universidad, conformando un nuevo estrato “burgués” de rasgos marcadamente individualistas. Sus miembros contrastaban fuertemente con el estamento “feudal” tradicional de las familias académicas, agrupadas por disciplinas y jerarquizadas por el conocimiento y la trayectoria. Al lado del prestigio que traía el obtener varios millones de dólares para un proyecto de investigación en gran escala –que incluía un equipo de investigadores asistentes y un *staff* administrativo al servicio exclusivo del investigador principal–, palidecía completamente el antiguo prestigio que hasta entonces había traído el haberse dedicado durante décadas a profundizar en un tema, sin más resultados que el de la formación de discípulos y el reconocimiento de los colegas. El dogma central de la academia, según el cual lo que más valía en la universidad era el estudio responsable, riguroso y profundo de una disciplina en continuidad con una larga tradición antecedente y la transmisión de ese saber, a la vez continuado y ampliado, a las nuevas generaciones, quedaba así definitivamente cuestionado, y, con este, el fuerte sentido de autonomía y de comunidad que hasta entonces había regido la vida universitaria.

Cuando en 1968 se desató la rebelión estudiantil en París, todos pensaron en el marxismo o en el espíritu redivivo de la Revolución francesa como sus causas principales. Sin embargo, el levantamiento francés fue en realidad el reflejo europeo de lo que ya había comenzado hacía varios

años en los Estados Unidos. Desde 1964, en decenas de universidades norteamericanas se había desatado la protesta, motivada en apariencia por cuestiones de política general —como el reclamo por los derechos civiles y la guerra de Vietnam—, pero que obedecía al estado de división, conflicto de intereses y politización que ya se vivía en ellas desde hacía años. De hecho, la rebelión estudiantil contra las autoridades universitarias fue en realidad el segundo acto de la rebelión previa protagonizada por los nuevos empresarios académicos contra el resto del claustro y sus *primus inter pares*. Las protestas estudiantiles atacaron una autoridad académica ya muy debilitada, una autoridad tradicional que ya no existía. La rebelión estudiantil, como la del proletariado en la historia social de Occidente, se enfrentó al feudalismo universitario cuando este último ya estaba herido de muerte. La década del cincuenta había visto a la universidad norteamericana completamente penetrada por los intereses del Estado capitalista: la politización y convulsión consiguientes fueron solo una reacción tardía y epidérmica de los estudiantes a un cambio mucho más intrínseco y estructural que ya había puesto, por lo menos una década antes, a la universidad tradicional patas para arriba. Así, cuando los estudiantes norteamericanos atacaron con saña y furor los edificios administrativos de las universidades, haciendo añicos los símbolos de la universidad tradicional, en realidad erraban el blanco. Quienes realmente se habían desentendido de sus sueños y necesidades no eran el claustro de profesores ni los directivos académicos, sino el nuevo estrato de los capitanes de la investigación asociados al Estado y a las empresas.

Lo cierto es que el impacto de la inversión gubernamental norteamericana en la universidad fue lo suficientemente grande como para modificar para siempre tanto el objetivo central de la universidad, como su relación con la sociedad. En tanto en la universidad tradicional el valor del avance en el conocimiento, sea cual fuese su utilidad inmediata, estaba fuera de discusión, en la universidad bajo

el influjo de la financiación estatal dicho avance tenía sentido solo en la medida en que pudiera entrar dentro de los cánones de su aplicabilidad práctica. Ciertamente no se trataba únicamente de que la universidad realizara actividades útiles para la guerra o para la industria. Tal como señalara Clark Kerr en *Los usos de la Universidad* (2001), durante los años cuarenta y cincuenta el sistema de financiación federal transformó la universidad norteamericana de una institución dedicada al conocimiento intelectual en una entidad destinada a brindar al gobierno y a la sociedad los múltiples servicios que estas le requirieran. Fue precisamente esta subordinación a los requerimientos sociales inmediatos lo que colocó luego a la universidad en una posición de enorme debilidad frente a los reclamos estudiantiles. Dado que esta se había comprometido a cumplir con las necesidades militares e industriales del Estado, también debía entonces rendirle cuentas a la nueva mayoría surgida en la sociedad: la inmensa masa de jóvenes que por primera vez se convertían en estudiantes universitarios y exigían ahora, de modo imperativo, su parte en los beneficios. De esta manera, en los años sesenta la universidad saldría violentamente de su torre de marfil y quedaría atrapada en medio de las fuerzas conflictivas que se enfrentaban en la sociedad.

No obstante, y a pesar de los intereses internos en conflicto y de las poderosas fuerzas que la presionaban desde afuera, la universidad se mantuvo durante la era keynesiana en cierto modo todavía relativamente independiente. Aunque los fondos que fluían desde el Estado fueron descomponiendo su tejido comunitario interno y las presiones externas drenaban parte de la energía que antes se había dedicado a las tareas específicamente intelectuales y científicas, el gobierno de la universidad se mantuvo todavía por un buen tiempo en manos de los académicos. Los programas de financiación exigían formalmente a los centros de investigación una rendición de cuentas, pero los controles sobre los resultados fueron, en realidad, bastante suaves y, en la mayoría de los

casos, casi inexistentes. A su vez, la idea keynesiana de reactivar la economía por medio de subsidios fortaleció la tendencia más bien genérica a transferir fondos a las universidades sin más seguridades que las que pudieran ofrecer la buena fama o los antecedentes curriculares de un académico o de un grupo bien considerado de investigadores. Así, lo cierto es que, a pesar de todo, en este período existió una cierta generosidad del Estado en relación con la universidad. En tal sentido, aunque la liberalidad keynesiana comenzó a minar las bases de la comunidad académica, también le dio durante los años sesenta y setenta una cierta tranquilidad y autonomía. Todo esto permitió que la universidad conservara buena parte de su estructura tradicional y retardara durante un tiempo su subordinación a la industria académica que observamos hoy.

Solo cuando a partir de los años ochenta y noventa comenzó el proceso de desregulación económica, se hizo también patente el alto grado de dependencia que tenía la universidad de la financiación estatal. Cuando la inflación, el déficit público y el estancamiento llevaron a los gobiernos a adoptar medidas de ajuste, se tomó también conciencia del enorme y descontrolado gasto que representaba la universidad. Así, al mismo tiempo que se dismantelaron estructuras económicas enteras y se indujo a vastos sectores de la economía a regirse por las leyes de la competencia y los mecanismos de mercado, se intentaría hacer lo mismo con la universidad. La nueva convicción dominante era que lo que no recibiera la aprobación más o menos inmediata de los mercados no debía seguir en pie. Si los criterios de mercado eran aplicados no solo a las empresas privadas, sino también a las empresas públicas, los hospitales, los museos, los clubes de fútbol, y hasta a las escuelas, ¿por qué no habría de incluirse en la lista también a la universidad?

El modelo del Estado evaluador, los cuasimercados y las agencias de evaluación y acreditación

En tanto en el período que va de los años cuarenta hasta los años setenta del siglo XX la universidad se desarrolló fuertemente condicionada por el modelo del Estado keynesiano y burocrático, a partir de los ochenta la universidad comenzó a estar poco a poco bajo la influencia del llamado modelo del “Estado evaluador” (Neave, 2012). En el primer modelo, el Estado subsidiaba fuertemente la universidad, pero esta última conservaba todavía una relativa independencia en relación con la formulación de sus objetivos y la evaluación de los resultados de sus actividades académicas docentes y de investigación. En el segundo modelo, en cambio, el Estado condiciona sus transferencias económicas hacia la universidad a una evaluación exhaustiva de los resultados que esta pueda demostrar. En el modelo keynesiano, el Estado planificaba burocráticamente y asignaba los fondos, pero carecía de mecanismos específicos y precisos de evaluación. En el modelo del Estado evaluador, este último aspecto cambia radicalmente. Por un lado, la planificación *a priori* se acentúa aún más, y llega hasta los más mínimos detalles. A esta última se le agrega la evaluación de los resultados *a posteriori*, de los cuales se espera que coincidan con lo planificado.

La clave del nuevo modelo que rige hoy en la universidad está en el mecanismo de evaluación que surgió del nuevo concepto general de regulación estatal que se generalizó a partir de los años noventa. Mientras que la regulación del sistema educativo de la época keynesiana estaba basada en el sistema de “mando y supervisión”, la regulación actual se basa en la aplicación de mecanismos de mercado introducidos por el Estado evaluador (Elliott, 2002; Enders, De Boer & Westerheijden, 2011). Esto podría hacer pensar que el nuevo modelo conlleva la liberalización de la educación universitaria, que deja de estar tan restringida por la regulación burocrática o protegida por el apoyo financiero estatal

y pasa a ser más dependiente de las fuerzas de la oferta y la demanda. Esto último es cierto solo parcialmente. Es verdad que se ha acentuado enormemente la presión de las empresas y del sector privado en general por obtener de la universidad resultados útiles para la economía. La intromisión de la lógica capitalista en la universidad, que ya era grande en la época keynesiana, ha aumentado enormemente en la era del llamado “neoliberalismo”. También es verdad que las universidades, especialmente las privadas, se han convertido en muchos casos en verdaderas empresas subordinadas a los requerimientos del mercado de trabajo y de la “clientela” estudiantil o a las necesidades de ganancia de las corporaciones (Etzkowitz, 1998, 2003; Etzkowitz *et al.*, 2000). Sin embargo, la dinámica de mercado que hoy domina en la universidad no es puramente privada. Por el contrario, obedece en buena medida a un diseño que no proviene del sector privado de la economía, sino más bien del Estado. El objetivo de este último no es disminuir su regulación sobre la universidad, sino reemplazar la regulación directa y burocrática anterior, considerada ineficiente y poco confiable, por un nuevo tipo de regulación indirecta a través de mecanismos de mercado que le permita invertir con más eficiencia los recursos públicos destinados a la educación superior (Brada, Stanley, & Bienkowski, 2012).

Una parte de los mercados que hoy condicionan el funcionamiento de la universidad surgen más o menos espontáneamente de la oferta y la demanda de los “bienes y servicios” en cuya “producción” está involucrada esta: los mercados de trabajo de los estudiantes, profesores y empleados, los mercados de bienes y servicios que necesita para su funcionamiento y los mercados de bienes y servicios en cuya producción ella influye directa o indirectamente. Pero además de estos mercados convencionales y “espontáneos”, existen muchos otros “mercados” en los cuales está involucrada que no surgen espontáneamente, sino que son el resultado del diseño específico de la autoridad estatal. La literatura especializada denomina “cuasimercados”

precisamente a estos mecanismos introducidos por el Estado evaluador en el ámbito de la educación con el fin de imitar artificialmente las características de los mercados convencionales. La principal diferencia entre los mercados convencionales y los cuasimercados educativos radica en que en los primeros la clave de los intercambios está en el sistema de precios que se organiza más o menos espontáneamente por medio del dinero, en tanto que en los segundos son el Estado y otros organismos creados para tales funciones los que diseñan las reglas de juego. Si bien el sistema de precios no existe estrictamente hablando en los cuasimercados, el Estado evaluador diseña una serie de mecanismos que lo imitan. En lugar del precio monetario, se establece un sistema de puntajes. A partir de esta cuantificación cuasimonetaria de las actividades académicas, el Estado evaluador construye una serie de sistemas de medición –entre los que se destacan ante todo los *rankings* que clasifican carreras, departamentos, institutos de investigación, facultades y universidades¹¹– con el fin de evaluar la *performance* de los distintos agentes universitarios, haciéndolos competir entre sí y estableciendo un sistema de premios y castigos, que finalmente termina reflejándose en dinero.

El punto final del sistema de evaluación es la acreditación. Puede haber evaluación sin acreditación, pero no acreditación sin evaluación. Este mecanismo, de origen estadounidense, se implementaba tradicionalmente en aquel país por la ausencia de una autoridad oficial centralizada que fuera garante de la calidad del sistema universitario. Pero en tanto en la versión norteamericana original la acreditación era voluntaria y regional y su objetivo era básicamente informar al público sobre la calidad de las instituciones, en el esquema diseñado por los actuales

¹¹ La variedad y tipos de *rankings* es actualmente enorme. Entre los *rankings* de universidades que más se destacan, están el Times Higher Education University Ranking, el QS World University Rankings y el Academic Ranking of World Universities (ARWU), también conocido como Shanghai Ranking (Brada, Stanley & Bienkowski, 2012).

planificadores de la industria académica, la acreditación tiende a ser obligatoria, centralizada y con el objetivo de controlar estatalmente a las universidades por medio de agencias estrictamente reguladas por el gobierno.

La universidad actual está de este modo atravesada por un complejo sistema de mercados y de cuasimercados que cierran su círculo en un sistema de evaluación y acreditación, todos diseñados por el Estado evaluador, que trascienden completamente la antigua autonomía universitaria y rompen su lógica académica y comunitaria. Aunque el Estado moderno siempre presionó sobre la universidad ya fuera desde la lógica política o desde la influencia económica, nunca había llegado a los niveles de influencia que hoy ha logrado el Estado evaluador (Etzkowitz & Leydesdorff, 2001; Slaughter & Rhoades, 2010). Lo esencial en este sistema no radica ni en la ideología política ni en la cantidad de dinero en juego, sino en el hecho de que los objetivos y la evaluación de las actividades universitarias son completamente transformados según una lógica puramente económico-instrumental que las vacía de su contenido propio.

Teorías del capital humano, del capital intelectual y la *economics of education*

El pasaje del modelo del Estado subsidiario, bastante generoso y poco controlador de los gastos de la universidad y de la educación en general, al modelo actual del Estado evaluador escrupulosamente dedicado a controlar cada movimiento de las actividades universitarias por medio de la regulación indirecta de los mecanismos de los cuasimercados no se produjo únicamente debido a las necesidades presupuestarias. Dicho pasaje se inscribe también dentro de un cambio de mentalidad, del advenimiento de un nuevo modo de pensar (Raines &

Leathers, 2003). Tal vez quien mejor ha sintetizado esta nueva *forma mentis* es el economista de Chicago Gary Becker. En la recepción del Premio Nobel de Economía en 1992, se dirigió a los asistentes de la ceremonia de Estocolmo con la ponencia titulada “El modo económico de mirar la vida” (Becker, 1993). Allí se definía a sí mismo como un economista dedicado a cuestiones que usualmente son consideradas no tradicionales por los miembros de esa disciplina. En el punto 4 de la disertación, expuso su pensamiento sobre el “capital humano”, tal vez el concepto más importante del paradigma de pensamiento que él y otros autores han logrado volver dominante en las últimas décadas y que resulta una cuestión central para entender los cambios que están sucediendo en la universidad.

Becker relataba en su célebre disertación que “hasta 1950 la fuerza-trabajo era algo dado y no susceptible de ser aumentada”. Se suponía que el trabajo estaba fuertemente influido por la educación, pero se desconocía el modo preciso en que ambas actividades se vinculaban. En efecto, de acuerdo a Becker, “los sofisticados análisis de las inversiones en educación y otros tipos de formación realizados por Adam Smith, Alfred Marshall, y Milton Friedman, no estaban integrados en las discusiones de productividad” (Becker, 1993: 7). De hecho, los autores que menciona Becker respetaban todavía la distinción clásica entre actividades económicas y actividades no económicas como la educación. Esta última era vista como una esfera específica y más o menos autónoma de la realidad, que influía sobre la economía, pero que no podía ser estudiada con la misma metodología que se utilizaba para acercarse a esta. Del mismo modo, la capacidad laboral de una persona era considerada como una suerte de “paquete cerrado” que la economía recibía del sistema educativo como un *input* externo, pero sobre el cual no podía realmente influir. Todo esto cambió, según Becker, cuando en la década del cincuenta y sesenta el economista T. W. Albert Schultz, también de Chicago, y otros

“comenzaron a explorar las implicancias de las inversiones de capital humano para el crecimiento económico y otras cuestiones económicas relacionadas” (Becker, 1993: 7).

La gran novedad que trajeron Becker, Schultz y los demás propulsores de la teoría del capital humano es su propuesta de abrir la caja negra de la educación que hasta entonces había permanecido cerrada al análisis económico. Esto implica abrir paso a la posibilidad de analizar sus componentes y también de intervenir sobre ellos para mejorarlos. Ya no se trata de resignarse a producir al ritmo y con la calidad que imponga la dotación intelectual o profesional que traen los empleados y trabajadores de sus diferentes contextos educativos, sino de analizar los componentes de estos contextos con el fin de maximizar su rendimiento por medio de intervenciones precisas. Para hacerlo, es necesario concebir todo el proceso educativo en términos de eficiencia y productividad, analizándolo en sus elementos más mínimos e interviniendo por medio de acciones bien estudiadas en los puntos en que no alcance estos objetivos. Esto requiere a su vez una masiva simplificación metodológica de las actividades educativas que permita descomponerlas en acciones simples dotadas de una racionalidad también simple. El mejor modelo en ese sentido resultó ser, para los fundadores de la llamada “economía de la educación”, el de la racionalidad económica que concibe todas las acciones humanas como conductas maximizadoras de utilidad. Este modelo de la acción, proveniente de la teoría económica neoclásica, simplifica al máximo la explicación de las motivaciones de las acciones, reduciendo la variedad motivacional que pueda tener una persona a una sola motivación: obtener el máximo resultado al menor costo. Incluso cuando no hay de por medio una ganancia estrictamente monetaria, las acciones educativas son así concebidas como económicas ya que por medio de ellas los agentes buscan siempre algún tipo de beneficio. Esta lógica ineluctable que, según los cultores de la economía de la educación, se repite siempre y sin excepción, permite comprender,

analizar, prever y modificar con relativa facilidad las conductas educativas.

En tal sentido, el núcleo de la teoría del capital humano entiende la educación como una inversión que realizan las familias, las escuelas, las universidades, los gobiernos y los propios interesados con el fin de obtener un beneficio posterior en el mediano o corto plazo. La educación ya no es vista, de este modo, como una actividad extraeconómica, sino como una actividad económica más que tiene como objetivo un beneficio, de la cual la tasa de retorno puede calcularse y, lo que es quizás el punto fundamental, de la cual los elementos constitutivos pueden analizarse para potenciarla al máximo. A diferencia de otras concepciones económicas de la educación que la consideran como un gasto o un costo por no ver su incidencia en la productividad, desde este enfoque la educación es vista como una inversión de un capital que hoy puede resultar onerosa, pero que el día de mañana, si está bien orientada, puede potenciar enormemente la productividad de una persona, de una familia o de un país.

A pesar de las resistencias que, al principio, como relata Becker, despertó esta clase de análisis de la educación –ya que “el concepto mismo de capital humano era considerado despreciativo ya que implicaba tratar a las personas como máquinas” y “considerar a la educación como inversión más que como una experiencia cultural era considerado poco sensible y extremadamente estrecho” (Becker, 1993: 7)–, este análisis finalmente se impuso. Se trataba de “un esfuerzo por calcular los índices de retorno tanto privados como sociales para hombres, mujeres, negros y otros grupos provenientes de inversiones en diferentes niveles de educación” (Becker, 1993: 8). A partir de este cálculo, se abriría la posibilidad de elaborar una disciplina casi enteramente nueva basada en la aplicación generalizada del enfoque económico a la educación. Se destruía así también el mito de la complejidad especial –e incluso de la cierta sacralidad– que caracterizaba a la educación, de forma que se abría el paso a

la posibilidad de políticas públicas mucho más concretas y precisas para la formulación de sus objetivos y la evaluación de sus resultados. Concluía Becker en Estocolmo:

Después de un tiempo quedaba claro que el análisis del capital humano podía ayudar a explicar muchas regularidades en los mercados laborales y en la economía en general. Parecía posible elaborar una teoría del capital humano más general que incluyera a las empresas y a los individuos y que pudiera considerar sus implicancias macroeconómicas (Becker, 1993: 8).

La agenda económica global y la reducción macroeconómica de la universidad

El programa formulado con tanta claridad por Becker y por los demás sostenedores de la teoría del capital humano constituye la base teórica sobre la que se sostienen buena parte de las propuestas actuales de políticas y prácticas en relación con los sistemas educativos en general y con la universidad en particular (Raines & Leathers, 2003; Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009). De hecho, la teoría del capital humano y la *economics of education* (Blaug, 1976, 1992) han permitido incluir a la educación e investigación universitarias en la agenda de la política económica global (Rosenberg, 1982; Mirowski & Sent, 2002; Popp Berman, 2012). En la actualidad todos los Estados nacionales, junto con las organizaciones regionales y globales como las Naciones Unidas, la Unión Europea, la OCDE, el Banco Mundial, o el BID, entre otros, mediante el uso de los mecanismos de los cuasimercados, de auditoría y de evaluación, monitorean y administran de modo indirecto la *performance* del sistema universitario. Diseñados a partir de modelos analíticos minuciosamente elaborados, estos sistemas permiten a los Estados y organismos de control distinguir todos los factores en juego en cada una de las actividades de docencia e investigación de modo que se haga posible construir para

cada uno un indicador y un incentivo específico. El objetivo final es lograr alinear los incentivos aplicables a cada profesor, investigador, departamento, carrera, facultad, universidad y sistema universitario nacional o regional, para lograr un mercado y un cuasimercado universitario global lo más extendido y eficiente posible que se inserte dentro de la economía global a fin de maximizar su rendimiento. De allí que los países y las regiones se esfuercen por mejorar constantemente sus indicadores universitarios.

En tal sentido, las actividades universitarias de docencia e investigación son vistas cada vez más desde un punto de vista macroeconómico, como meros flujos agregados de la economía (Dundar & Lewis, 1995). Los países y las regiones consideran así a sus universidades, no como entidades individuales con características propias, sino como piezas más o menos uniformes que forman parte de un mecanismo infinitamente mayor que ellas cuya función primordial es la de generar un *output* de “productos académicos” que es preciso constantemente aumentar (Kruecken & Meier, 2006; Kwiek, 2012). En las reuniones de foros regionales a las que están obligados a asistir periódicamente los rectores o representantes de las universidades, se presentan en primer lugar siempre “los números”. Los indicadores macro en materia de resultados educativos y de investigación de la región o del país son puestos delante de las autoridades de las universidades presentes con el objetivo de hacerles tomar conciencia de un estado de cosas siempre insuficiente y de inducirlos a tomar cartas en el asunto. Lejos de reparar en las particularidades de cada institución o en consideraciones de tipo cualitativo, tal mirada coloca siempre a las universidades bajo la lupa de su rendimiento con relación al sistema. El foco de la preocupación está en verificar si los indicadores macro colocan al país o a la región al tope, en el medio o en el final de la lista de los ganadores o perdedores de una competencia que nunca termina. Cuando se trata de números agregados de este tipo, las cuestiones particulares desaparecen y cada universidad no es vista más

que como una pequeña pieza de una gran industria que hay que hacer siempre crecer.

Desde esta perspectiva brutalmente macroeconómica de la industria académica, las cosas pueden tener un aspecto muy extraño y se puede llegar a sacar conclusiones prácticas inauditas. Por ejemplo, cuando se comprueba –como ocurrió recientemente– que la reserva financiera (*endowment*) de la Universidad de Harvard puede equivaler o incluso superar el presupuesto entero de todo el sistema universitario alemán. O también, como sucedió hace poco tiempo en Brasil, cuando se toma conciencia del atraso abismal en la cantidad de doctores que se “producen” por año. En el primer caso, se inician planes relámpago de racionalización de universidades enteras con el fin de lograr una mayor productividad en poco tiempo y, con ello, también más fondos. En el segundo caso, buscando recuperar el tiempo perdido, se lanzó la propuesta de “producir” 40.000 doctores en un plazo de pocos años. Cualquiera que haya pasado por la exigencia de realizar un doctorado sabe lo difícil que resulta aprender a investigar, a escribir y a elaborar una tesis con un grado razonable de nivel académico y de originalidad. Lo mismo habría que decir en relación con quien haya gobernado alguna vez aunque sea un pequeño departamento universitario de modo más o menos responsable. Pero esas cuestiones “micro” no entran en los análisis de quienes gobiernan la industria académica. Lo que importa es gestionar bien los grandes flujos aplicando una política de incentivos que simplifique al máximo los problemas endógenos de modo que sea posible lograr lo más rápido posible los *outputs* necesarios para mantenerse competitivos.

La lucha de los indicadores, inspirada en las ideas de la economía de la educación, es hoy el santo y seña de los agentes que ostentan su influencia en la llamada gobernanza de los sistemas de educación superior en todo el mundo. En buena medida, dicha lucha tiene en la actualidad mucha más importancia que cualquier debate de ideas que pueda darse en la universidad. Aun cuando constantemente

llegan noticias de los nuevos descubrimientos y experimentos científicos en las universidades, estos mismos son vistos por la nueva tecnocracia universitaria solo como flujos que vienen a nutrir la gran categoría omnipresente para analizar la calidad de la educación superior en la actualidad: los resultados. Estos últimos se expresan en los indicadores, los cuales, a su vez, tienen siempre su equivalente en dinero.

Por lo demás, a pesar del fanatismo macroeconómico de los agentes del sistema, los encargados de poner en práctica las teorías del capital humano dentro de las universidades han comprendido ya hace tiempo que la mejora de los indicadores para la industria académica no se logra simplemente con mecanismos de gobernanza general. Incluso si se concibe a la universidad como una entidad cuya única razón de ser estuviera en la disminución de los costos de transacción que los mercados y cuasimercados educativos por sí solos no pueden lograr, esto requiere de algo más que de políticas públicas que den el marco externo a su funcionamiento. La construcción de la industria académica exige también de una profunda transformación interna, a nivel “micro”, es decir, en el interior de cada universidad, que permita modificar endógenamente su funcionamiento para lograr su completa integración al sistema. Esta reingeniería interna de la universidad con el fin de ponerla al servicio de la industria académica, que analizaremos a continuación, constituye tal vez una de las mutaciones más grandes experimentadas en los últimos siglos por esta institución casi milenaria.

3

En el reino de la *performance*: *management* y productivismo en la universidad actual

El desembarco del New Public Management (NPM) y el proyecto de transformación neotaylorista de las actividades universitarias

Tal como afirmara ya hace muchos años el consultor Alfonso Borrero Cabal, “el administrador más que el profesor es hoy la figura central de la Universidad” (Readings, 1996: 3). En tal sentido, se expresaba también en los inicios de las grandes reformas Roger Groves, directivo de la Universidad de Gales:

Estamos viviendo un período de cambios considerables en la educación superior. Debido a las presiones del gobierno y del mercado [...] el momento no puede ser más propicio para que la Universidad incorpore el pensamiento, las técnicas y los sistemas de *management* [...] (Groves, 1994: 69).

Una constatación de las últimas décadas es que no solo en los aspectos económico-financieros, sino también en aquellos estrictamente académicos la universidad ha quedado sometida a los criterios de un nuevo tipo de gobierno de carácter managerial: “Docencia e investigación han quedado subsumidas en la administración” (Readings, 1996: 125). La actualización de este diagnóstico –con datos abrumadores especialmente de los Estados Unidos– fue realizada de

modo contundente hace pocos años por el sociólogo Benjamin Ginsberg (2011).

La introducción masiva del *management* en la universidad, que suele justificarse por la creciente demanda de un control para un uso más eficiente del dinero y que se presenta a sí misma como neutral en cuanto al contenido académico (De Vries, 2005), está transformando, sin embargo, de manera profunda las actividades universitarias. Criterios operativos de origen empresarial basados en las ideas de eficiencia, productividad, *performance*, competencias o cumplimiento de objetivos eran hasta hace no mucho tiempo completamente ajenos a las actividades universitarias. Sin embargo, el nuevo *management* universitario los aplica ya desde hace varias décadas a las actividades de docencia e investigación con el objetivo de lograr la homologación de estas últimas al resto de las actividades económicas (Birnbaum, 2001; Amaral, Meek & Larsen, 2003).

Esta nueva clase de *management* universitario, que viene a reemplazar la administración colegiada o burocrática tradicional, por medio de una combinación original entre técnicas de *management* e incentivos de mercado aplicadas en el interior de las universidades, es una derivación de una corriente más amplia denominada New Public Management (NPM). La formulación teórica de este nuevo tipo de *management* público surgió en el Reino Unido en la década del sesenta, pero este comenzó a ser aplicado de manera masiva tanto en la administración pública en general como en el sistema de educación superior en particular a partir de la implementación de las políticas neoliberales en la década del ochenta del siglo pasado.¹

El proceso de *managerización* del trabajo que se desarrolla desde hace años en las empresas, ahora también aplicado a través del New Public Management a las actividades

¹ En su excelente libro *Education, Professionalism and the Quest for Accountability. Hitting the Target but Missing the Point* (2011), Jane Green explica detalladamente los orígenes del nuevo *management* universitario.

educativas, está modificando radicalmente la estructura intrínseca de estas últimas. En estrecha consonancia con la teoría del capital humano que ya hemos analizado, el nuevo *management* educativo se propone abrir las “cajas negras” de las actividades docentes o de investigación universitarias –consideradas antes, si no inaccesibles, al menos demasiado complejas para resultar enteramente desarmables– con el fin de identificar y clasificar de modo exhaustivo sus componentes internos. De esta manera, tal como lo explica Jean Pierre Le Goff (2009), la actividad académica es captada “en términos de mecanismos y comportamientos elementales que se descomponen ilimitadamente y se instrumentaliza en pos de objetivos esperados”. A partir de esta descomposición analítico-instrumental, la actividad docente o de investigación, “recortada y *expuesta* en términos de competencias fragmentadas que son codificadas en múltiples categorías y esquemas, es reducida a una maquinaria funcional que pretende controlar y perfeccionar en pos de mejorar los rendimientos” (Le Goff, 2009: 47).

El nuevo *management* universitario apela constantemente a la responsabilidad de los propios actores, su capacidad de autoevaluarse, su sentido de ser ellos mismos los autores de su propio destino académico. No obstante, lo que parece un movimiento hacia una mayor participación en un proceso “hecho entre todos” esconde en buena medida un proyecto de control en el que el sujeto de la acción –estudiante o profesor– tiende a ser sometido a los esquemas burocrático-conductistas que establece el sistema. En tal sentido, tal como sostiene Le Goff,

la obsesión por la clasificación y el formalismo metodológico de esas herramientas no rompen fundamentalmente con la trayectoria taylorista. El taylorismo descompone el trabajo humano en una serie de gestos y de movimientos elementales y los mide en cantidades de tiempo lo más estrechas posible. Así determina posturas y movimientos a los que los asalariados deben adecuarse estrictamente. Después de haber sido descompuesta hasta el extremo y medida de tal forma,

la actividad profesional se vuelve propiamente irreconocible (Le Goff, 2009: 47-48).²

En tanto en el gobierno universitario tradicional las instancias directivas planteaban el conjunto de deberes, responsabilidades y derechos que correspondían de modo genérico a los distintos cargos y niveles académicos que incluían al rector, el decano, el consejero académico, el director de instituto, el catedrático y el estudiante, en el modelo de gobernanza managerial se determinan de modo específico los objetivos o resultados que en un período dado deberán alcanzar cada uno de estos actores que participan en el complejo entramado de la vida universitaria. Se pasa así de un modelo de gobierno universitario basado en el esquema derechos-obligaciones, en el cual existe un margen amplio para la decisión personal, a un modelo de gobernanza managerial “performativa” basado en el esquema *inputs-outputs* que determina con cada vez mayor precisión una serie de metas específicas que cada actor deberá alcanzar, frente a las cuales no existe casi ningún margen de libertad. En tal sentido, “como el modelo de rendimiento se pretende total, y como tal prácticamente imposible de alcanzar, la evaluación y la determinación de nuevos objetivos no tienen fin” (Le Goff, 2009: 49-50).

2 Una opinión similar sostiene Jane Green, para quien la tendencia a reemplazar el *management* burocrático y jerárquico taylorista por un *management* “humanístico” en la universidad es solo aparente. En realidad, en su opinión, “el ajustado *management* ‘de línea’ y las estructuras de la autoridad burocrática tan características del taylorismo pueden encontrarse dentro de organizaciones que promueven ostensiblemente la ‘flexibilidad’, el ‘trabajo en red’, las líneas ‘horizontales’ de autoridad, y el liderazgo ‘distribuido’ (Hatcher, 2005). De este modo, a pesar de una retórica del ‘empoderamiento’, la ‘propiedad’, la ‘creatividad’, la ‘innovación’, y la ‘colaboración’ por el cual el *management* basado en los recursos humanos (*Human Resource Management*) aboga, muchas organizaciones educativas todavía siguen un estilo de *management* basado en formas no democráticas de *management* y control” (Green, 2011: 31).

Accountability, escrutinio y competencia

Esta demanda de eficiencia performativa de la industria académica sobre la universidad se expresa fundamentalmente en el concepto de *accountability*. Este concepto está inserto dentro del concepto más amplio de “transparencia”³ que se extiende cada vez más en nuestra sociedad, el cual se apoya a su vez, al menos en lo que respecta a la industria académica, sobre los conceptos de *explicitness* y de *scrutiny*, que tienen que ver con las “relaciones claras entre inputs, outputs y medidas de *performance*”⁴ (Green, 2011: 41). La idea de base que subyace a todos estos conceptos es que solo si estas relaciones son precisas, explícitas y transparentes se podrán alcanzar los niveles de excelencia a los que debe apuntar la universidad. Esto lleva a la implementación de un proceso de minucioso análisis de los factores implicados en cada actividad académica y a la identificación exacta de las responsabilidades específicas de cada uno de los agentes involucrados en los distintos procesos. Teorías como la del *agente y el principal*, proveniente del campo de la economía institucional, proporcionan también los instrumentos aptos para desarrollar formas más explícitas de organización y de “responsabilidad” administrativa que intensifican aún más la implementación de este intenso escrutinio.

Por lo demás, el término *accountability* tiene también una acepción mucho más específica relacionada a lo que es contable o susceptible de contabilidad. En efecto, “se espera que las universidades respondan apropiadamente a los que

³ Cfr. Vattimo (1990).

⁴ La idea de *explicitness* está también vinculada al concepto de “conocimiento explícito” (*explicit knowledge*), proveniente de las teorías del capital intelectual que consideran valioso o productivo al conocimiento *codificado*, es decir, aquel conocimiento “comprobable en una forma proposicional explícita” y, por lo tanto, “vendible en el mercado como ‘expertise’” (O’Neill, 1998, citado por Green, 2011: 58). Este conocimiento es opuesto al tácito o inarticulado, es decir, el conocimiento implícito que tiene cada persona, pero que no puede ser demostrado con métodos suficientemente exactos, y es menos susceptible de convertirse en productivo (cfr. Jany-Catrice, 2012).

la proveen de sus fondos”, así “tienen que estar mucho más abiertas acerca de cuánto, de qué fuentes y en qué actividades se usa el dinero” (Berry, 1994: 2). En tal sentido, el nuevo *management* exige *accountability* en el sentido de un pormenorizado cálculo de costos y beneficios de cada actividad, llevado al límite del detalle. Este cálculo no afecta solamente a los factores tradicionalmente contables de cualquier organización, sino a toda la estructura académica, incluidos los contenidos de cursos y materias y cada uno de los componentes mínimos de las actividades de enseñanza e investigación que hasta el advenimiento de la industria académica se consideraban “no contables”: “Será necesario [sostenía hace más de veinte años Stuart Jones] detectar los costos de las distintas actividades [...] conocer el detalle en la investigación y en la enseñanza [...] identificar los factores que aumentan los costos [...]” (Jones, 1994: 51).

El ideal de *accountability* propuesto por el nuevo *management* universitario apunta a lograr en la universidad una disección constante y sistemática de todas las actividades educativas y de investigación en sus más mínimos componentes contables con el fin de poder identificar con absoluta claridad los costos y los ingresos de cada unidad académica (curso, cátedra, carrera, instituto, departamento, facultad). Este criterio operativo permite a los *managers* de la universidad llevar adelante una estrategia planificada al máximo para la aplicación de distintos sistemas de incentivos. Una administración intensiva y sin pausa de premios y castigos monetarios o no monetarios busca fomentar las actividades académicas consideradas de alta *performance* y desalentar aquellas de bajo rendimiento o productividad. Esto posibilita una *accountability* o rendición de cuentas permanente, obtenida a través de un mecanismo relativamente neutral y en tal sentido mucho menos costoso en términos de *enforcement*, tiempo dedicado a deliberaciones o discusiones desgastantes e innecesarias y sobre todo de dinero.

Los programas de incentivos académicos enfocados a la aplicación del principio de *accountability* están también

basados en la reagrupación de las distintas actividades universitarias en unidades académico-contables a los cuales se asignan los distintos costos de manera precisa. A partir de un proceso realizado que reemplaza de modo aparentemente indoloro los criterios académicos por los criterios contables, se establecen luego medidas de *performance* cuantitativas –que analizaremos enseguida– que sirven para evaluar los logros de cada unidad. Al mismo tiempo, se designan los individuos responsables –los cuales no tienen que coincidir necesariamente con sus jerarquías académicas–, quienes deberán rendir cuentas sobre estos *outputs* y costos específicos. Luego se diseñan los circuitos de verificación y control que vinculan a los distintos “agentes” entre sí y a todos ellos con relación al “principal”. Finalmente, se establecen mecanismos de medición comparativa o “competencia” entre las distintas unidades –que pueden incluir diferentes profesores, departamentos e institutos– premiándose con fondos a los de mayor *performance* y castigando a los ineficientes con la inanición financiera. Por lo demás, suelen adicionarse a estos sistemas de *accountability* internos sistemas de auditoría externa que periódicamente son aplicados por la universidad, con asesoramiento externo, con el fin de ajustar sus sistemas de organización de las responsabilidades de acuerdo a las novedades del *management* universitario más actualizado.

La introducción del concepto de *accountability* revoluciona así completamente no solo la estructura de la organización académica tradicional, sino sobre todo el concepto de “responsabilidad académica”. Esta última fue siempre vista como un asunto relacionado con el cumplimiento de ciertas normas escritas y no escritas relacionadas con el propio cargo. Pero sobre todo se trataba de la respuesta personal a las necesidades intelectuales del estudiante, a las exigencias intrínsecas de la propia disciplina y a la llamada de la vocación. Hoy la responsabilidad académica es vista como la capacidad de rendimiento en relación con el aparato managerial universitario y con sus diversos sistemas de

transparencia y explicitación (o codificación) que escrutan hasta el infinito su dimensión contable. Aunque las antiguas formas de organización del claustro todavía sobreviven formalmente, el avance aparentemente imperceptible de los sistemas de control –presentados con el ropaje ético de la transparencia– llega hasta el núcleo mismo de la conciencia de los académicos, haciendo coincidir su voz con los requerimientos nunca satisfechos del equilibrio de presupuesto.

Evaluación como control cuantitativo

De la exigencia de *accountability*, se deriva un tercer instrumento central del nuevo *management* universitario: la evaluación. Esta última es entendida cada vez más como medición, como control de resultados expresables cuantitativamente e incluso, en algunos casos, como resultados directamente traducibles en términos monetarios. Tal como lo presagiara hace ya más de veinte años Roger Groves: “Se deberán desarrollar en las Universidades sistemas sofisticados de control [...] basados en metodologías coherentes con los principios aceptados en la industria y en el Estado” (Groves, 1994: 69).

En relación con la enseñanza, los cursos académicos son ahora rutinariamente evaluados de acuerdo al control de calidad de la lógica de los negocios, como un proceso impersonal. Con el fin de permitir la codificación y la homogenización de las actividades docentes bajo una medida común de valor, las universidades introducen cuestionarios estandarizados que calculan un índice de satisfacción del estudiante, preferentemente con base en el modelo de la encuesta a los consumidores. Posteriormente, los métodos contables, en la forma de evaluaciones numéricas de puntuación de la enseñanza, las calificaciones de eficiencia burocrática y otras estadísticas, establecen los niveles de cumplimiento de los objetivos tabulados sobre la base de

criterios de eficiencia. Por otra parte, el profesor es también evaluado como un “productor de conocimiento”, teniendo en cuenta sus logros casi exclusivamente en términos cuantitativos: número de publicaciones, número de conferencias, etc. (Taylor, 2009). Finalmente, están las mediciones de lo que se denomina *efficiency-oriented teaching*, que reducen la evaluación de la *performance* docente a la capacidad de combinar buenos resultados con un mínimo uso de recursos, siguiendo la fórmula $\text{eficiencia} = \text{menos horas/docente} \times \text{mejores resultados obtenidos por los estudiantes}$.

En muchos países todos estos procesos de evaluación de la docencia universitaria son llevados adelante mediante un complejo conjunto de programas. Estos van desde los reportes anuales o semestrales de cada profesor y los planes de desarrollo individuales, hasta las varias instancias de evaluación externa. Más allá de cuáles sean las técnicas o programas específicos, lo que más se destaca es el hecho de que la evaluación docente ha dejado de ser poco a poco una actividad académica para convertirse en una actividad administrativa. En tanto antes la evaluación de la tarea docente propia o ajena era parte del *métier* del profesor, hoy, a pesar de toda la retórica de la autoevaluación, la industria académica libera al profesor de esa responsabilidad reflexiva, crítica y autocrítica para ponerla en manos de los modernos e impersonales métodos evaluativos:

Los métodos contables [señalaba Bill Readings] en la forma de evaluaciones docentes con puntaje numérico, ratings de eficiencia y otras estadísticas burocráticas [...] les dicen a los profesores y estudiantes simplemente que no se preocupen sobre cómo las cosas van a encajar finalmente, ya que este no es su problema. Todo lo que tienen que hacer es continuar haciendo lo que siempre han hecho y la cuestión general de la integración va a ser resuelta por la administración con la ayuda de las planillas que marcan el logro de objetivos y tabulan la eficiencia (Readings, 1996: 134).

El clima evaluador y la obsesión por la medición son mucho más intensos en el campo de la investigación. El supuesto básico del que se parte es que su función principal es proporcionar insumos útiles para la llamada “economía del conocimiento” (McKelvey & Holmén, 2009). Por esta razón, se considera que debe estar sujeta a los mismos criterios de división del trabajo, productividad y evaluación de resultados que se aplican a la economía. Aunque todavía siguen vigentes las evaluaciones *ex ante* basadas en el análisis de pares evaluadores de proyectos y programas, se extiende cada vez más la tendencia hacia las evaluaciones *ex post*, es decir, basadas en la medición de los resultados obtenidos ya no solo a nivel proyecto, sino en el nivel de la *performance* individual de cada investigador. Esta última forma de evaluación de la investigación está basada en diversos sistemas de medición de la llamada “calidad científica” de las publicaciones de los académicos obtenida mediante la aplicación de mecanismos de riguroso carácter bibliométrico (factor de impacto de las revistas científicas en las que se publican los trabajos, factor *h* que mide la influencia de un investigador sobre otros, número de artículos publicados en revistas clasificadas como A, B o C, etc.). La dependencia de los *rankings*, el factor de impacto y otros indicadores cuantitativos van así sustituyendo a la consideración académica de la calidad intelectual del contenido.⁵

Pero se pregunta Kai Simons: “¿Por qué el factor de impacto importa tanto a la comunidad científica y se va inflando cada vez más su importancia?” (Simons, 2008: 165). En opinión de Simons, la razón es clara: todos saben

⁵ Probablemente pueda afirmarse que en este aspecto la industria académica ha avanzado con mucha más fuerza en las ciencias naturales que en las ciencias sociales o las humanidades. No podemos ocuparnos aquí de modo extenso, por ejemplo, del impresionante impacto que la industrialización académica ha traído sobre las ciencias biomédicas, pero estas últimas son tal vez el campo en donde podría mostrarse con mayor claridad la subordinación de los parámetros científicos a los objetivos de *performance* que hoy predominan.

que el precio a pagar desde el punto de vista de la propia carrera es muy caro para quien no se someta a estas métricas implementadas por los *managers* de la industria académica:

Estos números se utilizan cada vez más para evaluar los trabajos individuales, los científicos y las instituciones. Así, los gobiernos están utilizando la bibliometría basados en los factores de impacto de las revistas para clasificar a las universidades e instituciones de investigación. La contratación y promoción de los profesores, y los comités de becas utilizan el factor de impacto de una revista como un atajo conveniente para clasificar un trabajo académico sin leerlo (Simons, 2008: 165).

En tal sentido, tal como afirma Richard Monastersky, citando a Yu-Li Wang, un profesor de Fisiología en la University of Massachusetts Medical School, “el mundo académico solía ser un mundo de ‘publicar o perecer’, pero ahora se ha convertido en un medio en el que el mandato es ‘publicar en una revista de alto impacto o perecer’” (Monastersky, 2005: 6).

La nueva gestión y formación del “capital humano” universitario

En consonancia con la teoría del capital humano, la industria académica exige también a la universidad cambiar radicalmente el modo de relacionarse con sus “recursos humanos”: los profesores y los estudiantes. Además de adoptar las nuevas formas de escrutinio y evaluación académicas, las universidades están implementando medidas laborales de origen empresarial que buscan una transformación de la conducta de las personas hacia una lógica de rendimiento de carácter total. Para ello intentan ante todo eliminar la vieja distinción entre el personal administrativo y el

académico. Ambos deben formar parte, desde ahora, de un único universo uniforme de empleados de planta funcional de los cuales se espera y se procura obtener una conducta laboral funcionalmente homogénea. Por el lado de los profesores, el sistema de control y evaluación que hemos descrito es complementado por un sistema laboral de premios y castigos que busca evitar el apoltronamiento de los académicos en puestos de trabajo supuestamente seguros. Así, se los lleva a pensar que su continuidad en el puesto es estrictamente dependiente no solo de los resultados y la productividad que logren demostrar en los cuasimercados educativos (Luengo Navas & Saura Casanova, 2013), sino también de su capacidad y voluntad de adaptación a todo un nuevo conjunto de medidas administrativas que los complementan.

Por ejemplo, desde hace algunos años, los departamentos de recursos humanos de algunas universidades privadas comenzaron a implementar sistemas de registro de huellas dactilares en el ingreso y el egreso al campus, aplicado por igual tanto a empleados administrativos como a profesores y directivos. Otro mecanismo análogo, que marca el pasaje de un claustro más o menos estable y libre a uno laboralmente regimentado, ha sido la introducción masiva del reclutamiento de profesores por contrato a corto plazo. Aunque esta última modalidad todavía es tímida en muchos países, debido a los impedimentos de las leyes laborales locales, el movimiento hacia el modelo de flexibilidad laboral universitaria es firme en casi todo el mundo. De hecho, en los Estados Unidos, la proporción de contratados y agentes temporales en las universidades ha aumentado en treinta años del 43 % al 70 %. El mensaje de fondo es: “Nadie se sienta seguro, con el aumento constante de nuestros controles y amenazas, cualquiera puede ser el próximo”.

Por el lado de los estudiantes, la industria académica apunta a que el sistema de evaluación sea percibido como

un cuasimercado claramente conectado tanto al sistema de financiamiento de sus estudios, como al mercado laboral al que serán incorporados en el futuro. De este modo,

notas y grados son vistos cada vez más por los estudiantes como mercancías con un precio y un poder de compra; en línea con las conclusiones de la OCDE, los estudiantes universitarios saben que una inversión en las cuotas generará un retorno de por vida (Campbell, 2008: 3).

El corolario de esto es que las notas y los grados valen dinero y que, a medida que las cuotas aumentan, los estudiantes “bien pueden ir más lejos para ver un título como una mercancía comprada de acuerdo a una especificación y con una expectativa acerca de lo que el proveedor entregará” (Campbell, 2008: 3). Para afianzar este cambio radical de mentalidad en los estudiantes, muchas autoridades universitarias establecen también una serie de mecanismos de organización del estudio que apuntan a la toma de conciencia de las implicancias económicas de cada mínimo aspecto de su vida académica.⁶ El objetivo final de este intenso *management* de personas es llevar a los estudiantes a verse a sí mismos como esforzados y conscientes emprendedores, competidores e inversores tanto económicos como afectivos de su propio capital intelectual.⁷

-
- ⁶ “La mercantilización es impulsada y facilitada por una serie de factores tales como la simplificación y automatización de los sistemas de información de gestión en la educación superior de masas, la modularización de los cursos, la creciente sofisticación de la medición de los resultados del aprendizaje, una actividad más precisa de determinación de costos y del valor de las cuotas, y, por supuesto, la competencia entre los proveedores. Un curso de pregrado totalmente modularizado con, digamos, treinta unidades separadas de estudio a cada una de las cuales se le asignará una calificación implica treinta inversiones separadas en el futuro de los graduados y treinta posibles impactos diferentes en el retorno de la inversión total” (Campbell, 2008: 3).
- ⁷ “No es de extrañar que las calificaciones sean tan disputadas y que las universidades establezcan elaborados sistemas para la apelación y la revisión. Para tratar de imaginar la magnitud de la tensión potencialmente generada por un régimen de evaluación de la universidad, en una universidad mediana se generan unas 200.000 calificaciones al año, cada una de las cuales tiene

Finalmente, otro instrumento central de este sistema de gestión integral de las personas es el nuevo modelo pedagógico de la enseñanza universitaria orientado al llamado “aprendizaje por competencias”. Este modelo, surgido en campo pedagógico a partir de una aplicación de la teoría del *management* por resultados, se extiende hoy en día no solo a la educación en general, sino también a la educación universitaria en particular. Un ejemplo en esta dirección ha sido la aprobación en 2008, por parte del Consejo y el Parlamento Europeos, del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC), concretado en el denominado Proyecto Tuning. Iniciado en 2000 por un grupo de universidades con la colaboración de la Asociación Europea de Universidades y el respaldo económico de la Comisión Europea (2003), este proyecto combina los nuevos criterios empresariales de carácter performativo aplicados a la docencia con las prácticas de algunas pedagogías progresivas. En tal sentido, esta particular amalgama pedagógico-empresarial termina de completar el andamiaje managerial sobre el que se basa la nueva lógica orientada hacia la productividad del capital humano que hoy domina en la universidad (Sanjurjo Rivo, 2012: 124).

Hacia un sistema de financiamiento performativo y basado en la demanda

Otro aspecto central de las reformas es el del financiamiento. En las décadas siguientes a la Segunda Guerra Mundial, la financiación de la universidad pública se caracterizaba en la mayoría de los países por el papel fundamental de los fondos públicos, las bajas o en algunos casos nulas contribuciones estudiantiles y la distribución de las transferencias

un impacto potencial sobre el futuro económico y el bienestar emocional de los estudiantes” (Campbell, 2008: 4).

desde el Estado a la universidad siguiendo el criterio de los gastos históricos y el surgimiento de nuevas necesidades. La excepción en algunos aspectos de estos tres puntos quizás hayan sido los Estados Unidos y algunos países anglosajones en los que siempre tuvieron un gran peso las universidades privadas en buena medida financiadas por fundaciones y donaciones particulares, además de las matrículas pagas de los estudiantes. De todos modos, aun en este caso, los fuertes aportes estatales a las universidades privadas, ya sea por la vía de la financiación de la investigación, ya sea por las becas o préstamos a los estudiantes, colocaban también a los Estados Unidos dentro de la generalidad del sistema de financiamiento clásico.

Hoy en día, no solo en Europa y en otros continentes, como América Latina, sino también en los Estados Unidos, el financiamiento estatal de la mayor parte del sistema universitario no solo continúa, sino que incluso se ha acrecentado exponencialmente. Sin embargo, como ya hemos señalado, existe un gran cambio de perspectiva con relación al modo en que esta financiación debe tener lugar. De hecho, en las últimas décadas, los gobiernos de casi todo el mundo han comenzado a presionar sobre las universidades para lograr su adaptación a un sistema de financiación mucho más auditado a nivel de los gobiernos centrales. Asimismo, las reformas apuntan a ir reemplazando la modalidad de financiación predominantemente pública, basada solo en la oferta, gratuita o cuasi gratuita de parte de los estudiantes y poco cuidadosa de los resultados de la “inversión”, a una financiación basada ya sea en la *performance*, ya sea en la demanda, esta última con una contribución mucho mayor de los estudiantes y con participación de nuevas fuentes de financiación diferentes a la estatal.

Siguiendo esta línea de acción, en distintos países se han diseñado nuevas formas de financiación por el lado de la oferta junto con nuevos mecanismos presupuestarios que intentan ir reemplazando poco a poco los tradicionales *lump sum* y *line item budgets* por otros

del tipo de *performance based budgeting* (PBB). En los dos primeros, se daba prioridad ya sea a la autonomía de quien estaba a cargo del presupuesto, ya sea al carácter histórico de los gastos. Con los mecanismos tipo PBB, en cambio, se asignan año a año las partidas de acuerdo al rendimiento de cada unidad académica, lo cual presupone, obviamente, la necesidad de control o medición de dicho rendimiento. Tal vez el mecanismo presupuestario de *performance* más audaz en este sentido sea el sistema de evaluación de la docencia por *outputs*, denominado *taximeter-model*, que asigna anualmente fondos a las actividades de enseñanza de acuerdo a la *performance* de los estudiantes (número de estudiantes que aprueban los exámenes, número de egresados, niveles de deserción, empleabilidad, etc.). Otros mecanismos presupuestarios de este tipo apuntan a la neta separación de los costos de la enseñanza y de la investigación. En el presupuesto tradicional, ambas actividades no estaban diferenciadas por considerárselas íntimamente vinculadas. Esto último es considerado un problema por los reformistas actuales, ya que es muy difícil evaluar ambas actividades en conjunto por medio de indicadores cuantitativos específicos. El mecanismo de financiamiento separado apunta justamente a diferenciar claramente la enseñanza de la investigación con el objetivo de medir cuantitativamente los “productos” de ambas con base en los cuales se realizará luego la asignación de fondos.

En cuanto a la financiación basada en la demanda, su racionalidad última encuentra su justificativo en la concepción de racionalidad económica proveniente de la *economics of education*. Argumenta un documento del Banco Mundial: “La educación superior es un bien privado –no público– cuyos problemas son manejables o están al alcance de soluciones de mercado”. En tal sentido, “se enmarca en una oferta limitada, no está en demanda de todos, y está disponible por precio”. Sin embargo, en tanto “los consumidores (negocios e

industria) están ‘razonablemente bien informados’” de esta situación, “los proveedores (administradores y profesores) están ‘frecuentemente mal informados’” (Esquivel Larrondo, 2007: 42). Por esta razón la mencionada institución financiera propone un drástico giro hacia una financiación basada en la demanda, lo cual en la práctica significa:

I) incremento de las colegiaturas; II) cobrar el costo total de pensión; III) instrumentar medidas de préstamo a estudiantes; IV) cobrar los intereses prevalecientes en el mercado a todos los préstamos; V) mejorar el cobro de los préstamos a través de compañías privadas y la introducción de un impuesto a los graduados; VI) adiestrar a los profesores como empresarios; VII) vender investigación y cursos; VIII) incrementar el número de instituciones educativas privadas con cobros del costo total de la enseñanza (Esquivel Larrondo, 2007: 42).

Concluye el citado documento: “El propósito es hacer la educación superior completamente autofinanciable” (Esquivel Larrondo, 2007: 42). De todos modos, en muchos países las contribuciones estudiantiles están siendo introducidas por medio de mecanismos de carácter gradual. Tal es el caso, por ejemplo, del llamado mecanismo de *top-up fee* británico, que año a año da posibilidades de ir cobrando una mayor contribución de los estudiantes rompiendo una larga tradición de subsidios casi totales. Por lo demás, el pago de matrículas estudiantiles en universidades públicas es quizás uno de los cambios más difíciles de introducir en la mayoría de los países –especialmente en algunos países de Europa continental y América Latina, con la excepción de Chile–. Finalmente, con relación al tema de la diversificación del financiamiento, es clave la relación entre la universidad y el mundo empresarial, que analizaremos enseguida.

Adaptación a las necesidades del mercado y el nuevo modelo de relación universidad-empresa

Desde los inicios de la era industrial, la universidad estuvo siempre influida y presionada por las necesidades del mercado laboral. Esto llevó muchas veces a cambiar los contenidos del currículum, siguiendo más las exigencias de la economía y de las corporaciones profesionales que un detenido análisis pedagógico y académico. Sin embargo, a pesar de que el mercado influía sobre la actividad universitaria, nunca hasta ahora se había pensado en concebir esta última como una actividad de mercado en sí misma. Aunque en el modelo keynesiano la universidad quedó en gran medida atrapada dentro de la lógica burocrática del Estado y, en algunos países, también bajo el influjo directo de las grandes empresas industriales, las características de ese modelo daban todavía a la universidad una relativa libertad de movimientos, que comenzaría a perder en la etapa actual de desarrollo pleno de la industria académica.

El modelo actual de universidad no solo está orientado a cumplir con las exigencias de los cuasimercados sistemáticamente organizados por el Estado evaluador, sino también a subordinarse a las exigencias de los mercados reales regidos por el sistema de precios. Estos últimos básicamente se distinguen en dos sectores diferenciados: el mercado de los estudiantes y el mercado de las empresas, en cuanto futuros empleadores de los estudiantes o consumidores potenciales de la investigación universitaria. En relación con el primero, las presiones de la industria académica han llevado a introducir la idea y la praxis de la relación docente-alumno como una relación asimilable a la del vendedor y el cliente. La novedad es concebir la enseñanza como una actividad de producción y al aprendizaje como una actividad de consumo. Este cambio semántico ha permitido convertir las actividades docentes en un servicio o incluso en un producto susceptible de ser cuantificado en términos

cuasimonetarios y a la universidad, en una empresa al servicio del capitalismo global.⁸

Este cambio radical en la concepción de la docencia se ve reflejado en diversos mecanismos. En primer lugar, el mecanismo de homogenización del sistema docente realizado a través del sistema de créditos. A diferencia de la organización curricular tradicional, que variaba en sus formas de país en país, el objetivo actual es crear mercados nacionales o regionales de estudiantes cada vez más grandes para sus universidades. Esto ha llevado a los gobiernos a ponerse de acuerdo en promover la homogenización de los sistemas curriculares por medio de su estandarización en cursos generalmente cuatrimestrales cuya cursada, medida en créditos, pueda ser fácilmente intercambiable con un curso equivalente de universidades de otros países. La introducción del sistema de créditos, cuyo origen remoto se remonta a las universidades norteamericanas de principios del siglo XX, se convierte así en un instrumento esencial para la mercantilización y globalización de la enseñanza universitaria.

Un segundo instrumento, que apunta a la adaptación de la docencia a las necesidades del mercado, es el de la evaluación. Sumadas a lo largo de los cursos, las encuestas, junto con otros mecanismos estandarizados, van ubicando en una escala de preferencias a los docentes a partir de las cuales se van formando los “precios” de sus actividades. Se procura así ofrecer servicios o productos enteramente adecuados al ritmo de la demanda para no perder el propio lugar competitivo en el mercado de enseñanza. De este modo, la evaluación controla

⁸ Tal como afirmaba un informe de la Higher Education Authority de Irlanda: “Las presiones sobre las Universidades y sus respuestas a ellas han provocado un cambio en la orientación: menos el erudito y el docente como fuente de conocimiento canónico y más el estudiante como aprendiz y cliente; menos la Universidad cerrada, más la empresa de amplio alcance. La Universidad se encuentra en el centro de una vasta red de relaciones intelectuales, sociales, económicas y culturales cada vez más globales. Pero la escala y el ritmo del cambio en un entorno de recursos restringido requiere decisiones difíciles y un pensamiento estratégico de alto nivel. Algunos líderes universitarios y analistas de políticas ahora cuestionan la supervivencia de la Universidad en su forma actual, amorfa como suele ser” (Skilbeck, 2001: 11).

con métodos adecuados el grado de satisfacción de la demanda alcanzado:

En orden a permitir una estandarización e integración bajo un indicador común de valor [escribía Bill Readings] las administraciones impulsan la introducción de cuestionarios estandarizados que permitirán el cálculo de un cociente de satisfacción del consumidor, hecho preferentemente según el modelo de la encuesta al consumidor (Readings, 1996: 131).

Sin duda, “empresa” es la palabra clave que resume la concepción en ascenso en la nueva universidad. En tal sentido, “ahora se trata esencialmente de ‘gestionar flujos’, de ‘responder a una demanda social de diplomas profesionales’, de ‘adaptar la oferta de formación’, etc.”. Inmersos en un ambiente de sumisión a las

obligaciones económicas internacionales, muchos profesores han llegado a considerar, explícita o implícitamente, que su trabajo consiste en dar a “clientes”, deseosos de una formación rápida, una calificación profesional conforme al “perfil” exigido por un mercado cada vez más internacionalizado... de manera que el diploma no es más que un sello de conformidad puesto sobre el “producto diplomado” [...]. Bajo este impulso la formación se ha reestructurado, privilegiando los aspectos “especializados” o “profesionalizados” de la enseñanza y desdeñando las enseñanzas de cultura general fundamentales y críticas [...] (Accardo & Corcuff, 2001: 29).

Con esta última apreciación, coinciden también quienes creen que la universidad se ha convertido hoy en buena medida en una “proveedora de servicios empresarios”, en donde los “paradigmas intelectuales, los estilos para dar clase, los contenidos de las materias son objeto de seducción de la lógica del mercado” y las materias son los “productos corporativos” (Barcan, 1996). Así, “la administración del conocimiento no significa otra cosa sino que los estudiantes sepan unas pocas cosas que resulten útiles para los futuros empleadores, aunque el desarro-

llo de la tecnología de la información haga que sean cada vez menos” (Readings, 1996: 87).⁹

Por lo demás, un importante sector de la investigación universitaria se orienta con creciente intensidad a su aplicabilidad en el mundo productivo mediante la llamada “transferencia de conocimiento a tecnología”, que lleva a gran parte de la universidad contemporánea a integrarse, casi sin solución de continuidad, a los programas de investigación de las empresas (Ball, 2009). No se trata simplemente de establecer relaciones con el mundo económico a través de convenios limitados, mecenazgos o donaciones. Limitar las relaciones de la universidad con la empresa a esta dimensión constituye, de acuerdo a la opinión de los representantes del nuevo *management* universitario, un prejuicio erróneo todavía persistente entre los académicos de corte tradicional. De hecho, tal como afirmaban sus primeros propulsores:

La alianza con las empresas va mucho más allá de obtener dinero de ellas para realizar investigaciones. Tenemos que abandonar este paradigma pasado de moda a menudo enunciado por nuestros dirigentes académicos. Ellos sostienen que si bien es bueno un mayor mecenazgo de las empresas, también ello aumenta el peligro de la contaminación de la investigación básica de la Universidad por otros valores y objetivos [...] (Young, 1994: 1).

⁹ Estos cambios están afectando profundamente a las profesiones. No solo a las vinculadas de modo directo con el mercado y la economía, como la administración de empresas, sino también a otras como la medicina, la ingeniería, la arquitectura, la psicología o el derecho. Más allá de lo que ocurre en las universidades, la managerialización y mercantilización de las profesiones es ciertamente un proceso que hace tiempo viene desarrollándose por su propio lado en las empresas, hospitales, sociedades privadas y las asociaciones profesionales mismas. Pero el hecho de que el lugar de la enseñanza de los principios, el espíritu y las reglas fundamentales del ejercicio de las profesiones también esté regido por la lógica del rendimiento y la demanda de habilidades inmediatamente utilizables en el mercado, amenaza con transformar desde su raíz el sentido mismo de las distintas actividades profesionales.

Sin embargo, la idea debía ser más bien convertir a la universidad en un verdadero departamento de capacitación y de investigación al servicio del sistema económico:

Si las Universidades quieren prosperar. [...] el primer objetivo debe ser identificar a los clientes a quienes la Universidad debe hacer sentir encantados con los resultados de su investigación, con nuevo conocimiento y con recursos humanos educados y/o capacitados [...] Los deseos y necesidades de los clientes...incluyendo las empresas, deben ser satisfechos (Young, 1994: 1).

De esta manera, los propulsores de la industria académica proponían cambiar el sistema interno de valores de las universidades incorporando sin miedos el concepto de “cliente” y la necesidad de “utilidad” como prioridad para toda investigación; establecer alianzas con las empresas “poniendo a los que utilizan el conocimiento en estrecho contacto con los científicos” y ante todo “crear nuevos paradigmas” de corte pragmático que permitan la rápida y masiva integración de la universidad con la empresa. Como veremos en el próximo capítulo, un proceso muy rápido en esta dirección se está viviendo en distintos países.

Tal como sostenía hace tiempo R. H. Berry, directivo de la Universidad de East Anglia, aunque “las distintas definiciones y descripciones de las Universidades enfatizan que son comunidades dedicadas al conocimiento más que organizaciones que buscan simplemente una ganancia, [...] quizás una Universidad que siga operando sobre esos principios ya no sea sostenible [...]” (Berry, 1994: 3). La universidad debe terminar, de esta manera, convirtiéndose en una empresa que necesita constantemente “volverse más productiva y eficiente” (Readings, 1996: 125).¹⁰

¹⁰ Tal como la describe Readings, la universidad actual sería “una empresa más, solo que especializada en la venta de servicios educativos y bienes culturales. Sus ‘clientes’ y ‘accionistas’ serían los estudiantes, las empresas, el gobierno y los organismos del Estado; sus ‘productos’ serían el conocimiento, capital humano empleable, ser-

Una estructura institucional orientada a los resultados

Finalmente, otro aspecto fundamental del camino de la universidad en dirección hacia la industria académica es el de la reforma de su estructura institucional interna. El modelo tradicional de gobierno de las universidades fue siempre el colegiado, es decir, el que resultaba de la reunión de los profesores en diversos cuerpos intermedios de los cuales surgían todas las principales decisiones. Las autoridades como los decanos y el rector –considerados como *primus inter pares*– eran elegidos en general por los llamados “consejos” o “senados académicos” que representaban a los profesores. Dado que se consideraba que estos últimos eran el corazón de la universidad, el modo natural para regir sus destinos se suponía que debía ser el del autogobierno académico. Por lo demás, tanto en sus inicios medievales como últimamente en los tiempos contemporáneos de la era democrática, el concepto de “autogobierno académico colegiado” se amplió algunas veces, incluyendo también a los estudiantes.

Esta idea de autogobierno colegiado a lo largo de la historia tuvo, sin embargo, muchas modificaciones y modalidades diversas de acuerdo a las distintas culturas académicas y políticas de cada país o región. La fuerte presencia del Estado, especialmente en Europa continental y en América Latina, condicionó el autogobierno universitario, que combinó el sistema colegiado tradicional con la subordinación vertical a las autoridades educativas gubernamentales. Si bien en algunos países, como por ejemplo en Gran Bretaña, el sistema de gobierno colegiado se mantuvo siempre con fuerza, en otras naciones muchas decisiones fundamentales del gobierno académico (como el nombramiento de los rectores o de los profesores) pasaron al dominio institucional

vicios de consultoría, y trabajos de investigación; sus empleados, los profesores y administrativos; sus gerentes: las autoridades y los managers o administradores; su capital: los edificios y, sobre todo, los fondos financieros o endowments; sus mercados: la competencia con las demás Universidades” (Readings, 1996: 43).

del Estado. No obstante, este mismo sistema estatista funcionó en general en secreto o abierto acuerdo con el sistema colegiado. A pesar de que el ministro de Educación era el que tenía formalmente la última decisión, casi toda la política universitaria estaba enormemente condicionada por las redes de relaciones, opiniones e influencias existentes en el sistema académico. En tal sentido, paradójicamente, el estatismo educativo ofició en muchos casos de fuerte protección y cobijo de la autonomía académica de la universidad. Aunque ciertamente este sistema institucional fue la base de un corporativismo universitario lento, ineficaz y fuertemente prebendario, se convirtió también en un auténtico muro de contención frente a las presiones externas provenientes de la sociedad.

Otra modalidad muy diferente a esta es la estadounidense, en la cual el gobierno universitario estuvo desde siempre, no solo en las universidades privadas, sino también en las estatales, en manos de un *board* independiente de cualquier autoridad estatal. Este *board* no se parece en nada al consejo académico de las universidades europeas. Por un lado, no está formado, como este último, por representantes de los profesores, sino por fiduciarios (*trustees*) de los *stakeholders* (“constituyentes”) o grupos de interés relacionados con la universidad. Además, el *board* de *trustees* es formalmente superior al consejo académico de los profesores y tiene capacidades ejecutivas poderosas, no solo en el campo financiero y administrativo –como los consejos de administración de tipo europeo–, sino también en el campo académico. Es el encargado de establecer la estrategia general de la universidad, de nombrar al rector (*president*), de dar la aprobación final al nombramiento de los profesores, etc. Finalmente, está acompañado de un *president* con rasgos muy ejecutivos y con facultades muy superiores a las de un rector de estilo europeo. En tal sentido, es un sistema institucional con marcados rasgos empresariales aptos para un tipo de gobierno de estilo ejecutivo y managerial. No obstante, aun con todas estas características –que en principio

lo hacen especialmente adecuado a su adaptación a la industria académica–, el sistema de gobierno por *boards* en los Estados Unidos ha sido también tradicionalmente respetuoso de la opinión colegiada de los profesores y sobre todo del ideario cultural y educativo de la comunidad universitaria dotada en general de una fuerte identidad propia.

Las reformas institucionales en dirección a la industria académica no abandonan completamente ninguna de estas tres modalidades históricas fundamentales de gobierno universitario –colegiada, burocrático-estatal y ejecutivo-empresarial–, pero buscan combinarlas en dosis diferentes y de un modo nuevo. El objetivo central de los reformistas es obtener de cada una de ellas los instrumentos institucionales más adaptables a las exigencias de productividad y *performance* de la industria académica. No obstante, si se analizan los procesos de cambio institucional en las universidades promovidos por los gobiernos, agencias y organismos regionales o internacionales en los últimos años, todas ellas apuntan, en primer término, a hacer retroceder el gobierno colegiado. Este último es considerado el principal obstáculo a la flexibilidad, rapidez y ejecutividad en la toma de decisiones y capacidad de adaptación a las demandas del mercado y del Estado evaluador (Burnes *et al.*, 2013). Los largos tiempos, idas y vueltas, dilaciones y pausas para reflexionar, consensuar y hacer madurar los temas que toman las amplias discusiones del claustro en sus distintos órganos representativos son incompatibles con la celeridad competitiva exigida por la industria académica. De allí que las recetas reformistas opten decididamente por la introducción más rápida posible del sistema considerado opuesto: un gobierno universitario en manos de un *board* de *stakeholders* de estilo norteamericano que, a través de un rector fuertemente ejecutivo nombrado por el mismo *board* y no por los profesores, rompa la inercia y las resistencias corporativas de los docentes.

Por otra parte, el nuevo modelo institucional para el gobierno universitario apunta también, siguiendo en prin-

cipio al modelo norteamericano, a la descentralización y la autonomía universitarias. Ambas son vistas como remedios frente al quietismo y la ineficiencia –funcionales al corporativismo docente– del centralismo burocrático-estatal. Sin embargo, el modelo institucional de los reformistas no abandona de ningún modo la idea de control estatal, sino que más bien lo refuerza. El reemplazo del gobierno colegiado y del control directo burocrático estatal por el de un *board* y un rector ejecutivo aparentemente autónomos esconde en realidad una cada vez mayor subordinación de estos al control indirecto, pero no por esto menos real, ejercido mediante los mecanismos de gobernanza de las evaluaciones, auditorías y acreditaciones permanentes por parte de distintas agencias y organismos suprauniversitarios. Estos últimos verifican, con una rigurosidad nunca vista, el cumplimiento de los parámetros de “productividad académica” establecidos por el Estado evaluador. En este sentido, este nuevo modelo institucional no abandona la tradición burocrática-estadista europea, sino que apunta en realidad a mejorar su eficiencia. Combinándola con los elementos empresariales de la tradición norteamericana y expurgando, a su vez, los elementos de carácter liberal y comunitario de esta última, refuerza el control estatal o paraestatal de los resultados que promueven los reformistas actuales.¹¹

Tal como hemos visto, tanto estos cambios en el diseño institucional como los demás rasgos de la industria académica que acabamos de describir están reproduciéndose en casi todos los países del mundo de un modo relativamente

¹¹ Señala el investigador Peter Murphy: “Uno de los muchos síntomas de la burocratización de la Universidad australiana fue la demolición del poder académico [...]. El profesorado sería despojado de su poder, el poder rectoral sería profesionalizado y magnificado, y el debate interno dentro de las Universidades silenciado y reemplazado por la ‘consultoría’. En el mismo espíritu la excelencia fue reemplazada por los imperativos de la ‘calidad’, la ley por la política, y la investigación por el ‘management de la investigación’. En el lugar de la discusión ahora está el silencio de los corderos” (Murphy, 2015: 102, Nota 30).

homogéneo y en un tiempo más o menos simultáneo. Sin embargo, a pesar de tratarse de un proceso sin dudas global, va también adaptándose de manera específica a la situación de cada país o de cada región. Comprender esta diversidad de modalidades y velocidades de aplicación es fundamental para entender la industria académica como un proceso histórico particularizado que, a pesar de avanzar como un todo homogéneo, se va desarrollando con modos, ritmos y consecuencias diferentes.

Un mapa de la industria académica

Estados Unidos: el gigante rompe su equilibrio

Cuando uno va llegando a Chicago por avión, el espectáculo que se ofrece desde el aire es el de una enorme llanura, surcada por vías de ferrocarril y autopistas que van convergiendo como radios de un gran semicírculo hasta terminar en un único punto central donde se levanta la monumental ciudad volcada sobre un inmenso lago azul. Desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, Chicago ha tenido una importancia vital en la economía de los Estados Unidos: por un lado, está situada no muy lejos del centro geográfico del país, por lo que resulta un formidable cruce de caminos; por otro lado, se ubica sobre la costa de uno de los Grandes Lagos (el lago Michigan), a través del cual se abre la gran vía de salida de la economía del interior del continente norteamericano al océano Atlántico y, a través de este, al mundo entero. Chicago ha sido llamada el “matadero”, el “granero”, la “acería” y también el gran “mercado” del mundo (*the great marketplace of the world*). Probablemente sea el primer caso de una estructura masiva de vida urbana sujeta a la organización racional de un capitalismo industrial y comercial en gran escala casi sin ningún obstáculo histórico o cultural preexistente. Chicago representa así, como pocos lugares de la Tierra, la ciudad económica por excelencia.

A pesar de la evidencia de esta primera visión de Chicago, si continuamos nuestra propuesta de vuelo –ya ahora sobre el mismo entramado de la ciudad–, podremos ver cómo el diagrama racional de la moderna funcionalidad

urbana se ve súbitamente interrumpido por una extraña malformación, una inesperada excrecencia. Se trata de la Universidad de Chicago: un grupo de insólitos edificios de estilo gótico, que forman *quadrangles* a la manera de los antiguos monasterios medievales, inspirados en las dos grandes universidades inglesas de Oxford y Cambridge. En un relato apasionante de la historia cultural de la ciudad, William McNeill cuenta en detalle el modo en que en 1893 el célebre John David Rockefeller, magnate local y nacional, decidió apoyar con sus millones al profesor de Biblia y pensamiento alemán William Harper para fundar la Universidad de Chicago en el lado sur de la ciudad (McNeill, 1991). Con los años, Chicago se convertiría en una universidad humboldtiana de investigación de primer nivel mundial de donde surgirían decenas de premios Nobeles en todas las disciplinas. Pero ¿cómo se explica una presencia cultural y científica de tal magnitud que brota en medio de esta ciudad masivamente mercantil del Midwest americano?

Tal como sostiene Helen Horowitz, en una singular descripción citada por Milton Friedman:

Chicago era una ciudad de impulsos contradictorios: a la vez un centro comercial dedicado a artículos básicos de una sociedad industrial y una comunidad envuelta en los vientos de la edificación cultural. Como dijo un comentarista, la ciudad era una extraña combinación de carne de cerdo y Platón. Chicago parecía un compendio de los Estados Unidos (Friedman, 1983: 123).

En efecto, si uno estudia la historia de la universidad en los Estados Unidos, especialmente durante el siglo XX, se descubre un delicado equilibrio entre lo económico y lo cultural que probablemente haya sido una de las razones del inmenso éxito y a la vez del gran riesgo de un modelo de educación superior que es único en el mundo. Las universidades norteamericanas, en especial las privadas, son el resultado de una fuerte mentalidad empresarial y competitiva. Al mismo tiempo, gozan de una gran facilidad

de acceso a un enorme mercado estudiantil –favorecido por la fuerte descentralización y libertad del sistema educativo norteamericano–. Asimismo, forman parte del país con la economía más grande del mundo –con las industrias de base científica más importantes–, con la cual tienen una intensa interacción. A su enorme capacidad financiera, administrativa y reputacional, se le suma también su vocación a competir entre ellas por la captación de estudiantes, profesores y recursos financieros. Finalmente, son universidades con altísima capacidad de acción y de adaptación a los cambios gracias a un tipo de gobierno con amplias atribuciones –un *president* con funciones similares a las de un CEO empresarial y un *board* de tipo administrativo– muy diferentes al tipo de gobierno universitario lento y burocrático de estilo europeo. Esto solo ya hace de las universidades estadounidenses –especialmente las llamadas *world-class research universities*, como Harvard, Yale, John Hopkins, UCLA o Chicago– instituciones educativas y de investigación muy poderosas.

Sin embargo, siempre existieron también en los Estados Unidos otros rasgos que ponían límites a una empresarización total de la universidad. Uno fundamental era el fuerte peso en la conformación de los *boards* de las comunidades locales o regionales, muchas de ellas animadas por un ideario científico, humanístico o religioso con una marcada identidad. Este factor identitario-cultural-comunitario ha sido clave para dar un lugar y una voz muy importantes al cuerpo académico en las universidades estadounidenses, aun en contra de las propias tendencias empresariales de los *boards*. El otro factor compensatorio ha sido también la fuerte autonomía de dichas universidades en relación con el Estado. Aunque este factor las ha puesto bajo una mayor influencia del mercado, al mismo tiempo las ha mantenido relativamente independientes de las regulaciones tecnocráticas estatales que han tenido tanto peso en los sistemas universitarios de muchos otros países.

No obstante, el delicado y complejo equilibrio entre lo académico, lo económico, lo estatal y lo comunitario, típico del sistema universitario estadounidense, se ha ido descomponiendo, lentamente primero durante el período keynesiano posterior a la Segunda Guerra Mundial, y mucho más aceleradamente con las reformas de las últimas décadas. Un factor clave en este sentido ha sido el crecimiento exponencial de la dependencia de las universidades norteamericanas, incluidas las *research universities* privadas, del financiamiento estatal, especialmente debido a las enormes sumas que siguen recibiendo del Estado federal tanto en materia de becas y subsidios para sus estudiantes, como de actividades de investigación. Si bien la mayor parte de los *colleges* y universidades en los Estados Unidos son privados, este último tipo de instituciones tienen relativamente pocos estudiantes: albergan solo al 22 % del total del país, en tanto el 78 % de los estudiantes restantes pertenecen a universidades estatales bajo financiamiento directo de la autoridad gubernamental. Esta situación ha llevado a los gobiernos norteamericanos en las últimas dos décadas a presionar sobre las universidades tanto públicas como privadas para su adaptación a un sistema mucho más intenso de auditoría y control del rendimiento y retorno de dichos aportes a nivel local y federal (Heller, 2009).¹

¹ Sostiene Donald E. Heller: “La inversión pública en educación universitaria en los Estados Unidos ha crecido en las últimas décadas a un ritmo acelerado. Entre 1991 y 2006 los gobiernos estatales y locales aumentaron su inversión en las instituciones de educación superior en un 71%, de 39.100 millones de dólares a 67.000 millones de dólares. El gobierno federal aumentó su gasto en investigación en las Universidades en un 133%, de 13.800 millones de dólares a 32.100 millones de dólares (National Center for Education Statistics, 2009). El monto de la ayuda con becas provista a los estudiantes por el gobierno federal se incrementó de 6.600 millones de dólares a 19.400 millones de dólares o sea que el aumento fue del orden del 193% (College Board, 2001, 2008b). Los precios al consumidor en este período crecieron solo el 49% (Bureau of Labor Statistics, 2009). En la medida en que los gobiernos ponen más fondos en la educación superior, esto aumenta la tendencia al escrutinio (*scrutiny*) y al pedido de rendición de cuentas (*accountability*)” (Heller, 2009: 3-4).

Otro nuevo factor que está influyendo en la ruptura del equilibrio mencionado son los problemas de competitividad de los Estados Unidos en la economía global. Aunque este país sigue siendo aún, por muy lejos, el mayor “productor académico” del mundo en todos los campos (cantidad de universidades, estudiantes, investigación, etc.), la verticalidad de las curvas en ascenso de China comparada con el amesetamiento estadounidense en varios ítems cruciales de la investigación (como la cantidad de artículos publicados en revistas con referato o la distribución de los investigadores a lo ancho y a lo largo del mundo) preocupa seriamente a los analistas de la competitividad norteamericana. El argumento central de estos últimos es que los Estados Unidos lograron gran parte de su posición actual debido a la inmensa inversión en educación y ciencia durante los años de oro keynesianos. No obstante, acabada hace ya tiempo aquella prodigiosa bonanza, sus universidades deben aprender a pensar en términos de su competitividad futura en una economía del conocimiento global en la que otras regiones y países, especialmente de Asia, están creciendo cada vez más velozmente. De allí que, aunque en los Estados Unidos la idea de un Estado evaluador es vista todavía por muchos como una intromisión inusitada en la autonomía universitaria, la presión por los “resultados” tanto por parte de los intereses económicos del más variado tipo –especialmente los de las industrias con una fuerte base científica–, como por parte de las agencias de supervisión gubernamentales, tanto a nivel local como a nivel federal, no haya cesado de crecer en los últimos años.

En esta última dirección actuó en la década pasada la llamada Spellings Commission a cargo del secretario de Educación del gobierno federal, con la misión principal –basada en el denominado Higher Education Act de 1965– de promover una regulación estatal mucho más

generalizada y centralizada del sistema universitario.² En esta línea van también los intentos de reformar el sistema de acreditación universitaria, un componente tradicional en el funcionamiento del sistema universitario estadounidense. En tanto este último sistema fue establecido hace más de cien años en las universidades norteamericanas –solo en el nivel regional y con un carácter voluntario– como un modo de informar y de afianzar la confianza en sus instituciones por parte de las familias de los estudiantes, actualmente muchas agencias regionales están adoptando un sistema de acreditaciones compulsivo, centralizado y performativo promovido tanto por el gobierno federal como por otras instancias de carácter supranacional.³

Otro paso decisivo en dirección de la industria académica fue dado en 1980, con la aprobación por parte del Congreso de la Ley Bayh-Dole (Mowery & Nelson, 2004), que les dio por primera vez a las universidades el derecho a patentar la investigación financiada por el gobierno federal a gran escala. Como señala Craig Calhoun, “la idea era que otorgándoles derechos de propiedad privada se estimularía tanto la propia investigación científica de las universidades como sobre todo un más rápido proceso de desarrollo de productos útiles en base a dicha investigación” (Calhoun, 2006: 13). El resultado de esta ley, tal como señala Ibrahim Warde, profesor de la Universidad de California, Berkeley, ha sido una acelerada carrera de las universidades

² De acuerdo a Donald E. Heller, la lista de los temas de la agenda de la Comisión incluye: “[...] *accountability; affordability; accessibility; quality; innovative financing; innovative models of delivery; innovative public/private partnerships; innovative teaching and learning strategies; articulation; accreditation* (US Department of Education, 2006a)” (Heller, 2009: 6). En una palabra, la agenda casi completa de los temas impulsados por los promotores de la industria académica.

³ De acuerdo a Milton Greenberg (2008), el sistema de acreditación es uno de los componentes esenciales para lograr la regulación efectiva de la educación universitaria estadounidense en la medida en que sea reformado para ser adaptado a un mucho más preciso y exigente sistema de *accountability*.

norteamericanas hacia modelos de investigación subordinados a la lógica del mercado.⁴

En el tal vez más amplio y detallado trabajo de investigación realizado hasta ahora sobre el tema, Elizabeth Popp Berman muestra una evolución cada vez más estrecha de las relaciones entre la universidad y las grandes industrias en los Estados Unidos (2012). De modo análogo, la investigadora Jennifer Washburn ilustra la actual situación por medio de una innumerable serie de casos provenientes de los más diversos campos científicos –en especial en áreas tan delicadas como la biomedicina, la psiquiatría y otras– que muestran el modo en que muchos profesores y directivos universitarios han traspasado hace rato el límite tradicional en su relación con los intereses comerciales de las empresas que era costumbre mantener incluso en los Estados Unidos. De acuerdo a Washburn,

en la gran mayoría de las Universidades de nuestra nación los profesores más valorados no son aquellos que dedican su tiempo y energía a la enseñanza sino quienes aportan más dinero para la investigación y cuyas ideas pueden convertirse en productos comercialmente lucrativos y utilizables para la industria (Washburn, 2006: XII-XIII).

De este modo, aunque el espíritu y el modo de organización original del sistema universitario en los Estados Unidos ponía, en muchos aspectos, claros límites a las tendencias que hoy caracterizan a la industria académica, los cambios que se están dando en la actualidad parecen estar potenciando de manera acelerada otras tendencias endógenas favorables a dicha industria también presentes en el sistema. La fuerte orientación actual en dirección a la eco-

⁴ Su universidad, por ejemplo, firmó en 1998 un acuerdo con la sociedad suiza Novartis, que hizo una donación de 25 millones de dólares al departamento de microbiología, pero con una condición: que esta universidad pública concediera al gigante suizo de farmacia y biotecnología el derecho de apropiarse de más de una tercera parte de los descubrimientos generados por los investigadores del departamento (Warde, 2001: 28).

nomización pone así en duda la continuidad de los principios de descentralización, variedad y libertad educativa que caracterizaron siempre la historia académica de ese país.

La vanguardia británica: performativismo financiero y New Public Management

Cuando alguien hace referencia a las universidades británicas, todavía acuden espontáneamente a nuestra mente las imágenes de antiguos edificios góticos, hermosos jardines, profesores con toga caminando apaciblemente con sus devotos discípulos y, por supuesto, largos botes a remo deslizándose suavemente sobre las aguas inmóviles bajo las ramas cansadas de algún sauce llorón. Aunque todavía es posible encontrarse con algunas de estas escenas casi bucólicas, especialmente al recorrer las grandes y antiguas universidades inglesas, lo cierto es que cualquiera que conozca un poco acerca de lo que ha venido sucediendo en el sistema universitario del Reino Unido en las últimas décadas estará muy lejos de pensar que estas reflejan la auténtica realidad. De hecho, si hubiera que utilizar una imagen para describir el proceso de reformas que viene teniendo lugar en Gran Bretaña desde hace más de tres décadas, sería preciso reemplazar las escenas de calma y recogimiento tradicionales por las de un intenso, casi descomunal, vendaval. A pesar de la oposición de los más tradicionalistas,⁵ desde los tiempos del gobierno de Margaret Thatcher y de sus sucesores conservadores y laboristas, los programas inspirados en el nuevo concepto de “gobierno universitario” –derivado del llamado New Public Management–, que obligan a las casas de altos estudios a adaptarse a los parámetros establecidos por el Estado evaluador, se han sucedido prácticamente sin

⁵ Recordemos que Gran Bretaña fue siempre el país de las grandes disputas entre las dos grandes tendencias humanistas y utilitaristas de la universidad.

solución de continuidad (Harvey, 2005). Gran Bretaña, más que cualquier otro país, es el lugar donde la escrutinización contable de las actividades universitarias viene teniendo el carácter más radical (Clark, 2011).

El primer paso fueron las medidas de racionalización financiera con drásticos recortes de presupuestos, que oscilaron entre el 15 al 40 % de la financiación estatal disponible anualmente por cada universidad. En segundo lugar, se diseñaron diversos tipos de mecanismos de evaluación, auditoría y acreditación de la docencia y de la investigación con el fin de integrarlas gradualmente al sistema de cuasimercados diseñado por el Estado. En este diseño macro, tuvieron gran importancia la creación de diversas agencias interuniversitarias, cuasigubernamentales y gubernamentales a cargo de supervisar el funcionamiento del sistema. Un paso decisivo en esta dirección fue el reemplazo del University Grants Committee (UGC), que otorgaba una financiación relativamente amplia y liberal a los investigadores sobre la base de criterios establecidos por los propios académicos, por el Higher Education Funding Council, que realiza un financiamiento estrictamente selectivo y performativo, además diferenciando netamente entre enseñanza e investigación.

Otro de los cambios más importantes fue el establecimiento del RAE (*Research Assessment Exercise*), por el cual, supuestamente, “la investigación de baja calidad no es financiada en tanto la investigación de alta calidad es notablemente premiada” (Wooding & Grant, 2003, citado por Paletta, 2004: 105). A partir de allí, comenzaron a llevarse adelante distintas reformas institucionales y administrativas internas de cada universidad que implicaron en muchos casos una modificación radical de las formas tradicionales de gobierno universitario. Tal vez lo más destacado de estos cambios internos haya sido el de la subordinación de los estamentos académicos a los administrativos (*boards*), la implementación de mecanismos de competencia interna entre unidades académicas para la distribución del

presupuesto y la exigencia de obtener nuevas alternativas financieras a la estatal.

Ciertamente las reformas han avanzado de modo mucho más lento en las *old universities*, es decir, aquellas casas de altos estudios que, debido a su gran antigüedad y enorme prestigio internacional, como las paradigmáticas Oxford y Cambridge, gozan de una importante independencia del erario estatal. En estas se mantiene todavía en pie mucho de la estructura institucional tradicional basada en el autogobierno académico de carácter colegiado. Si bien se han introducido algunos cambios especialmente en la flexibilización de los cargos, obligatorios para todas las instituciones universitarias británicas, todavía no se aplican allí de un modo tan extremo los sistemas de evaluación cuantitativos y otras exigencias de *performance*.

Otro es el panorama que reina en las llamadas *new universities*, es decir, aquellas universidades relativamente nuevas y fuertemente dependientes del financiamiento estatal a las que les ha caído la mayor parte del peso de la reforma en su forma más radicalizada. Incluso en buena parte de las universidades pertenecientes al denominado Russell Group –es decir, el grupo de las 24 universidades británicas más prestigiosas–, la aplicación de estos cambios no es una mera amenaza todavía lejana, sino que afecta directamente la vida cotidiana del trabajo académico. Especialmente las universidades dependientes del erario público, como por ejemplo las universidades de Bath, Cardiff, Edimburgo y el University College de Londres, entre otras, han introducido programas de incentivos académicos basados en la aplicación del principio de *accountability*. Estos programas obligan a las autoridades a agrupar las distintas actividades universitarias en unidades contables (los llamados *profit centers* y *overhead recovery models*) con el fin de asignar los costos de manera precisa. La aplicación de los parámetros de medición cuantitativa de la productividad docente y de investigación es cada vez más intensa, los procesos de acreditación son crecientemente más amplios

y extenuantes, y la presión por la búsqueda de recursos financieros, tanto para los departamentos e institutos como para los investigadores individuales, se ha convertido en el salvoconducto indispensable para lograr la supervivencia. Un colega especialista en educación del Institute of Education de la Universidad de Londres me decía hace poco, a propósito de esto, que hoy en día no queda a los profesores en muchos lugares del Reino Unido otro recurso que el de construirse su propio escudo financiero para seguir permaneciendo en la academia.

A pesar de las crecientes protestas y de la resistencia de las universidades más tradicionales, Gran Bretaña ha seguido en los últimos años profundizando las reformas. Pero, además de ser uno de los países pioneros en el mundo en la primera fase de diseño del proyecto de integración de las universidades en la industria académica, es también hoy, probablemente, una de las naciones que lo está implementando del modo más puro y radicalizado.

Un terremoto en el corazón del sistema humboldtiano

Si bien en casi todos los países de Europa todavía sobreviven muchas estructuras y prácticas del antiguo sistema académico más bien de tipo burocrático-centralizado con fuertes bastiones de colegialidad, en la mayoría se están implementando fuertes reformas de acuerdo a la interpretación de la *Declaración de Bolonia* realizada por la Comisión Europea (EURYDICE, 2007, 2010). Veamos, por ejemplo, el caso de Alemania. Aunque posea el sistema universitario con la historia más prestigiosa de la era moderna –el país de origen de la célebre universidad humboldtiana–, y a pesar de que está entre los primeros puestos en indicadores bibliométricos de producción académica del mundo, los datos del año 2012 de uno de los *rankings* universitarios más reconocidos a nivel global –como es el del Instituto

de Educación Superior de la Universidad de Shanghai Jiao Tong⁶– ubicaban solo una institución de educación superior alemana, la Universidad Técnica de Múnich, entre los primeros 50 puestos. En un ambiente obsesionado por la competitividad en la llamada “economía del conocimiento”, un solo lugar en la lista de las primeras cincuenta universidades del mundo, donde figuran decenas de universidades estadounidenses, algunas británicas e incluso un par de universidades francesas, fue una noticia de fuerte impacto negativo en Alemania. Las autoridades han considerado estos y otros datos como algo completamente aterrador y se han puesto manos a la obra para comenzar a reformar el sistema académico alemán de manera urgente.

Hace un tiempo un colega alemán investigador en Fráncfort me relataba cómo la racionalización avanza a todo vapor en algunas de las más prestigiosas universidades alemanas. Por pedido del gobierno federal, muchas de ellas están siguiendo de modo veloz las indicaciones de los expertos en reingeniería universitaria con la esperanza de lograr ponerse aunque sea mínimamente a tiro ante la inmensa competitividad que ostentan las universidades norteamericanas y algunas británicas. Partiendo de la Ley Marco de Educación Superior de 1998 (HRG), enmendada por última vez en 2004, el gobierno federal alemán ha introducido en los últimos años una amplia serie de cambios, a veces drásticos, que apuntan a una transformación radical de las formas académicas consagradas siguiendo las orientaciones y métodos del New Public Management (NPM):

⁶ Este *ranking* utiliza seis indicadores para clasificar las universidades del mundo: número de alumnos y profesores que han ganado premios Nobel y medallas Fields, número de investigadores altamente citados, número de artículos publicados en revistas *Nature* y *Science*, número de artículos indexados en *Science Citation Index - Expanded* (SCIE) y *Social Sciences Citation Index* (SSCI), y rendimiento per cápita respecto al tamaño de la institución. Califica más de 1.200 universidades al año, y las 500 consideradas mejores se publican en la web.

El NPM introdujo dos tipos de cambios radicales [escribe Hans Pechar]: en primer lugar, una reconstrucción de la relación entre el Estado y las universidades. Los fondos ya no se basan en el paternalismo estatal, sino en los contratos por desempeño.⁷ En segundo lugar, una modificación en la gobernanza interna.⁸ El viejo tipo de rector que era un “*primus inter pares*”, sin poder de decisión ha sido sustituido por una gestión universitaria similar a la de las universidades públicas en América del Norte (Pechar, 2005). El NPM se implementó de un modo más radical en Austria que en Alemania (Lanzendorf, 2006), pero la dirección de la reforma es la misma en ambos países (Pechar, 2012: 625).⁹

Incluso cuando se trata de universidades que en el concepto antiguo tenían fama de excelentes en varios campos del saber, los reformistas aconsejan un viraje rápido que permita volcar la mayor parte de los recursos hacia disciplinas en las cuales sea posible lograr indicadores que compitan con universidades de otros países, en especial estadounidenses. La nueva consigna es ir abandonando o, por lo menos, reduciendo drásticamente los sectores considerados no competitivos, aunque hasta ahora hayan sido considerados de buena calidad y ostenten una prestigiosa tradición. La idea es que la conquista de ciertos nichos no

⁷ De acuerdo a Rosalind Pritchard, “los acuerdos por objetivos se están introduciendo en varios Länder. Implican un tipo de gestión por objetivos sobre la base de un procedimiento simple: fijar objetivos por consenso, dar la financiación y evaluar los resultados. Son el núcleo de los instrumentos de política financiera en varios Estados federales como Hesse, Baja Sajonia, y Renania del Norte –Westfalia [...]” (Pritchard, 2006: 100).

⁸ Según la misma autora, “en cierta medida inspirado en los Estados Unidos, se proponen y se han introducido consejos de administración en Baden-Württemberg, Baviera, Brandenburgo, Hesse, Sajonia y Turingia” (Pritchard, 2006: 96-97).

⁹ Aunque en Alemania aún no existe una agencia de evaluación universitaria centralizada, sí hay varias a nivel regional, tal como la *Verbund Norddeutscher Universitäten* (Asociación de Universidades de Alemania del Norte), que incluye a las universidades de Bremen, Greifswald, Hamburgo, Kiel, Oldenburg, y Rostock, que trabajan en colaboración con la Universidad holandesa de Groningen, más adelantada en materia de reformas orientadas a la industria académica (Pritchard, 2006: 103).

explotados de los mercados y cuasimercados académicos atraiga los flujos de fondos que hoy tienden a orientarse hacia las universidades norteamericanas aun a costa de sacrificar grandes sectores de la academia alemana que la mayoría seguía considerando valiosos.¹⁰

Francia: grandes cambios bajo la superficie

En 1968 todo el mundo contemplaba las barricadas de los estudiantes de París como el inicio de una gran revolución que cambiaría para siempre la universidad y probablemente el mundo. Hoy volvemos a ver en los claustros franceses otra “revolución”, pero en un sentido diametralmente opuesto (Le Gall & Soulié, 2009). Aunque el sistema universitario francés –habitualmente conocido como “modelo napoleónico”–¹¹ parece a primera vista muy resistente

¹⁰ Tal como afirma Klaus Anderbrügge: “Justo en un momento en que el número de estudiantes en las universidades alemanas es más alto que en cualquier otro momento de su historia –casi 2 millones– los recursos dados por el Estado están disminuyendo. Así, en lugar de ser concebidos como lugares de soledad y de libertad, son vistos cada vez más como grandes empresas de servicios destinadas al logro del desarrollo social, económico y político. Se espera de ellas garantizar la transferencia de conocimientos científicos teóricos a la práctica industrial como factor de decisivo de desarrollo regional y de este modo hacer posible la innovación tecnológica [...]. Se requiere de ellas relevancia práctica y una orientación hacia los requerimientos del mercado, una activa política de utilización (por ejemplo, patentes y licencias) y un *management* profesional que controle bien todas estas actividades –en una palabra, la más alta capacidad de adaptación posible a los requerimientos constantemente cambiantes–. Y las Universidades se están apresurando para cumplir con todos estos requisitos” (Anderbrügge, 1998: 247-248).

¹¹ El sistema universitario francés tiene la particularidad de estar dividido en tres sectores históricamente muy diferenciados: las universidades, los grandes colegios y los centros de investigación. Recordemos que las universidades habían sido suprimidas en Francia durante la Revolución francesa por un breve período y luego fueron reabiertas por Napoleón I, pero con una estructura distinta a la que tenían desde la época medieval. El cambio principal fue su unificación en la llamada Universidad Imperial, directamente dependiente del Estado central, organizada en facultades con una fuerte

a la industria académica, y la aplicación de las reformas que venimos analizando es todavía parcial en Francia debido probablemente a la inercia histórica y a la oposición directa o indirecta por parte de profesores, estudiantes y graduados, muchos cambios importantes son perceptibles bajo una superficie aparentemente estable. Las palabras de Jean-Louis Derouet y Romuald Normand, especialistas en política educativa universitaria del Instituto Francés de Educación del ENS de Lyon, no parecen dejar lugar a muchas dudas:

Evaluación, *performance*, flexibilidad, movilidad, contrato, asociación: sin duda, un nuevo régimen académico se ha instalado en la educación superior francesa a pesar de que todavía es difícil hoy en día apreciar todos los efectos [...]. Esta ruptura con una concepción del homo academicus, heredada de la Edad Media, transformará seguramente en forma duradera las formas de la actividad científica y el trabajo de los académicos universitarios (Derouet & Normand, 2011: 20).

Por otro lado, como en casi toda Europa, se está completando en Francia la aplicación del sistema LMD (Licenciatura, Master, Doctorado) indicado por Bolonia con una creciente participación de las instituciones universitarias francesas en los programas europeos y otros programas de carácter global. Pero el cambio fundamental, que va en la línea de la adopción gradual pero constante por parte del Estado de las líneas centrales del New Public Management (NPM), tuvo lugar a partir de la Ley Orgánica de la Ley de Finanzas (LOLF). Esta última ley pone el marco por el que se está intentando en Francia traducir el gasto estatal a una serie de objetivos cuantificados e indicadores de

orientación profesional, institutos dedicados específicamente a la investigación científica y las Grandes Escuelas, la más famosa de las cuales es la École Normale Supérieure, a la que se le sumaron luego otras, como la Escuela Nacional de Administración (ENA, 1945), dedicada a la formación de los funcionarios públicos.

resultados que deben alcanzarse mediante la introducción de una lógica de rendición de cuentas (Vinokur, 2008).

En la misma dirección, y siguiendo las orientaciones de la nueva Ley de Programación para la Investigación, el Ministerio de Educación Superior e Investigación también delegó, a partir de 2006, algunas de sus facultades en dos nuevas agencias: la Agencia Nacional de Investigación (ANR) y la Agencia de Evaluación de Investigación y Enseñanza (AERES). Las evaluaciones de esta última, de carácter crecientemente bibliométrico,¹² pasaron a reemplazar las realizadas previamente por el Consejo Nacional de Investigación Superior (CNRS), lo que implicó un cambio drástico de un tipo de evaluación cualitativo de estilo tradicionalmente académico a uno de control básicamente cuantitativo y managerial.

A esto se sumó en 2007 la promulgación de la nueva ley sobre las libertades y responsabilidades de las universidades (LRU), que induce a estas últimas a buscar recursos financieros distintos de los del Estado, desarrollar asociaciones públicas y privadas con empresas, dar más flexibilidad a las contrataciones del personal docente y disminuir la representación de los profesores dando más poderes al presidente y al consejo administrativo de la universidad, así como a otros *stakeholders*.

El modelo universitario francés, que se caracterizó siempre por una fuerte centralización estatal, tenía también, sin embargo, un sentido muy fuerte de la libertad y la autonomía académica de los profesores e investigadores, además de una orientación profesional y científica dentro de un marco de interdisciplinariedad y de alto nivel de cultura intelectual. Fueron hasta ahora también prácticamente indiscutibles en Francia las ideas a favor de un casi exclusivo financiamiento público de la universidad, la cuasi gratuidad educativa y la igualdad de oportunidades para el acceso al sistema universitario. Sin

¹² De acuerdo a Laurence Coutrot del *Boletín de metodología sociológica*, en Francia se está dando hoy un pasaje de la clasificación de las revistas a la de los individuos. De este modo, los indicadores bibliométricos han tomado allí cada vez más importancia en la determinación de las políticas de investigación.

embargo, a pesar de las apariencias y de una serie de idas y vueltas sucedidas en los últimos años, los criterios fundamentales de la industria académica parecen avanzar a paso decidido también en Francia.

Otros países de Europa continental

En mi país se denominan “profesores-taxi” a los docentes que carecen de una dedicación especial radicada en una institución en particular y se ganan la vida acumulando horas de clase en diversas escuelas o universidades. Así, sus ingresos aumentan o descienden de acuerdo a lo que marque el “reloj del taxímetro”, es decir, la cantidad de horas de clase que logren acumular en sus cada vez más extensos y extenuantes recorridos por la mayor cantidad de aulas posibles de toda la ciudad. Curiosamente, en las universidades de Dinamarca también se utiliza una expresión semejante –el denominado *taximeter-model*–, pero con un significado bastante diferente. En tanto en el primer caso se trata del nombre de un recurso desesperado para mejorar el presupuesto de los docentes pauperizados de un país en vías de desarrollo, en el hiperdesarrollado país nórdico se trata de un sistema de evaluación que mide la calidad de las actividades docentes por *output* de estudiantes (número de estudiantes que aprueban los exámenes, número de egresados, niveles de deserción, empleabilidad futura, etc.) orientado a mejorar la “productividad” de la universidad.

Aunque no siempre con una modalidad tan extrema, en todas partes de Europa se están viendo novedades de este tipo. En Holanda, por ejemplo, el proceso de reformas institucionales, comenzado a partir de 1997, refuerza el rol de los consejos de supervisión, similares en muchos aspectos a los *boards of trustees* estadounidenses, lo que así aumenta la influencia del sistema administrativo. En Italia se introdujeron cambios con el fin de ir logrando gradualmente un tipo de gobierno más expeditivo de las universidades, con un rector de un carácter mucho más

ejecutivo y menos dependiente de las instancias colegiadas.¹³ Actualmente, tanto los senados académicos como los consejos administrativos de las distintas universidades italianas poseen una composición mixta con representantes académicos, estudiantiles y –lo que es la mayor novedad– representantes de intereses externos a la universidad.¹⁴ También en España¹⁵ y Portugal se han implementado reformas en esta dirección.

¹³ El sistema universitario italiano, cuya Universidad de Bolonia es emblemática como la primera de la historia, se fue conformando históricamente durante la Edad Moderna con influencias del modelo educativo austriaco, francés y alemán. El nombramiento, la carrera y las retribuciones de los docentes fueron siempre definidos por las autoridades estatales centrales por medio de concursos nacionales. Por otra parte, dentro de las universidades pesó siempre mucho más el gobierno del senado académico, presidido por la figura netamente académica del rector, que el del consejo administrativo. Al mismo tiempo, el mundo académico italiano se caracterizó por el peso importante de los profesores académicamente consagrados a cargo de cátedras e institutos –al modo humboldtiano– con tendencia al patronazgo y a una excesivamente lenta movilidad ascendente de profesores jóvenes en el sistema.

¹⁴ A partir de la ley 168/89, las universidades italianas adquirieron autonomía estatutaria. Desde la ley 390/98, el mecanismo de concursos pasó a ser gestionado a nivel local. En 1999 las carreras se modificaron siguiendo el proceso de Bolonia (la llamada reforma “Berlinguer-Zecchino” o “3+2”), que realizó la reconversión al sistema BLD y al sistema de créditos, los cuales apuntan a la internacionalización, y en 2010 se volvió a modificar el sistema de nombramiento de los profesores (“reforma Gelmini”), de forma que se le dio más peso a la autonomía universitaria.

¹⁵ La universidad española, cuya tradición se remonta a la Edad Media, pero con un desarrollo mucho menor durante la modernidad al de otras grandes naciones europeas, es un sistema fundamentalmente estatal con profesores que gozan del estatus de funcionarios públicos, al estilo alemán y francés. Mucho antes de iniciar el proceso de Bolonia, los nuevos gobiernos democráticos españoles realizaron una serie de reformas que ampliaron notablemente el tamaño del sistema universitario de ese país. Tanto por su cantidad de profesores, estudiantes y sedes –especialmente por medio de la autonomización de las universidades establecida de acuerdo a las regiones en que está dividido el país– por la modificación del modo de gobierno a fin de orientarlo a una democratización dirigida a despojar de su poder a los antiguos catedráticos del régimen franquista, como por la introducción de una importante infraestructura en materia de bibliotecas, laboratorios y fondos para la investigación, acercaron a España al nivel de las universidades medianas o pequeñas de otros países europeos (Cabrera Montoya, & Báez de la Fe, 2003). En 1995 fue implantado además en España el primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, en 2001 Ley Orgánica de Universidades (LOU), que creó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y estableció la creación de los consejos sociales otorgándoles la función de supervisar la actividad económica de la universidad y el rendimiento de los servicios.

Por lo demás, las universidades de los países de Europa Central y del Este¹⁶ que tienen su origen en la fuerte tradición académica humanista, medieval y renacentista, modificada luego por la influencia de los sistemas educativos de los Imperios austriaco, francés, alemán (universidad humboldtiana), otomano y ruso y sobre todo por la implantación del régimen comunista, también están experimentando, desde la segunda mitad de la década del 2000, una serie de reformas en términos de gobernanza, autonomía, planes de estudios, financiación y control de calidad que aún están en pleno proceso de aplicación con ritmos y resultados diversos en cada uno de los países de la región.¹⁷

¹⁶ Especialmente Polonia, Hungría, la República Checa, Eslovaquia, Eslovenia, Croacia, Bosnia-Herzegovina, Serbia, Montenegro, Macedonia, Albania, Rumania, Bulgaria, las tres repúblicas bálticas y las exrepúblicas soviéticas al oeste de los Urales, incluida Rusia.

¹⁷ En las universidades de Europa Central y del Este, la expansión de la universidad a partir de la década de 1960 fue masiva, aunque menor que en las demás naciones europeas. Al mismo tiempo, la soviétización añadió a las universidades un fuerte componente ideológico, una planificación totalitaria y una burocratización estatal puesta completamente al servicio de la economía. Además, la especialización y orientación técnica de las instituciones de educación superior era un rasgo característico de la época soviética: unas pocas universidades desarrollaban las artes liberales, en cuanto el mayor número eran en realidad institutos especializados en campos orientados al sector productivo como la agricultura, la industria o la ingeniería. Por otra parte, mediante la creación de las academias de ciencia, los comunistas habían separado a la universidad de su función de investigación y la centraron en la transmisión del conocimiento (Padure, 2009: 395). Luego de la desintegración del bloque soviético, los encargados de las denominadas “reformas de transición” en Europa Central y Oriental parecen haber considerado que no había demasiado para cambiar en un sistema universitario cuya orientación no parecía ser tan diferente a la que enseñaban la economía de la educación y la teoría del capital humano. Es sintomático sobre los rasgos utilitaristas y tecnocráticos en común entre los comunistas y los reformistas neoliberales el hecho de que, en los años noventa y principios de los 2000, la reforma de la educación universitaria en Europa Central y del Este no haya sido prioridad en la agenda de los reformistas de los organismos internacionales –como el Banco Mundial–. Solo en un segundo momento, especialmente con la ampliación de la Unión Europea y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surgido en Bolonia, en el que se integraron varios países de esta región, los funcionarios de los organismos internacionales y regionales tomaron conciencia de que los sis-

Extremo Oriente: de la adaptación a la competencia

Kwok Leung, de la City University de Hong Kong, describe el modo en que los países económicamente potentes del este asiático están adoptando casi todas las orientaciones que vienen de Occidente como un movimiento rápido de adaptación muy similar a una estampida (Leung, 2007). China, Japón, India, Corea del Sur, Taiwán, Hong-Kong, Macao, Malasia y Singapur, entre otros de la región, han emprendido en estas últimas décadas una rápida carrera en dirección al cumplimiento de las exigencias de la industria académica. Tal como sostienen N. V. Varghese y Michaela Martin, al igual que en el resto del mundo, “las reformas de la educación superior en muchos países asiáticos también están destinadas a mejorar la capacidad de producir conocimiento para mejorar la competitividad económica y de mercado”:

Las reformas chinas del Proyecto 985 o del Proyecto 2011, los Centros de Excelencia (COE 21) en Japón, Brain Korea 21 (BK 21) y el Programa Acelerado para la Excelencia (APEX) en Malasia son ejemplos notables para mejorar la calidad y la relevancia de la educación superior. En la India, la discusión y el debate han rodeado a las recientes medidas de reforma, como la creación de una Comisión Nacional para la Educación Superior y la Investigación (NCHER), la creación de una agencia nacional de acreditación, y la admisión de las instituciones educativas extranjeras (Sunder, 2010; Tilak, 2010) (Varghese & Martin, 2013: 14).

Antes de 1978 la educación superior en China era en realidad un mero apéndice del sistema de planificación

temas de educación superior de los países excomunistas estaban mucho peor preparados para cumplir con las exigencias de la industria académica de lo que ellos mismos habían creído. Un hito en la región fue el informe de la OCDE muy crítico sobre el sistema universitario polaco del año 2007 en el que se descubría que la vieja herencia académica de la universidad tradicional no estaba tan muerta después de todo tras la dura experiencia de la dictadura comunista.

completa de la economía realizada por el Estado y basada en la asignación compulsiva de recursos humanos de acuerdo a lo que las autoridades consideraban que eran las necesidades de los distintos sectores de la producción. Más tarde, en consonancia con las reformas de mercado, la reforma de la educación superior tuvo como fin adaptar competitivamente al sector por medio de procesos de fusión de universidades –la mayoría de las cuales eran hasta entonces en realidad institutos técnicos especializados– y descentralización de la gestión y de las finanzas. Un hito fundamental en este último punto se dio en 1993 por medio del programa de reforma de la educación y el desarrollo, por el cual el gobierno central comenzó un proceso de retiro del control directo de la educación insinuando su nuevo papel de “facilitador”. La misma reforma introdujo una política de “participación en los costos” a través de la introducción de cuotas a los estudiantes y, desde 1997 en adelante, la posibilidad de que los estudiantes pudieran inscribirse en instituciones de educación superior chinas con patrocinio privado. Más recientemente, se han estado introduciendo fuertes programas competitivos de financiamiento a la investigación.

Si bien todas estas medidas han expandido enormemente el sistema universitario chino, tanto en cantidad de estudiantes como en producción académica, la universidad china se halla todavía lejos de los números que muestran los indicadores de los países hasta ahora dominantes de la industria académica. Las universidades chinas no figuran al tope de casi ningún *ranking* importante a nivel mundial –a excepción del *ranking* que mide la cantidad global de *papers* en ciencia e ingeniería–, y el sistema sigue siendo, a pesar de las medidas de descentralización, todavía fuertemente burocrático y basado en las influencias de los adictos a la ideología del gobierno. De todos modos, junto con estas rémoras todavía pesadas de un pasado muy reciente, se impulsan continuamente medidas que buscan ir en la dirección de una gestión del sistema de educación superior basado en el New Public Management que permitan

a China, en relativamente poco tiempo, ponerse a tono en la competencia con los grandes sistemas académicos de fama mundial.¹⁸

En Japón, a diferencia de China, el sistema universitario era fuerte y de alto nivel. Establecido en buena medida en su forma actual a fines del siglo XIX durante la época de la restauración Meiji siguiendo las líneas del modelo humboldtiano, aseguraba a cada universidad una fuerte autonomía y a los profesores la protección constitucional de su libertad académica y el estatus de funcionarios públicos, al igual que en el sistema alemán. Sin embargo, y a pesar de contar con numerosas universidades de prestigio, las reformas en la educación superior pública japonesa se aceleraron a partir de la década de 1990 en un esfuerzo por reposicionar la educación superior para satisfacer las necesidades cambiantes de la economía del conocimiento (Arimoto *et al.*, 2014). El Estado japonés introdujo así, por ejemplo, un sistema de autoevaluación en 1994 y un sistema de evaluación externa en 1998, de forma que dio lugar a la creación de la Agencia Nacional de Evaluación, NIAD-UE, en 2004. Desde entonces, un nuevo sistema de acreditación nacional compulsivo –que reemplazó al hasta entonces sistema voluntario implantado después de la Segunda Guerra Mundial con base en el sistema estadounidense– obliga a todas las instituciones de educación superior de Japón a someterse a la acreditación de una agencia autorizada bajo la NIAD-UE. Finalmente, como parte del mismo proceso de reforma, se introdujeron mecanismos de financiación de la investigación orientados a ampliar y profundizar los

¹⁸ Como ejemplo de algunas medidas que apuntan a esto, los nuevos *managers* académicos están ofreciendo a los científicos en China “bonos en efectivo por publicar en revistas de alto impacto, y los estudiantes de posgrado en Física en algunas universidades están obligados a colocar al menos dos artículos en revistas con factor de impacto combinado de 4 para obtener sus doctorados, tal como afirma Martin Blume, editor en jefe de la American Physical Society, quien recientemente se reunió con científicos de ese país” (Monastersky, 2005: 6).

vínculos de las universidades japonesas con la industria. Así, el sistema de investigación aplicada concentrado tradicionalmente fuera de las universidades en las grandes empresas *keiretsu* se está trasladando ahora a uno integrado intensamente con las primeras, entendidas como motores de la innovación y del crecimiento económico.¹⁹

Expansión, privatización y NPM en América Latina

Hace un tiempo, mientras cabalgaba con una investigadora en física brasileña y nuestros hijos en una estancia de la pampa bonaerense, se me ocurrió preguntarle a esta colega, con un tono algo escéptico, acerca del “lento avance” en Brasil de las reformas modernizadoras en el mundo académico. Su reacción fue instantánea. Ella detuvo su caballo, se dio vuelta y, mirándome de modo desafiante, me dijo, con un tono de voz prácticamente indignado: “¿Lento avance? ¡Lo que estamos viviendo en la universidad brasileña es una revolución!”.

Analizando los datos, me parece que la profesora brasileña tenía razón. En las últimas cinco décadas, la educación superior en Brasil, actualmente el mayor sistema universitario de América Latina, ha experimentado inmensos cambios cuantitativos y cualitativos. A principios de 1960, había en ese país aproximadamente 100 instituciones “universitarias”. La mayoría de ellas eran bastante pequeñas y ofrecían solo títulos de grado en su mayor parte orientados a la formación profesional. La investigación científica, por otra parte, se desarrollaba fuera de las universidades en instituciones concentradas en la región sudeste del país.

¹⁹ La Ley de Medidas Especiales para la Revitalización Industrial, promulgada en el año 1999, es la denominada versión japonesa de la Ley de Bayh-Dole, que facilita el comercio de los derechos de propiedad intelectual derivados de la investigación financiada con fondos públicos otorgados a las universidades (Kitagawa, 2008).

Esa situación contrasta claramente con el sistema amplio, complejo y diversificado que emergió gradualmente después de la reforma del sistema en 1964 y de otras medidas implementadas en las décadas del ochenta y noventa. Hoy en día, el gigante sudamericano cuenta con miles de instituciones de educación superior, absorbe más de cinco millones de estudiantes universitarios, posee un amplio sistema de maestrías y doctorados en todas las áreas y un sistema nacional de investigación generalizado en todo el país. Pero, además de la expansión cuantitativa, tal vez la novedad más importante en Brasil en relación con la industria académica ha sido la enorme expansión de las universidades privadas –la más grande en términos absolutos y relativos de América Latina–. Hasta mediados de la década del sesenta, el 58 % de los estudiantes de educación superior estaban matriculados en instituciones públicas; hoy en día, el sector privado representa el 73 % de la matrícula y el 88 % de los establecimientos, la mayoría de los cuales son instituciones con fines de lucro (McCowan, 2004).

Pero la “revolución académica” proclamada por mi amiga investigadora no abarca solo a Brasil. Globalmente considerada, la expansión se dio en toda la región, en donde se pasó drásticamente de un modelo de acceso de élite a un modelo de acceso de masas, con una inscripción de entre el 15 y el 35 %.²⁰ Luego de un período de reformas caracterizado primero por restricciones presupuestarias, y más tarde por cambios en el marco legal con la apertura de nuevas universidades sobre todo privadas, en América Latina se abrió en las últimas décadas un período caracterizado por medidas orientadas a insertar internacionalmente a las universidades de la región mediante la aplicación

²⁰ El punto de origen de la salida del modelo de elite en la historia de las universidades latinoamericanas fue, sin dudas, la reforma de 1918 iniciada en la antigua Universidad de Córdoba (Argentina), que se extendió rápidamente por toda la región. Esta reforma dio lugar al actual modelo todavía existente en varios países de la región históricamente marcado por el movimiento estudiantil.

de mecanismos de cualificación de tipo performativo. Los organismos multilaterales, en especial el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, tuvieron un papel de relieve en estas políticas. Tanto en el mismo Brasil, como en países como Colombia, Perú o México –en este último especialmente a partir del Programa para la Modernización Educativa de 1989, que dio pie a la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) (Arellano Castro, 1999)–, se está dando un fuerte proceso de transformación en los mecanismos de evaluación y asignación de recursos financieros que comenzaron a regular las relaciones entre el Estado y las universidades (Mendoza, 2002: 13).²¹

Pero tal vez sea Chile, tal como afirman Bernasconi y Rojas, “el caso de estudio más fascinante de América Latina, y quizás de todo el mundo en desarrollo”. En efecto, en opinión de estos dos especialistas latinoamericanos en educación superior, si bien “Brasil, México y otros desplazan a Chile en envergadura, y por ende, en los indicadores que se relacionan con tamaño [...] ningún otro país de la región ha ido tan lejos en la transformación de su educación superior” (Bernasconi & Rojas, 2003: 2; cfr. Esquivel Larrondo, 2007). El caso chileno se diferenció muy temprano (Brunner, 1990, 2005) por la implementación de un drástico plan de reforma universitaria dentro del marco de profundas reformas económicas e institucionales durante la última dictadura militar, que en ese país incluyeron un esquema de asignación de fondos contra rendición de cuentas (*performance*) tanto de las universidades públicas como de las privadas, una organización mucho más corporativa, pragmática,

²¹ Las reformas están afectando fuertemente a un modelo que tradicionalmente combinaba elementos del sistema napoleónico estatal de facultades profesionales, institutos de investigación externos e internos parcialmente humboldtianos y un sistema de cogobierno universitario (gobierno autónomo de la universidad por estudiantes, profesores y graduados), ingreso libre, gratuidad y las llamadas actividades de “extensión” dirigidas a la colaboración con los sectores menos favorecidos de la sociedad.

competitiva y centrada en el “cliente” de las universidades, un amplio proceso de apertura de universidades privadas,²² un fuerte control político-jurídico y burocrático indirecto sobre las universidades (Esquivel Larrondo, 2007), un sistema de investigación financiado por proyecto sujeto a la evaluación cada vez más individualizada de los profesores-investigadores basada en criterios bibliométricos²³ y una amplia red de agencias de vinculación entre las universidades y el sector productivo.²⁴

22 “Para poner en perspectiva internacional el grado de privatización de la educación superior chilena, cabe destacar que según el Banco Mundial solo Filipinas, Corea y Japón exhibían en 1994 una proporción mayor de alumnos en el sector privado de la educación superior que los que tuvo Chile en el año 2000 (World Bank, 2000: 30). En cuanto a financiamiento, una estimación reciente del World Education Indicators (WEI), correspondiente a 1999, pone en 77,2% la participación privada en el financiamiento de la educación superior en Chile, la segunda más alta, después de Corea, de los 13 países incluidos en WEI más los países de la OECD.16 Vale la pena agregar que, conforme a la misma fuente, Chile exhibe la mayor proporción de financiamiento privado de la educación en general, incluyendo todos sus niveles, con 44,9% del gasto total” (Bernasconi & Rojas, 2003: 29).

23 “No es de extrañar que la P. Universidad Católica de Chile haya empezado a pagar bonos en dinero por publicaciones ISI a sus profesores a mediados de los '90, en lo que fue entonces considerada una aproximación radical al problema de aumentar las publicaciones, y que ha sido después imitada en otras Universidades. La publicación de artículos en revistas indexadas por ISI está convirtiéndose en la única forma legítima de publicar, y no solo en instituciones que dependen de ello para su financiamiento [...] Lo que comenzó como un conjunto de estándares impuestos por las políticas de financiamiento del gobierno, se ha convertido en una norma del sistema, la forma correcta de hacer las cosas” (Bernasconi & Rojas, 2003: 136).

24 Prácticamente, no hay en Chile casi ninguna universidad entre las tradicionales que carezca de una o más agencias encargadas de incrementar los vínculos con el sector productivo. Solo en la Universidad de Chile hay 47 centros de asesorías y servicios profesionales en las áreas de Economía y Administración, Ingeniería, Derecho, Ciencias Agrarias, Química y Farmacia, Medicina, Odontología, y Nutrición, que vinculan a las distintas facultades con las empresas. De todos modos, aunque desde el punto de vista de la industria académica los resultados de la universidad chilena parecen buenos, la tecnocracia los considera, sin embargo, siempre insuficientes: “Los indicadores de productividad científica de Chile están entre los mejores de la región, tanto en términos de artículos por investigador, como de costo por artículo. Además, parte de la ciencia chilena es de muy alta calidad en comparación con estándares internacionales. Sin embargo, son los números

Probablemente la única excepción a los cambios tan radicales entre los países con importante tradición académica de América Latina sea la Argentina.²⁵ Siendo el único caso en donde se da el llamado “modelo de acceso universal a la educación superior”, con una inscripción por encima del 35 % y del cual surgieron además varios premios Nobeles en Ciencia, la resistencia del país a las reformas en dirección a la industria académica es grande. Ciertamente a partir de la década del noventa se han dado algunos pasos, como la creación de la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU). Este último organismo viene intensificando los procesos de acreditación y evaluación a nivel institucional. Por otra parte, también ha sido significativa la introducción en la Universidad de Buenos Aires –la más importante del país– de un sistema de incentivos para los investigadores. No obstante, el modelo predominante en la Argentina sigue siendo el surgido a partir de la reforma universitaria de 1918 que combina un sistema de estilo humboldtiano de libertad de cátedra y cogobierno colegiado entre profesores y estudiantes, con una fuerte supervisión estatal y un régimen de gratuidad de tipo francés.²⁶

absolutos los que preocupan. Con apenas unas 5.600 jornadas completas equivalentes dedicadas a la investigación, unos 8 doctores por millón de habitantes graduados por año, y una producción anual de cerca de 2.000 artículos de corriente principal por año, Chile está todavía muy lejos de acercarse, no ya a las grandes potencias, sino a países pequeños como Bélgica, Dinamarca, Holanda, Israel o Finlandia, que producen 10 veces más” (Bernasconi & Rojas, 2003: 192).

²⁵ De hecho, algunos académicos argentinos se sorprenden todavía cuando “en conversaciones con colegas de otros países –como México y España– nos encontramos con situaciones hasta ahora no habituales en Argentina, pero que reflejan un problema no deseable respecto de las exigencias y operaciones de procesos de evaluación de la docencia universitaria: los colegas afirman lo sobrecargados que están con tareas administrativas, la necesidad obligada de publicar, el renunciar a tareas de docencia o dirección de tesis por haber completado su cupo para estas actividades en la grilla de evaluación solicitada por la Universidad o por el Estado [...]” (Fernández Lamarra & Coppola, 2008: 114).

²⁶ De todos modos, aunque el sistema de educación superior argentino permanece en su mayor parte formalmente estatal, en las universidades públicas

Australia y Nueva Zelanda: avances y dudas

Además de su maravillosa naturaleza, existen otros dos rubros por los cuales Australia y Nueva Zelanda se han hecho famosas en todo el mundo: el *rugby* y la educación superior. Sobre la impresionante *performance* de los dos países en el deporte de la pelota ovalada, muchos sostienen que se debe a una causa bien clara: el *rugby* en ambos países es una auténtica industria formada sobre la base de una inmensa cantidad de jugadores que reciben un entrenamiento profesional y son sometidos constantemente a altos niveles de una competencia internacional inserta en el amplio y redituable mercado de los espectáculos deportivos. Un razonamiento de un pragmatismo similar tal vez haya guiado a los reformistas australianos y neozelandeses que emprendieron, casi al mismo tiempo que en el Reino Unido, las reformas de sus universidades en la dirección de la industria académica.

De hecho, la reforma universitaria en Australia comenzó muy temprano a través de una fuerte intervención estatal a finales de 1980, cuando el nuevo gobierno laborista se embarcó en una serie de medidas drásticas que cambiaron radicalmente el sistema universitario australiano. Las llamadas Reformas Dawkins, por estar encabezadas por John Dawkins, entonces ministro de Empleo, Educación y Capacitación, tenían por objetivo explícito

argentinas se dan muchas prácticas que pueden ser consideradas como de privatización oculta. Algunos ejemplos son los ajustes de oferta de cursos, programas según las demandas de sectores específicos del mercado, ventas de servicios para empresas comerciales, cobro de aranceles estudiantiles en actividades extracurriculares, alquiler de espacios públicos, incorporación de la cultura organizativa empresarial, investigación orientada a los intereses de grupos privados, actividades privadas paralelas de investigadores públicos, etc. Al mismo tiempo, las ineficiencias del sistema, así como el descenso de su calidad y su inequidad, han sido objeto de reiteradas críticas durante las últimas décadas (Cfr. Gvirtz & Camou, 2009).

crear un sistema de educación que pudiera producir un número mucho más elevado de graduados calificados para potenciar la economía australiana en un mundo globalizado y competitivo, mientras que al mismo tiempo redujera los costos cada vez mayores del sector en un entorno de ajuste fiscal (Commonwealth of Australia, 2014: 8).

Las reformas australianas se centraron así en la transferencia de los costos universitarios del Estado al individuo, la abolición de la división binaria anterior con la creación de un sistema nacional unificado con un número mucho menor de instituciones significativamente más grandes, la búsqueda de la mejora en la competencia nacional e internacional para atracción de estudiantes y fondos de investigación, la rendición de cuentas basada en la financiación por desempeño (Campbell, 2008) y una mayor diversificación de las fuentes de ingresos. Asimismo, el gobierno federal introdujo en 1996 una serie de mecanismos de mercado orientados a una fuerte reducción de los subsidios, y un proceso amplio de privatización. Por lo demás, el proceso de reforma de la educación superior en Australia ha sido uno de los pocos en el mundo en el que los tres actores representados en las esquinas del triángulo analítico (Estado, mercado, universidad) han participado activamente.²⁷

Un caso muy similar al de Australia es el de Nueva Zelanda, uno de los países en donde las reformas alcanzaron durante las décadas del ochenta y del noventa una aplicación radical.²⁸ El Estado obligó allí a las universidades

²⁷ El investigador australiano Peter Murphy sintetiza de modo muy gráfico lo sucedido en su país: “El estilo managerial cambió el énfasis de la Universidad de la substancia al proceso. Introdujo su propio universo simbólico de *management* por *performance*, *management* de la investigación, *ratings* de estudiantes, evaluaciones de pares, planes de investigación, planes de enseñanza, planes estratégicos, indicadores de *performance*, y medidas de outputs de enseñanza e investigación [...]. La Universidad moderna es una mezcla de estado de bienestar, hotel, centro de ocio, regulador centralizado e institución académica” (Murphy, 2015: 103).

²⁸ Antes de las reformas, las universidades neozelandesas tenían un alto grado de libertad intelectual y de autonomía con relación al gobierno central. Se

y otras instituciones de enseñanza superior a adoptar un modelo donde cada uno debía competir por la matrícula y por los fondos unidos a esta. La financiación pública disminuyó, al menos según lo medido por el gasto real por estudiante, y la educación universitaria más o menos gratuita que existía fue reemplazada por un uso creciente de tasas y préstamos estudiantiles. Para conferir grados, la facultad se transfirió a instituciones externas a las universidades. La *Autoridad neozelandesa de calificaciones* (NZQA), establecida como la responsable de aprobar los cursos, incluyendo cursos de grado, pasó a ser también la encargada de determinar cuáles debían recibir la financiación del gobierno. Asimismo, se introdujo el sistema EFTS (Equivalent Full-Time Student), un indicador que mide la capacidad de las universidades de atraer a los estudiantes y por el cual se les otorga financiamiento, siempre y cuando sus cursos estén certificados por la NZQA. Finalmente, se reestructuró la gestión de las universidades según criterios de gestión managerial, con un fuerte desplazamiento de las formas colegiadas de gobierno. El rector, por su parte, se convirtió en el equivalente de un director ejecutivo y un empleador de personal.

Por lo demás, en los últimos años, luego de fuertes críticas tanto internas como internacionales, las autoridades australianas y neozelandesas iniciaron un amplio proceso de revisión de las reformas. Si bien esta revisión tuvo en general un carácter más bien retórico, los problemas que la industria académica trajo a las universidades de Oceanía han sido al menos parcialmente reconocidos (Goldfinch, 2004: 248 y ss.).

basaban en gran medida en el modelo de la universidad inglesa tradicional que “enfaticaba la formación según el ideal del *gentleman* un tanto mitigada por los conceptos de formación profesional, entonces desarrollado en las universidades escocesas” (McKenzie, 1996: 2), y en el modelo de gobierno colegial imperante en dichas universidades (Goldfinch, 2004: 233).

Las reglas de juego de la competencia global en la industria académica

Existen en América Latina por lo menos tres universidades –la Universidad Autónoma de México, la Universidad de San Pablo y la Universidad de Buenos Aires– que, además de tener dimensiones colosales –con alrededor de 300.000 estudiantes cada una–, constituyen verdaderos símbolos e íconos de la ciencia y de la cultura para sus países y para otros países de la región. Sin embargo, ninguna de las tres llega, ni de lejos, a los puestos principales de los *rankings* mundiales de universidades. Algo similar podría decirse si se consideran otros indicadores como la ubicación en los *rankings* globales de sus revistas, patentes, transferencias tecnológicas, inversión en I+D, *top-papers*, índice h o factor de impacto de sus investigadores. Toda la investigación producida por estas megauniversidades, junto con todo lo que se realiza año a año en otros cientos de universidades públicas y privadas diseminadas a lo largo de todo este inmenso subcontinente de 500 millones de habitantes, no llega a representar, en números absolutos, de acuerdo a los principales indicadores que rigen las políticas de quienes gobiernan la industria académica, ni el 2 % del total de la ciencia mundial.²⁹

Pero ¿cómo es posible que una región del mundo con más de cuatrocientos años de tradición universitaria³⁰ se

²⁹ Por lo demás, habría que agregar que casi la totalidad de ese aporte es generado solo por cinco países de la región: Brasil, Argentina, México, Chile y Venezuela.

³⁰ Las universidades latinoamericanas fueron las primeras que se establecieron en América en el siglo XVI –mucho antes que en los Estados Unidos–. Estaban basadas en el modelo medieval de universidad, aunque subordinado más directamente que este último a la Corona y a la Iglesia. Más tarde, en el siglo XIX, ya como universidades estatales de los nuevos países hispanoamericanos independientes, combinaron este modelo preexistente con el nuevo modelo de “universidad republicana”, inspirado en el modelo napoleónico francés. La excepción en la región fue Brasil, en donde no existieron universidades antes de la década de 1920.

muestre casi completamente fuera de juego en la competencia global que hoy plantea la industria académica, aun en áreas, como por ejemplo las ciencias sociales o las humanidades, en donde tradicionalmente ha tenido una trayectoria destacada? La respuesta es bastante evidente: la industria académica no es un “mundo plano” en el cual cualquier país, universidad o profesor pueda fácilmente ingresar. Ciertamente, un grado razonable de calidad en la enseñanza o de aporte mínimo al avance del conocimiento es un factor en general relevante para entrar en la competencia de la industria académica. No obstante, no son de ningún modo necesarios en todos los casos y definitivamente no son casi nunca suficientes. La posibilidad de caer bajo el radar de los sistemas de reconocimiento de dicha industria –y además destacarse– depende también, y fundamentalmente, del grado de concentración de poder económico, político, cultural y tecnológico de la región, país, o ciudad en que la universidad o el investigador en cuestión estén insertos.

Las naciones importan y mucho en la industria académica. En el mapa que hemos trazado, figuran, sin dudas, al tope y muy por encima de todos, los Estados Unidos. Luego, seguramente, el Reino Unido y otros países de habla inglesa. Más atrás, algunos países de Europa Occidental, en especial Alemania y Francia. A continuación, estaría probablemente Japón y, finalmente, en franco ascenso, China, Corea del Sur, Taiwán y Singapur. El resto apenas alcanzan a figurar en los *rankings* importantes. El poder y amplitud de los mercados de estudiantes, el tamaño de la economía industrial con base tecnológica y científica, la capacidad de publicidad y *marketing* de la marca nacional o regional, el peso relativo de las ciencias duras o de disciplinas de aplicación más inmediata, la capacidad financiera, el tipo de conectividad y uso de las redes informáticas, el prestigio acumulado a lo largo de la historia, la capacitación en el uso de los distintos y sofisticados lenguajes formales de publicación, las técnicas de búsqueda de fondos y el idioma nacional son factores

centrales para explicar el mapa fuertemente estratificado de la industria académica.

El peso muy limitado del componente estrictamente educativo o intelectual en las reglas de juego que ordenan el mapa de la industria académica se demuestra especialmente en el caso de países que, a pesar de su altísimo nivel educativo o científico, sufren hoy una condición de actores secundarios potencialmente excluibles del juego en caso de una adaptación demasiado lenta. El hecho de que Alemania, Japón o Francia se hayan visto obligados a durísimas y costosas reformas de sus universidades no se explica por una mala y ni siquiera mediocre calidad de su investigación o de su enseñanza superior. Se trata, simplemente, de que no han seguido con suficiente atención, flexibilidad y pulcritud las reglas de juego del sector de la nueva industria global del conocimiento en la que se supone que deben estar insertos.

¿Tienes la costumbre desde hace cuatrocientos años de incluir en tus universidades muchas carreras y disciplinas con el objetivo de ofrecer a tus estudiantes un conocimiento amplio y universal? Si quieres continuar haciéndolo, eres libre. Pero toma en cuenta que, si deseas tener algún día en tu país una *world-class university* (Shin & Kehm, 2012) como tienen los norteamericanos, no tendrás otra opción que eliminar lo más rápidamente posible todos los sectores no competitivos de tus universidades y poner todo tu dinero en las áreas del saber para las que puedas encontrar un nicho de mercado que otros no estén cubriendo: esto te permitirá aumentar tu puntaje y tu dinero... ¿Te has destacado en humanidades por casi quinientos años, pero tus profesores, aunque herederos muy dignos de esa tradición, se empeñan en publicar en revistas indexadas por fuera de los *rankings* principales? No tienes otro remedio que achicar su participación o lamentablemente tendrás que eliminarlos y buscarte otros mejor adaptados. ¿Tu investigación se realiza desde hace doscientos años en centros especializados diferentes a tus universidades? Aunque sean

muy prestigiosos y tengan sus propias tradiciones, apresúrate a fusionarlos con tus universidades, o estas jamás serán reconocidas como universidades de nivel. ¿El idioma nacional, usado en tu país desde hace mil años, no es el inglés? Eso sí que es un verdadero problema. Pero también tiene solución. Diles a tus profesores e investigadores que lo eviten y se dediquen a escribir en inglés. Si insisten en seguir utilizando idiomas con bajo *rating* como el italiano, el alemán o el francés, no tendrás otro camino que deshacerte lo más rápidamente de ellos.

Ciertamente, el destino juega una mala pasada especialmente a quienes enseñan e investigan en universidades con una equivocada ubicación en el mundo. Sin embargo, incluso quienes tienen el mérito –o la fortuna– de desarrollar sus carreras en algunas de las mejores universidades norteamericanas o británicas están teniendo hoy también serias dificultades para no “caerse” del mapa. Ellos creían hasta hace no mucho tiempo que bastaba con cumplir con las reglas básicas de la industria académica para poder sobrevivir. Sin embargo, poco a poco, van tomando conciencia de que también pueden ser alcanzados por aquellos que, aunque dificultosa y sacrificadamente, van logrando subir la escalera siempre móvil de la competencia. La sensación de inestabilidad e inseguridad va alcanzando así, gradualmente, a todos. Pero con ella crece también, a lo largo y a lo ancho del mundo, una ola creciente de cuestionamientos, de críticas y, en muchos casos, de abierta y decidida resistencia a la industria académica.

La voz de los descontentos: paradojas, falsas soluciones y nuevos problemas

Reflexiones de un profesor solitario

Es una tarde más que agradable del final de la primavera en Londres. Los árboles de la Northampton Square, cerca del lugar donde se levanta la City University, exhalan un perfume suave y embriagador. Por la escalera interna de un edificio de la Universidad, con la típica arquitectura modernista de los años sesenta, veo aparecer a Chris Rojek, un profesor de Sociología de la Cultura que ha dedicado casi todos los años de su ya larga vida académica a enseñar y escribir sobre temas como el ocio, la música pop y aquello que más le apasiona: el fenómeno de las celebridades. “Lo que me interesa no son las celebridades ‘célebres’, sino la búsqueda generalizada de la celebridad que existe hoy por parte de la gente común”, me comenta mientras aprieta con fuerza el pequeño vaso de café, como para descargar la tensión.

Lo más curioso, especialmente entre los jóvenes, es que ellos quieren ser célebres, famosos, pero la mayoría parece no tener el menor interés en hacer algo verdaderamente destacado para lograrlo. Su objetivo no es ser grandes cantantes, actores o científicos para así, y como consecuencia indirecta, *volverse* famosos, sino simple y directamente ser famosos, sin más. Ellos buscan la fama –es decir, el resultado– sin prestar ninguna atención al objeto o al proceso (talento, profesión, estudio, esfuerzo) que podría producirla.

Con sus sesenta y pico de años, su camisa abierta estampada con pequeños lunares marrones, y un pelo bastante largo que le da cierto aire de *hippie* viejo, Rojek tiene una mirada sombría sobre el presente de sus estudiantes. “¿Ves?”, me dice señalando las mesas vacías del bar a su alrededor.

¿No te das cuenta de que no hay nadie? Los estudiantes ya están todos en sus casas, no les interesa estar más acá, debatiendo, consultando a los profesores o simplemente confraternizando. Ellos no tienen ni idea de la explosión de vida intelectual que había en este mismo lugar hace cuarenta años! Solo participan o estudian lo mínimo indispensable para aprobar.

Pero el problema no está solo en la falta de interés y el utilitarismo de los estudiantes: ellos son en realidad un reflejo de la dirección existente hoy en la universidad, que no tiene tampoco ningún interés en orientarlos hacia un objetivo más alto, sino solo a responder a la “demanda del mercado estudiantil” de acuerdo a una estricta lógica de “resultados”. De hecho, agrega Rojek:

Todos los cursos que ofrecemos solo se abren si hay muchos alumnos. Así, materias troncales como Teoría Social I en las que los estudiantes de Sociología veían los grandes autores como Weber, Durkheim o Marx desaparecieron. Estos nombres aparecen ahora solo en los intersticios de los cursos sobre temas triviales, de moda o de aplicación puramente práctica.

“¿Y tú? ¿Cómo sobrevives en este ambiente?”, me atrevo a preguntarle. “Me ven prolífico”, me responde, y agrega en tono melancólico:

Escribo un libro por año –lo cual me encanta– y me las arreglo para publicar mis artículos en los *journals* correctos a partir de los capítulos que pienso para mis libros. El

pensamiento o la pasión que pongo en la enseñanza evidentemente no les importa.

“¿Esto es una gran crisis de la universidad, no?”, pregunto al final casi con timidez. “¡No!”, me responde bastante irritado. “¡Es una crisis de la civilización!”.

El testimonio de Chris Rojek no es, sin embargo –como podría pensarse–, la queja aislada de un viejo profesor nostálgico. Por el contrario, en las últimas décadas, en casi todos los países en los que vienen avanzando las reformas aumenta día a día el número de descontentos. Tanto desde el campo de la experiencia, como desde la argumentación teórica y empírica son muchos los que están objetando tanto los métodos como los resultados supuestamente positivos de los cambios introducidos (Beauvallet, 2009). A lo largo y a lo ancho del mundo, estas críticas están poniendo en evidencia la enorme cantidad de paradojas, falsas soluciones y nuevos problemas que está generando la industria académica.

El malestar en la docencia

Consideremos, en primer lugar, la situación de la docencia. Contra los que centran sus esperanzas –especialmente en los países que aún no han experimentado las reformas– de un cambio en la calidad docente basado en los métodos de la industria académica, muchos estudios actuales muestran que estos no están ayudando a resolver los problemas reales que enfrentan los estudiantes. Por el contrario, en muchos casos, incluso los empeoran. Por ejemplo, en opinión de Lucía Padure, los mecanismos de control de la calidad de la enseñanza implementados por los partidarios de la industria académica están afectando el corazón mismo de la educación que hoy brindan las universidades:

La estandarización excesiva en nombre de la transparencia y la aplicación de modelos de negocio para la educación superior podrían afectar el ambiente vibrante de innovación y la creatividad y marginar los valores educativos tales como la curiosidad y el deleite [...] (Padure, 2009: 279-280).

También de acuerdo a Padure, muchos estudios están mostrando que “la libertad académica real y la diversidad son cruciales para la obtención de nuevas ideas y nuevos enfoques”, y que tanto la experiencia del Reino Unido en materia de garantía de calidad docente y los procesos desarrollados en Australia y Nueva Zelanda “mostraron que un sistema de evaluación de la calidad intrusivo basado en indicadores de desempeño podría restringir la libertad académica y fomentar la uniformidad en lugar de fomentar la diversidad [...]” (Padure, 2009: 279-280).

Según Richard Arum de la New York University y Josipa Roksa de la Universidad de Virginia, coautores del libro *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*, la expansión de la evaluación docente y la obsesión por la *efficiency-oriented teaching* en los Estados Unidos se ha traducido en una dramática disminución en las capacidades intelectuales básicas de los estudiantes de grado (18 a 22 años). Por un lado, el estudio muestra los efectos contraproducentes de la aplicación de sistemas de evaluación y *accountability* estandarizados y compulsivos para medir los “resultados” del rendimiento estudiantil en las universidades. Estos últimos casi siempre terminan –tal como también señala Derek Bok, exrector de la Universidad de Harvard, citado por estos autores– “en que las autoridades de las Universidades se concentran en salir bien en los tests a expensas de otros objetivos educativos más importantes” (Arum & Roksa, 2011: 139). Por otra parte, la introducción de las encuestas al estudiante “consumidor” para evaluar el rendimiento docente parece estar también resultando fatal para elevar la calidad de la enseñanza. Esta última termina orientándose según los requerimientos de una demanda no

calificada y adaptándose más a los gustos cambiantes de los jóvenes que a sus verdaderas necesidades intelectuales.

Sobre este último punto, se pronuncia especialmente Donald Meyers, un neurocientífico australiano que en los últimos años ha catalizado el descontento generalizado de muchos académicos con un libro muy crítico sobre la universidad en su país. En su opinión, la presión por la captación rápida de estudiantes combinada con las exigencias burocráticas propias de la industria académica atenta directamente contra los niveles de enseñanza:

El principal interés de la burocracia universitaria fue claramente demostrar su valía como lacaya gubernamental proveyendo títulos a un mínimo costo para clientes satisfechos y suministrando al gobierno la enorme cantidad de papeleo que este exigía. Si el nuevo sistema requería la disminución de los estándares y el fraude a los estudiantes, entonces así debía ser. Después de todo, la mayoría de los estudiantes no se daría cuenta y a muchos probablemente no les importaría (Meyers, 2012: 11).

La forma en que está organizada la industria académica termina por instrumentalizar, según Meyers, incluso las nuevas teorías pedagógicas (Macchiarola, 2007), más favorables a la comprensión de los procesos subjetivos que experimenta el alumno, aplicándolas de modo indiscriminado y demagógico con el único fin de maximizar el rendimiento financiero (aunque, claro está, *no* el de los estudiantes, sino el de la universidad y el del gobierno!):

La teoría de la educación moderna ha ganado fuerza de la desesperada necesidad de la gestión universitaria para maximizar la financiación del gobierno. Bajo los acuerdos fiscales actuales, la manera más fácil de lograrlo es maximizar la matriculación y las tasas de retención. El enfoque de la educación blanda ha proporcionado la base pseudo-intelectual para la reducción de los estándares requerida para lograr estos objetivos (Meyers, 2012: 12).

De acuerdo a Hans Pechar, en el ámbito europeo “los académicos y estudiantes se oponen firmemente a esta reforma” sobre todo porque “el *New Public Management* viola los principios neohumanistas del cultivo del espíritu por sí mismo” (Pechar, 2012: 625). Entre los descontentos que comparten esta objeción, se destaca el especialista en literatura germánica y ensayista italiano Claudio Magris. En su opinión, la estandarización de las carreras profesionales o científicas, hoy en día cada vez más organizadas en forma de una mercancía vendible, ha llevado a los decanos y directores de carreras a reducir el currículum eliminando todo aquello considerado superfluo, en especial los contenidos generalistas y la dimensión experiencial, reflexiva e histórica. Estas últimas están casi desaparecidas de un tipo de enseñanza que se desarrolla en forma veloz y con un estilo cada vez más técnico y fragmentario:

El auténtico y verdadero curso apto para profundizar a lo largo de todo el año un argumento, para impartir una formación institucional y establecer una relación concreta entre docentes y alumnos, es substituido o confundido cada vez más con los “módulos”, muñones errantes de diez, veinte o treinta lecciones, en los cuales el contacto extrínseco entre el docente y los estudiantes se disuelve rápidamente (Magris, 2004: 22).

Otros resultados paradójicos pueden verse, de acuerdo a Magris, en los sistemas de créditos que han producido, en su opinión, “otra cómica y nefasta deformación”:

Los créditos han impuesto una mentalidad avara, según la cual toda actividad del estudiante –desde la lectura de un libro hasta un paseo campestre– debe implicar una utilidad formal e inmediata. Hace unos meses un estudiante me comentó que habría asistido a un seminario interdisciplinar sobre literatura y ciencia que se daba en la Escuela superior de estudios avanzados de Trieste si este le hubiera proporcionado créditos. Sorprendido de que no se le hubiese ocurrido la idea de asistir porque el tema le interesara, le pregunté si

alguna vez había besado gratis a una chica. Toda inversión es al principio un riesgo; las cosas que se hacen solo por amor –también leer un libro– son a menudo aquellas que después nos dan más fruto, pero indirectamente, y es ridículo pretender obtener puntos porque se ha leído –se supone con pasión– a Leopardi (Magris, 2004: 22).

En opinión de Robert Cowen (1996, 2009), un especialista de renombre en educación comparada de la Universidad de Londres, las paradojas de la industrialización de la enseñanza se pueden ver claramente incluso en el nivel de la formación doctoral. A pesar del optimismo que ostentan algunos estudios econométricos sobre los resultados “eficientes” de los doctorados actuales, Cowen describía vívidamente, en una de sus visitas a Buenos Aires, la situación real que se vive hoy en ellos. En una oportunidad él mismo preguntó a un estudiante extranjero cómo lo habían tratado los profesores encargados de dirigir su tesis. El estudiante contestó que “muy bien”. Como Cowen notó, por su lenguaje corporal, que la respuesta era puramente formal, reiteró varias veces de otra manera la pregunta, aunque sin resultados. Finalmente, decidió invitar al estudiante a beber una cerveza en un pub cercano a la universidad. Solo allí el estudiante le reveló lo que realmente le ocurría (¡no hay nada mejor que una buena visita a un bar *fuera de la universidad* con los propios alumnos al promediar el curso para lograr establecer una relación realmente pedagógica!): sus tutores habían sido sumamente eficientes y amables en la tarea de dirigirlo, pero la impresión que no podía evitar tener es que, si bien ellos estaban físicamente presentes en todas las entrevistas, “su alma no estaba allí”. Para Cowen la explicación de la anécdota era obvia: son tantos los controles evaluativos a los que está sometida la tarea de los tutores de tesis doctorales, que estos ya no son más los “padres de la tesis”, como rezaba la antigua denominación alemana, sino que se han convertido en burócratas, mucho más dedicados a llenar planillas, planificar entrevistas y presentar informes

a las autoridades que a orientar intelectualmente al estudiante (Cfr. Ball, 2003).

Los estudiantes: entre la soledad, el conformismo y el estrés

Por otra parte, otra serie de estudios muestran que los problemas intelectuales de los estudiantes están hoy también estrechamente ligados a sus problemas emocionales y humanos derivados de la deteriorada relación profesor-alumno y de la consecuente falta de sostén y contención que, en un contexto de creciente competencia y burocratización, proporcionan los profesores. Tal como escribe Peter Murphy:

La piedra angular de la docencia universitaria, el contacto informal entre profesor y alumno, ha desaparecido prácticamente en la medida en que los académicos dedicados a la enseñanza han sido arrojados en el torbellino vacío de los comités administrativos, el correo electrónico, la documentación y la regulación (Murphy, 2012: 1).

Arndt Ahlers-Niemann, investigador del Departamento de Economía y Gestión de la Bergische Universität Wuppertal de Alemania, ha intentado fotografiar el estado subjetivo y relacional de los estudiantes universitarios mediante la aplicación de métodos como el análisis de roles, la “fotomatriz” social y los diálogos sobre relaciones grupales, que ayudan a comprender los sentimientos, dinámicas y procesos inconscientes en las organizaciones. Como conclusión de este estudio, Ahlers-Niemann sostiene que

las Universidades contemporáneas carecen de oportunidades de relacionamiento e identificación tanto a nivel horizontal (entre los estudiantes) como vertical (entre estudiantes y profesores). Esto conduce a un alto grado de fragmentación,

división y desorganización en la experiencia del rol del estudiante y del estudiar (Ahlers-Niemann, 2007: 2).

Otros estudios muestran que la conducta que promueve la industria académica entre los estudiantes no parece ser la de la iniciativa y la participación buscadas por las nuevas teorías y prácticas pedagógicas asociadas a las reformas, sino, por el contrario, la de un apático conformismo.¹

En opinión de Tino Bargel, director de la encuesta a estudiantes de la Universidad de Constanza, el modelo industrializado de enseñanza, especialmente en el nivel de posgrado, lleva a formar estudiantes *efficiency-driven* (impulsados por la eficiencia) y *exposed to remarkable pressure* (expuestos a presión extraordinaria):

De hecho los estudiantes se han comprometido firmemente a lograr y cumplir con los estándares de la tan ansiada empleabilidad presentando notas altas, certificados y premios. La tradicional educación general se ha transformado en la adquisición de habilidades fundamentales para el empleo (*key employment skills*). Sin embargo, este aspecto práctico, que bajo el ángulo profesional se beneficia de los logros académicos, provoca aún más inseguridad, desde el momento en que los objetivos educativos y las condiciones de contratación son establecidos por factores externos (en particular, la economía y las asociaciones profesionales). Esto conlleva un continuo esfuerzo por satisfacer el vaivén de las exigencias profesionales, en detrimento de la reflexión y la ponderación, de la creatividad y la autonomía, de la originalidad y la innovación (Bargel, 2011a: 1-2).

¹ Afirma en la misma línea el profesor Karl Rudolf Korte: “Ya no hay en la Universidad tantas actividades políticas como antes, no solo por la actitud que traen los estudiantes sino por el modo en que actualmente funciona la Universidad. Ellos se comportan de acuerdo a lo que el sistema les exige. Ya en el colegio secundario aprenden que es importante acumular puntos para obtener una buena calificación escolar y así tener mejores posibilidades para entrar en la Universidad. Y luego en la Universidad ocurre lo mismo. Toda su preocupación se reduce a los *credit points*. El estudio se desarrolla cada vez más como un trabajo. El entusiasmo apasionado es hoy desgraciadamente algo prácticamente desconocido” (Deuber, 2013).

Como resultado de esta situación, según Bargel, “la indecisión es frecuente. En lo concerniente a la consecución del propio proyecto educativo, a las perspectivas de inserción en la sociedad y a los desarrollos futuros”.

Por primera vez y más allá de la visión optimista que se pueda tener de las oportunidades profesionales individuales, el miedo al fracaso es hoy mayor que la esperanza de tener éxito [...]. Esto ha intensificado aún más una percepción subjetiva de soledad que se expresa en desorientación, miedo al fracaso, aislamiento y comportamiento anómalo (Bargel, 2011a: 1-2. Cfr. Bargel, 2011b).

En un artículo provocativo escrito en la misma línea, Dieter Lenzen, presidente de la Universidad de Hamburgo y vicepresidente de la Conferencia alemana de Rectores Universitarios, explica las dificultades subjetivas de los estudiantes con el nuevo sistema de créditos implementado a partir del proceso de Bolonia. Según Lenzen, un defensor de la movilidad estudiantil en Europa promovida por dicho proceso, muchos de los directivos universitarios tuvieron en un principio la ilusión de que el sistema de créditos aliviara el estrés de los estudiantes ante los viejos exámenes finales. Sin embargo, los resultados de investigaciones realizadas a los estudiantes en situaciones relacionadas a muchas series de exámenes muestran que el sistema de créditos, lejos de disminuirlo, ha aumentado dicho estrés. De hecho, de acuerdo a Lenzen, “por un par de ridículos créditos”, los estudiantes a menudo acuden al uso de la “ritalina o de otras drogas relacionadas”. Y concluye: “Un sistema de estudio que solo se puede seguir con éxito tomando medicamentos, perdonen las palabras duras, un daño que no puede ser justificado” (Lenzen, 2012: 357).

Si el desmantelamiento de la antigua universidad tuviera como resultado la adaptación más rápida de los estudiantes al mundo laboral, tal vez el sacrificio de estos aspectos pedagógicos, afectivos y éticos de la vida estudiantil podría tener más sentido. Sin embargo, son muchos también los

que están descontentos con los resultados de las reformas con relación al futuro laboral de los estudiantes (Sampson-Akpuru, 2008). Especialmente en Europa, en donde el cambio del sistema de titulaciones de un tramo a tres no ha modificado un ápice las posibilidades laborales de los estudiantes, crece día a día el escepticismo sobre los efectos prácticos de la industria académica (Kwiek, 2012).²

Un biólogo resistente en Cambridge

Caminando por la calle Downing hacia el sur y dejando a las espaldas la fachada neoclásica del Emmanuel College –donde realizó sus estudios John Harvard, fundador de la universidad más famosa del mundo–, se llega hasta el laboratorio de zoología de la Universidad de Cambridge. Mientras recorro esta vía milenaria, me siento tentado a explorar sus antiguos edificios, en donde se encuentran algunos de los más importantes departamentos y museos de ciencias naturales de Inglaterra. Pero no tengo tiempo. Tras uno de estos antiguos muros grises, aparentemente indiferentes, sobre el cual se apoya, solitaria, una vieja bicicleta, me espera el biólogo molecular Peter Lawrence, una autoridad mundialmente reconocida en el campo de la biología del

² Sostiene el profesor Joachim Schultz, de la Universität Bayreuth: “Los dos objetivos centrales de la reforma de Bolonia prácticamente no se alcanzan. Para alguien recibido como bachiller en el área de Humanidades encontrar un buen trabajo con un contenido aceptable es prácticamente imposible. Esto significa que la mayoría de los estudiantes aún tienen que hacer una Maestría de todos modos y así terminan estudiando de nuevo cinco años como en el sistema anterior. El primer objetivo, la reducción del tiempo de estudio, no se logró. El segundo objetivo, la ‘permeabilidad europea’ se suponía que era: Bachiller en Bayreuth, Master in Montpellier. Pero esto tampoco funciona realmente: tuve un estudiante que después de su bachillerato quería estudiar en Inglaterra. Tuvo que escribir más de 20 aplicaciones para poder ser aceptado en algún lado”. Professor Joachim Schultz, Universität Bayreuth, der aus Kritik an der BolognaReform vorzeitig in den Ruhestand gegangen ist; zitiert nach Süddeutsche Zeitung vom 4. April de 2012 (citado en 5|12 Forschung & Lehre: 355).

desarrollo. Especialmente a través del estudio de la *Drosophila melanogaster*, una mosca fundamental para el estudio del desarrollo celular debido a que comparte un 60 % de los genes con todas las demás especies, incluida la humana, Lawrence ha contribuido a ampliar la comprensión de las enfermedades genéticas y de los procesos de regeneración de distintas partes del cuerpo.³

Con ese aire entre abstraído y despistado típico de tantos científicos –lo noto algo distinto a la foto de internet en la cual lucía una enorme y colorida boa al cuello–, Peter me recibe en la cafetería del laboratorio. Apenas logra captar de qué va mi visita cuando entra en un profundo estado de inspiración y comienza a hablar. Se lo nota totalmente involucrado con la situación de la ciencia en la universidad actual, la cual, junto con su investigación en el campo de la biología celular, se ha convertido desde hace años en una de las grandes luchas de su vida. Me cuenta con un gesto de dolor en el rostro:

Muchos de mis colegas científicos de la juventud se han convertido en capitalistas académicos. Son directores de grandes equipos de 50 o 60 personas que publican un centenar de artículos por año y viajan constantemente por todo el mundo. Pero casi todo este enorme cúmulo de información que producen [me dice, abriendo ampliamente los brazos] es puro relleno. Solo un pequeño núcleo [agrega, esta vez formando un círculo con las manos del tamaño de una manzana] es investigación auténtica. Compara esto con mi investigación aquí en Cambridge. Yo trabajo con un equipo de apenas tres personas, viajamos poco y nada y llegamos a publicar, como mucho, dos o tres artículos por año. Pero esto no se debe a

³ Junto con el biólogo español Ginés Morata Pérez, Lawrence ha ayudado a establecer la teoría del compartimiento, que fue propuesta por Antonio García-Bellido. En esta hipótesis, una serie de células construye un territorio o compartimiento y solo ese territorio en el animal. El desarrollo procede de un gen específico o “gen selector” que dirige el clonamiento de células que se divide en dos sets de células, los cuales construyen dos compartimentos adyacentes.

que seamos poco productivos o perezosos para publicar, sino porque lo que publicamos refleja lo que realmente hemos logrado descubrir y vale la pena, por lo tanto, comunicar a otros. Todo lo demás no es serio: solo es un modo de multiplicar más de lo mismo para aparentar mayor productividad frente a los demás.

La causa fundamental de esta situación para él es muy clara: el predominio de una mentalidad managerialista y burocrática orientada al control puramente cuantitativo de las actividades de investigación y a la competencia desenfrenada por más y más dinero, sin ninguna consideración por la verdadera naturaleza de la ciencia.

Piensa, por ejemplo, en las presentaciones que debemos hacer para obtener fondos. Tienen que ser larguísimas –no menos de 25 páginas–, en las que debemos especificar con lujo de detalles y con costos precisos previamente planificados cada uno de los pasos que vamos a dar durante todo un año para “descubrir” algo. Evidentemente, quien elabora estos formularios no tiene la menor idea de lo que es la actividad científica. Nadie puede planear de este modo un descubrimiento. Es completamente absurdo: va contra la naturaleza misma de la investigación, que es siempre un avanzar y un retroceder, un tantear y probar, de acuerdo a la lógica del ensayo y el error. Frente a estos requerimientos ridículos, queda una sola opción: mentir. Para conformar a los administradores y obtener el dinero, todos “dibujan” sus presentaciones y prometen “resultados” que no saben de ningún modo si alcanzarán. Al cabo de un año, hay que hacer lo mismo con los informes de resultados: deben ser abundantes en publicaciones que reflejen la “productividad”. Pero, con todo esto, no se logra más que una cosa: destruir la actividad científica y corromper a los investigadores que se vuelven vendedores inescrupulosos de productos imaginarios de los cuales solo una mínima parte es genuina.

Luego de nuestra larga charla, Peter me invita a entrar en su laboratorio y me presenta a sus colaboradores, ambos extranjeros. “Ya no tenemos más británicos aquí. Las condi-

ciones actuales impuestas por el *management* académico los están espantando de la ciencia”, me comenta apenado. Me muestra también una docena de artículos que ha publicado, saliéndose de su especialidad, en los que denuncia la situación actual de la investigación científica en la universidad. Le pregunto si no se le ha ocurrido publicarlos todos juntos como un libro. “Un periodista me lo ha ofrecido, pero ni él ni yo nunca tenemos tiempo”, me contesta algo desconcertado. Cuando trato de alentarle a hacerlo y le sugiero que sería una iniciativa valiosa que además podría ayudar a alertar a la opinión pública, me mira algo sorprendido con una especie de mirada de niño. La misma que tiene al final de nuestra entrevista cuando me muestra, en la enorme pantalla de su computadora de última generación, las imágenes de un video en el que, por primera vez en la historia humana, se pueden ver los movimientos en tamaño microscópico de los diminutos mecanismos de inserción de las patas en el cuerpo de una mosca al modo de un infinitamente delicado engranaje. “¿No es increíble?”, me dice un fascinado Peter, poseído por un sentimiento de admiración que, al parecer, no han logrado quitarle los administradores de la industria académica.

Las paradojas de la bibliometría: el reemplazo de la calidad por la cantidad

Una de las críticas principales sobre la situación actual en el campo de la investigación está centrada en el uso de los métodos bibliométricos para medir la calidad de los investigadores. Durante los últimos años, muchos investigadores y miembros de revistas de prestigio en diferentes partes del mundo han denunciado abiertamente la disminución de la calidad provocada por la proliferación de estos métodos cuantitativos en la evaluación de la investigación (Monastersky, 2005; Parnas, 2007; Brembs, Button

& Munafò, 2013; DORA, 2012; Génova, Astudillo & Fraga, 2016). De hecho, según el economista suizo Bruno Frey, miembro del Instituto de Investigación Empírica en Economía de la Universidad de Zúrich, “la substancia de la investigación científica importa cada vez menos en la medida en que mecanismos definidos externamente toman su lugar” (Frey, 2010: 2). Sostiene Frey:

Hoy en día, en muchas disciplinas la importancia de una idea científica y la posición de un académico se definen por los *rankings*. Lo que importa es el reconocimiento producido por un sistema general de *rankings*, normalmente basados únicamente en la cantidad de la producción científica, independientemente de la calidad. Si la calidad es considerada, esto se hace contando el número de citas [...]. Los *rankings* tienen una importancia cada vez mayor, no solo en las ciencias naturales y la medicina, sino también en las ciencias sociales, en particular en la economía. Los profesores son nombrados, se reciben donaciones, y departamentos y universidades enteras son evaluados sobre la base de los *rankings* de las publicaciones. En muchos casos, los encargados de adoptar decisiones no se toman la molestia de leer los trabajos o de considerar en qué medida contribuyen a nuestro conocimiento. La dependencia de los *rankings* ha sustituido a la consideración de los contenidos (Frey, 2010: 2-3).

En tal sentido, en opinión de Frey, “la presión por la publicación ha aumentado fuertemente en el mundo académico en los últimos decenios” (Frey, 2010: 4), lo cual ciertamente

ha producido un fuerte aumento de la producción científica en términos de publicaciones, pero no está claro si la calidad también ha aumentado o si posiblemente haya disminuido. Los incentivos para publicar no son necesariamente los ideales para adquirir nuevos conocimientos valiosos (Frey, 2010: 4).

En efecto, según el mismo Frey, las clasificaciones se enfrentan a muchos graves problemas. Por ejemplo, sostiene, “no tienen en cuenta el simple hecho de que las obras se citan a menudo porque se consideran erróneas y no porque se las considere como una valiosa contribución al conocimiento” (Frey, 2010: 3).

Una opinión crítica similar expresa Kai Simons, presidente de la organización europea de ciencias de la vida e investigador en el Instituto Max Planck de Biología Celular Molecular y Genética de Dresden, Alemania, y frecuente editorialista de la prestigiosa revista *Science*. Para él, “el factor de impacto (*impact factor*)⁴ no es una medida simple de la calidad y una de las principales críticas es que su cálculo puede ser manipulado por las revistas” (Simons, 2008: 165). Argumenta Simons:

Por ejemplo los artículos de revisión (*review articles*) son más frecuentemente citados que los trabajos de investigación primaria, porque aumentan el factor de impacto de una revista. En muchas revistas, por lo tanto, el número de este tipo de artículos ha aumentado de manera espectacular, y en las nuevas áreas de investigación de moda, el número de los artículos de revisión a veces se acerca a la de los artículos principales de investigación en el campo [...]. Sorprendentemente, el cálculo también incluye citas de los trabajos rechazados, por no hablar de los artículos que contienen datos falsificados (todavía no rechazados) que continúan siendo citados (Simons, 2008: 165).

Esta situación no es, sin embargo, inocua para los investigadores. Por el contrario, de acuerdo a Simons,

⁴ El *impact factor* es la medida cuantitativa que surge de la cantidad de citas que realizan otros investigadores del trabajo o los trabajos de un investigador. Hoy es tomado por muchos evaluadores universitarios como el criterio fundamental para determinar la calidad de un investigador y, en muchos casos, su permanencia o no en el puesto.

tales prácticas obligan a los científicos a enviar sus trabajos a las revistas en la parte superior de la escalera de factor de impacto y a circular progresivamente a través de las revistas de más abajo en los escalones cuando son rechazados. Esto no solo es una pérdida de tiempo para los editores y para los que realizan la revisión de pares en las revistas, sino que es desalentador para los científicos, independientemente de la etapa de su carrera. [...] no hay atajos numéricos para evaluar la calidad de la investigación. Lo que cuenta es la calidad del trabajo de un científico donde quiera que se publique. Esa calidad es juzgada en última instancia por los científicos, lo cual plantea la cuestión del proceso por el cual los científicos revisan la investigación de los demás (Simons, 2008: 165).

Sin embargo, en la actual situación,

a menos que los editores, los científicos y las instituciones hagan esfuerzos serios para cambiar la forma en que se determina el impacto del trabajo de cada científico individual, la comunidad científica estará condenada a vivir de acuerdo con el lema numéricamente impulsado, “supervivencia de acuerdo a tus factores de impacto” (Simons, 2008: 165).⁵

En este mismo sentido se pronuncia también el referido Peter A. Lawrence, para quien la lucha por la supervivencia que caracteriza al sistema de evaluación bibliométrica termina muchas veces premiando la habilidad y velocidad de reflejos de los más ambiciosos y poco escrupulosos y castigando la lentitud y cuidados de los más reflexivos e

⁵ Contra lo que sostiene Silvia Zanazzi (2014), muchos profesores en Alemania ven los nuevos instrumentos de evaluación cuantitativa como una forma de compulsión. Karl Ulrich Mayer, director emérito del Instituto Max Planck en Berlín, cree que el compromiso de la mayoría de los profesores con la evaluación definida por los indicadores de resultados cuantificables es probable que se mantenga superficial (Mayer, 2003). Pero no solo los académicos cuestionan, sino incluso las autoridades universitarias. Klaus Landfried, expresidente de la Conferencia de Rectores de Educación Superior, ha criticado la introducción de los mecanismos de evaluación bibliométrica como justificativo para legitimar recortes.

intelectualmente honestos.⁶ Esto último tiene consecuencias negativas, según Lawrence, especialmente para muchas científicas mujeres.⁷

Yendo al meollo de la cuestión, el investigador australiano Peter Murphy se pregunta: “¿Cómo puede una estadística medir el valor de un trabajo (bueno, malo, indiferente)?”. En realidad, en su opinión,

solo puede establecer una correlación estadística indicando como máximo la probabilidad de que un número grande correlacionado con el trabajo sea una señal de calidad. Pero no podemos tener la certeza de que un número grande de publicaciones por año sea un signo de alta calidad intelectual, así como tampoco de que un número pequeño de publicaciones por año sea un signo de baja calidad intelectual. Del mismo modo, un número alto de citas o incluso un número alto de citas en revistas altamente citadas o un índice h alto o un índice i-10 alto no pueden establecer un indicador concluyente de eminencia o de excelencia [...] (Murphy, 2015: 56).

6 “Hay otras consecuencias de la utilización de medidas numéricas: teniendo en cuenta que su cumplimiento recompensa la conducta agresiva, codiciosa y explotadora (Lawrence, 2002; Lawrence, 2003; Montgomerie & Birkhead, 2005), su uso seleccionará a los científicos con estas características. He argumentado en otro lugar que el descubrimiento creativo no es favorecido por los mecanismos que seleccionan en favor de los luchadores duros y contra las personas más reflexivas y moderadas (Lawrence, 2006). Por ejemplo, Ed Lewis, ganador del Premio Nobel de Fisiología y Medicina de 1995, que fue durante toda su vida un científico dedicado y sin pretensiones, que publicaba rara vez y en forma irregular, tenía un índice h muy bajo y probablemente no podría ganar becas en el mundo de hoy” (Lawrence, 2008: 11).

7 “Por otra parte, en promedio, las mujeres son menos agresivas que los hombres (Baron-Cohen, 2003; Babcock & Laschever, 2004; Lawrence, 2006; Symonds *et al.*, 2006) y por lo tanto, a pesar de que estos mecanismos discriminan a los científicos más moderados de ambos sexos, más mujeres se ven afectadas. Las estadísticas no dejan duda de que las mujeres abandonan con más frecuencia la biociencia (ETAN, 2000), y muchas de ellas son muy talentosas. Las razones expresadas con mayor frecuencia son: (1) “No quiero pasar el resto de mi vida compitiendo y luciéndome”, (2) “No quiero entrar en la lucha para obtener becas”, y (3) “la ciencia moderna se ha convertido en una lucha por la supervivencia, y preferiría hacer otra cosa” (Lawrence, 2008: 11).

De allí surge para Murphy una cantidad enorme de preguntas que la aplicación de estos métodos deja sin respuestas.⁸

Una opinión similar, aunque expresada en un lenguaje bien comprensible para el gran público, sostiene la filósofa y directora de investigación en el CNRS de Francia, Barbara Cassin. Autora del *best-seller Google Me* (2007), Cassin denuncia el “escándalo de este método de notación”, el cual, como Google, hace que “la calidad sea una propiedad emergente de la cantidad”, y hace hincapié en la analogía existente entre el modo como Google fabrica las respuestas a sus preguntas, es decir, el modo en el que jerarquiza los elementos que aparecen en una página, y el modo en el que se jerarquiza a los investigadores. Para Google,

los que se colocan arriba son los que envían a más cantidad de otros sitios, es decir, se trata de una práctica de citaciones. Eso es lo mismo que sucede con los investigadores. Cuanto más usted escribe textos en las revistas clasificadas, más estos textos son citados y mejor es usted calificado.

Asimismo, de acuerdo al medievalista francés O. Boulnois, el método bibliométrico “confunde la calidad de una revista con su difusión, y la calidad de un artículo con la calidad de una revista”. Según Boulnois, “en los cuatro volúmenes de los *Dits et Ecrits* de Michel Foucault, puede que

8 “La dificultad de toda medida proxy radica en que el medidor no está midiendo la cosa en sí misma, sino otra cosa que se pone en el lugar de la cosa en sí misma. Sabemos poco acerca de porqué los investigadores citan a otros investigadores: ¿es un signo de valor? Y si lo es, ¿qué es lo que se valora? ¿Los investigadores citan porque están obligados a citar todos los artículos recientes en el sub-campo relevante o porque el trabajo citado tiene valor informativo, valor de estatus, valor conceptual o es original o tiene valor reputacional o valor ideológico, o ha sido producido por un líder establecido en ese campo o porque es oscuramente intrigante o para llenar una bibliografía o porque el trabajo citado ha servido de base para el argumento del propio artículo o porque el trabajo citado incluye un hecho crucial que servirá de evidencia? Más aún, ¿cuál es el valor de todas estas valoraciones?” (Murphy, 2015: 56).

no haya cinco artículos publicados en revistas clasificadas como A". Una opinión similar sostiene Roland Gori, profesor de Psicopatología Clínica de la Universidad de Aix-Marseille, para quien la tendencia a satisfacer los requisitos de evaluación bibliométrica está llevando a desplazar zonas enteras de las tradiciones científicas más valiosas. Así, señala la Gori junto con Marie J. Del Volgo,

a menos que las disciplinas académicas desarrollen estrategias pragmáticas y cínicas para "gestionar" las citas mutuas, si se adopta el *ranking* de revistas por factor de impacto, no solo el psicoanálisis y la psicopatología clínica desaparecerán, sino que probablemente la mayoría de las publicaciones localizadas en las humanidades (Del Volgo & Gori, 2009: 9).⁹

Como resultado de la confluencia de estas críticas, el 16 de diciembre de 2012 un grupo de editores de revistas académicas se reunió en San Francisco, California, durante la reunión anual de la American Society for Cell Biology (ASCB), y presentó una declaración conocida como DORA (2012), que contiene una serie de recomendaciones,

⁹ Por lo demás, en Francia, la clasificación de las revistas realizada por el AERES (que no incluía revistas de prestigio como *Anales* o que clasificaba en el nivel C en la disciplina lingüística a la *Revista de Estudios Eslavos*, interdisciplinaria y reconocida internacionalmente) fue fuertemente impugnada. En octubre de 2008, fue lanzada la petición titulada "Por la retirada total y definitiva de la lista de revistas AERES", que recogió casi 4.000 firmas en febrero de 2009. En julio de 2009, varias personalidades científicas interrogadas por *Les Echos* criticaban el sistema bibliométrico tomando especialmente los casos de Australia e Inglaterra como ejemplos de los efectos perversos de este método (fuerte aumento de las publicaciones y colapso de la calidad de la investigación) y defendían la conservación de los comités de lectura. Ante las protestas de 61 comités de revistas de ciencias humanas y sociales, la Fundación Europea de la Ciencia también decidió en enero de 2009 eliminar las letras (A, B y C) en su clasificación, que fueron sustituidas por descripciones escritas. Como resultado final de las innumerables protestas, las autoridades francesas se vieron obligadas a promulgar una nueva ley de enseñanza superior e investigación en 2013, que reemplazó, entre otras cosas, la tan criticada AERES por el denominado Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. Cfr. (Abelhauser, Gori & Sauret, 2011).

centradas en un regreso a los criterios cualitativos para la evaluación de la investigación, que recibió en los últimos años la adhesión de más de dos mil instituciones, organizaciones, agencias, universidades y centros de investigación de todas las disciplinas a lo largo del mundo.

El sistema de referato: del sufrimiento y la exclusión a la prostitución intelectual

Pero no solo los métodos cuantitativos están teniendo problemas, sino también el modo que ha adquirido el *peer review* (revisión por pares). El mismo Peter Lawrence muestra cómo la obsesión por el factor de impacto introduce a los investigadores en el complejo laberinto de los pares evaluadores, en el cual también termina por predominar la estrategia de lucha por la supervivencia más que el esfuerzo para alcanzar la mayor calidad intelectual:

Dado que los científicos son ahora evaluados, no tanto por la validez, el interés o la calidad de su trabajo en sí mismo, sino por el factor de impacto de la revista (Steele *et al.*, 2006), muchos, si no la mayoría de los científicos, emplean demasiado tiempo y esfuerzo pensando y preocupándose por su estrategia de publicación. ¿Qué debo hacer si el artículo es rechazado por la revista de primera opción? ¿Vale la pena pedir otra oportunidad al editor con la esperanza de que cambie su decisión, o sería más prudente tratar con otra revista de inmediato? Si se intenta con otra revista, ¿entonces debe uno simplemente enviar el artículo de nuevo sin cambios, o debe uno tratar de poner los resultados en un tipo diferente de traje de fantasía? [...]. Sin embargo, todas estas estratagemas tienen su lado negativo, ya que normalmente reducen la objetividad y la claridad de los argumentos. La política debilita a la ciencia (Lawrence, 2008: 10).

El problema es que, a medida que la industria académica crece y la competencia entre las revistas por el factor

de impacto se vuelve casi su objetivo central, el camino para los investigadores que buscan publicar se estrecha, lo cual no significa necesariamente un estímulo para mejorar la calidad de sus trabajos científicos.¹⁰ Por lo demás, el argumento de que la competencia entre revistas estimula la innovación científica no parece estar muy avalado por la historia (Horrobin, 1990). De acuerdo al epistemólogo e historiador de la ciencia británico Donald Gillies,

lo que el estudio de la historia muestra es que las evaluaciones por pares casi siempre resultan mal en relación a los avances de investigación realmente importantes [...]. Cuando un investigador hace un adelanto que luego se ve como una innovación clave y un gran avance, la revisión por pares puede muy bien juzgarla absurda y sin valor (Gillies, 2009: 2-3).

Frank J. Tipler, profesor de Física Matemática en la Universidad de Tulane, Estados Unidos, brinda una serie de famosos ejemplos de la historia de la física contemporánea en los que se ilustra la frecuente ceguera y el espíritu

¹⁰ Sostiene Dennis Tourish, del Kent Business School: “Un medio de alcanzar mayor prestigio es emular las prácticas de aquellas revistas que ya han obtenido un estatus superior, que generalmente significa que se basan en los Estados Unidos. Dado que las tasas de rechazo de más de un 90 % son comunes en este tipo de revistas esto se convierte en un objetivo también para las demás. (Será solo cuestión de tiempo hasta que una revista pueda presumir con orgullo una tasa de rechazo del 100 %: sus estándares son tan altos que nada escrito por nadie se considerará lo suficientemente bueno para adornar sus páginas). Esto exige un tono cada vez más crítico hacia los colaboradores. Gabriel (2010) ha puesto de manifiesto una tendencia que muchos de nosotros hemos experimentado – un deterioro en el tenor de los comentarios del revisor y el editor que va hacia una crítica cada vez más cortante, a veces personal, y hacia un tono cada vez más pedante que a menudo desmoraliza al destinatario. El proceso de presentar el propio trabajo a muchas revistas significa que debemos atravesar un camino de obstáculos formidables, esquivando la bala del rechazo editorial, superando el obstáculo de los comentarios del revisor, arrastrándonos a través de un largo proceso de revisiones, antes de volver a presentar el artículo, solo para hacer frente a otro aluvión de críticas hirientes. Las publicaciones que surgen de este proceso – ensangrentadas, deformes y por lo general demasiado largas – no siempre han mejorado por este método” (Tourish, 2010: 10).

conformista que suele generar el sistema de revisión por pares frente a aquellos que realmente innovan en el conocimiento. Uno fue el caso de Theodore Maiman, inventor del láser. “Su descubrimiento fue tan importante que se anunció en el New York Times el 7 de julio de 1960. Sin embargo, la revista americana líder en física, *Physical Review Letters*, rechazó el artículo que Maiman había escrito sobre su hallazgo” (Tipler, 2003: 4). Otro caso fue el de John Bardeen,

el único hombre que ganó dos Premios Nobeles en física, quien tuvo serias dificultades para publicar su teoría sobre la baja temperatura en la física de estado sólido (el área de uno de sus premios) que iba en contra de la opinión establecida (Tipler, 2003: 4).

Finalmente, está el caso de Stephen W. Hawking, el físico más famoso del mundo.

De acuerdo con su primera esposa Jane (*Música para mover las Estrellas: Una vida con Stephen Hawking*, p. 239), cuando Hawking presentó en la revista *Nature* el que se considera como su trabajo más importante, referido a la evaporación de un agujero negro, fue inicialmente rechazado (Tipler, 2003: 4).

Lo mismo ocurrió, de acuerdo a Tipler, con otro trabajo sobre la ley física de la “unitaridad” presentado por Hawking a *Physical Review* (Tipler, 2003: 4).

En una crítica realizada después de una vida entera publicando en las revistas arbitradas más prestigiosas, el economista Bruno Frey sostiene que

el sistema de edición de revistas que hoy existe en nuestro campo (la economía) prácticamente obliga a los académicos a convertirse en prostitutas: se venden por dinero (y un buen vivir). A diferencia de las prostitutas que venden sus cuerpos por dinero (Edlund & Korn, 2002), los académicos venden su alma para conformarse a la voluntad de los demás, los

árbitros y editores, con el fin de obtener una ventaja, a saber, la publicación (Frey, 2003: 205).

Por otro lado,

la mayoría de las personas que se niegan a prostituirse y seguir las demandas del sistema [...] no pueden entrar o tienen que salir de la academia porque no pueden publicar. Su integridad sobrevive, pero estas personas desaparecen como académicos (Frey, 2003: 205).¹¹

Sobreespecialización, pérdida de contacto con la realidad e irrelevancia

Aunque no hay reunión sobre política universitaria en la que no se hable de la necesidad de una investigación cada vez más interdisciplinar para la comprensión de los complejos problemas de la sociedad actual, la presión productivista y competitiva ejercida por el nuevo *management* universitario promueve la sobreespecialización y el aislamiento individualista de los investigadores abocados a obtener un dominio completo pero cada vez más estrecho de una pequeña parcela del conocimiento como reaseguro para

¹¹ En el mismo artículo, Frey también sostiene: "A todos los autores les gustaría recibir de los árbitros informes que los ayuden a mejorar su trabajo. Por desgracia, esto no suele ser así. Normalmente, los árbitros quieren ver cambios sustanciales básicamente alterando el texto. A menudo, se exige un artículo casi completamente nuevo. En definitiva, se le pide al autor que escriba cosas que él o ella no hubiera de otra manera escrito". De modo similar opina un conocido editor estadounidense: "Las prácticas editoriales actuales tienen serias deficiencias, y la principal deficiencia, creo, es la premisa de que los revisores deben decidir qué artículos deben publicarse. El acto de dictar una sentencia crea una relación jerárquica entre un revisor y un autor que no beneficia a ninguno de ellos y que puede, probablemente, impedir que la investigación innovadora aparezca en revistas de prestigio. Incluso cuando un revisor intenta decir 'tal vez esto podría ser una sugerencia útil', el autor probablemente oír: 'haga esto o rechazaremos su manuscrito'" (Starbuck, 2003: 345). Cfr. Holbrook (1986).

lograr un lugar en la industria académica. Esta es la opinión de Mark Taylor, director del Departamento de Religión de la Universidad de Columbia:

Por desgracia este modelo universitario de producción masiva ha llevado a la separación donde debería haber colaboración y a una especialización cada vez mayor. En mi propio departamento de religión, por ejemplo, tenemos 10 miembros de la facultad, que trabajan en ocho sub-campos, con poca superposición. Y en la medida en que los departamentos se fragmentan, la investigación y las publicaciones se van volviendo cada vez más estrechas. Cada académico se convierte en el fideicomisario no de una rama de las ciencias, sino de un conocimiento limitado que con demasiada frecuencia es irrelevante para los problemas realmente importantes. Un colega recientemente se jactó ante mí que su mejor alumno estaba haciendo su tesis sobre cómo el teólogo medieval Duns Escoto utilizaba las citas (Taylor, 2009: párr. 3).

En el plano de la organización institucional, la idea empresarial de diferenciación por “perfiles” aplicada a la universidad con el objeto de hacerla competitiva en algunos sectores específicos termina por destruir la ventaja característica de lo específicamente universitario, que es precisamente la universalidad e interdisciplinariedad del conocimiento. De acuerdo al ya mencionado Dieter Lenzen, las presiones del *management* académico para eliminar la Facultad de Medicina en su institución, la Universidad de Hamburgo, la estaban llevando paradójicamente a volverse menos competitiva justamente en lo que tenía de diferente en relación con otras universidades: poder abarcar la mayor parte de las ciencias.

Otra de las paradojas vinculadas a este sofocante estrechamiento de miras es la pérdida de contacto con la propia realidad local. Aunque se intente ocultar esta situación detrás de neologismos como “glocalización” y se hable de la dispersión del conocimiento en redes cada vez más extensas, lo cierto es que todo aquel que quiera prosperar como

investigador, es decir, obtener el puntaje que le permita lograr la supervivencia en su puesto, debe adaptarse a los cánones cada vez más específicos que imponen las publicaciones con mayor *rating*. Aun cuando se insiste también en la regionalización de la universidad, la necesidad de publicar en los grandes *journals* internacionales lleva casi obligadamente a los investigadores a abandonar no solo la preocupación por los temas de la propia región, sino incluso también el uso de su propia lengua (Leung, 2007). Finalmente, y a pesar de las declamaciones sobre la responsabilidad social de las universidades, el sometimiento a la industria académica está alejándolas cada vez más del contacto con los problemas sociales concretos (Dias Sobrinho & F. de Brito, 2008: 505).

Al mismo tiempo, en la época en que se insta a la universidad a volcarse a producir conocimientos “relevantes”, la presión hacia la especialización que la misma industria académica genera fomenta el florecimiento de la más absoluta irrelevancia. De hecho, el exceso de especialización ha convertido la actividad de muchos investigadores en un mero juego intelectual. Tal como afirmara, en su momento, Robert W. Clower, editor del *American Economic Review*: “La mayoría de los artículos académicos que llegaban hasta mí eran absolutamente tontos, les faltaba cualquier tipo de idea nueva” y “habría sido mejor que jamás hubieran sido escritos” (Morrison, 1993: 6-7).

Paradojas de los incentivos: distorsiones y burocratización

Carlos Aldao, profesor de la Universidad Nacional de Mar de Plata (Argentina), se desempeñó durante varios años como investigador categoría I en el marco del Programa Nacional de Incentivos surgido originalmente en la Universidad de Buenos Aires en el año 1993, en el marco de

políticas para los docentes de las universidades nacionales. Se sentía satisfecho de formar parte de una iniciativa que le permitiría integrar sus tareas de investigación con la docencia. El modelo de evaluación del Programa combina una evaluación *ex ante* de los proyectos de investigación y evaluaciones *ex post* a través de los informes de avance y finales de los proyectos. En caso de que el proyecto no resulte satisfactorio, se retira el incentivo. Ciertamente, la implementación del Programa incrementó la cantidad de investigación, la formación de equipos de investigadores, las bases de datos disponibles y la realización de posgrados por parte de los docentes, entre otras actividades. Pero la distribución de los incentivos, realizada según diferentes categorizaciones (I, II, III, IV y V en orden descendiente), las cuales responden a distintos perfiles con múltiples dimensiones (docencia, investigación, gestión), se convirtió en poco tiempo en un verdadero maremágnum de distorsiones y absurdos.

Una distorsión del Programa, destacada por Aldao, estaba en relación con la docencia, la cual, en principio, se buscaba potenciar y enriquecer vinculándola con la investigación. Sin embargo, “si bien se contempla la realización de actividades propias, la docencia es evaluada desde la investigación y la producción” (Fernández Lamarra & Coppola, 2008: 115-116). Otra distorsión residía, en muchos casos, en el hecho de que la evaluación de la gestión terminaba teniendo un puntaje mucho más alto que el de la propia investigación (Arana, 2004). Frente a esta situación, Aldao, beneficiario de este esquema absurdo, levantaba su protesta y escribía: “Aplicando la grilla de evaluación [...] un Rector XX era categorizado I y Albert Einstein solo al final de su vida lograba la categoría II por haber recibido el premio Nobel (60 puntos)” (Fernández Lamarra & Coppola, 2008: 116).

Finalmente, aduciendo estas y otras situaciones absurdas, Aldao y otros investigadores, luego de años de discusiones y protestas, renunciaron a seguir formando parte del Programa, aun cuando esto iba en contra de sus propios

intereses. Tal vez la mayor crítica a este y otros programas similares aplicados en muchos otros lugares es que, por medio de la multiplicación de incentivos dirigidos a múltiples actividades variadas, terminan confundiendo y distorsionando el sentido de dichas actividades, de manera que se convierten en meros procedimientos atrapados en un gran enjambre burocrático.¹²

Auge del fraude, el plagio y la copia

Otra de las principales consecuencias negativas de la implementación generalizada de los nuevos sistemas de incentivos en el ámbito académico está siendo el espectacular aumento del fraude. Tal como sostiene Bruno Frey,

la mala conducta académica y el fraude han aumentado en las últimas décadas. La razón principal no es que los académicos sean menos morales de lo que solían ser antes. Más bien la causa es que los incentivos para engañar han aumentado considerablemente debido a un mayor estrés en el mundo académico. [...]. Consideremos la situación de los profesores asistentes con contrato de cuatro años. Ellos son muy conscientes de que si no han tenido una *performance* lo suficientemente buena en términos de publicaciones sus carreras académicas están condenadas (véase, por ejemplo, Graber, Launov & Wälde, 2008; Frey, 2009). Si se dan cuenta durante su tercer año de que no han producido suficientes publicaciones, pueden elegir entre dos cursos de acción. Pueden continuar con su trabajo, pero hay una alta probabilidad de despido cuando expiren sus contratos. Así tendrán que elegir

¹² “[...] La burocratización generada con el señuelo de poder alcanzar una categorización o re-categorización –mediante la cual se obtendrían mayores ingresos– redundó en la pérdida del sentido de la actividad de investigación, la pérdida de originalidad y la gradual contaminación del cuerpo docente, que devino en vicios y patologías sin precedente, como autoplagios, inflación curricular, amiguismos, compadrazgos, nepotismos y favoritismos (Araujo, 2003)” (Fernández Lamarra & Coppola, 2008: 115).

una carrera fuera de la academia. Si, por el contrario, deciden recurrir a un comportamiento fraudulento, deben tener en cuenta la probabilidad de ser detectados y también el tamaño de la pena. La pena prevista para un comportamiento fraudulento tiende a ser insignificante porque no es probable que un engaño bien ejecutado sea detectado (Frey, 2010: 5).

De acuerdo a Frey, una vez que se entra en el juego de la persecución y el control, al modo del gato y el ratón, es imposible salir de la espiral del fraude. Por lo demás,

las instituciones académicas en las que los profesores asistentes trabajan tienen un incentivo para ocultar los fraudes debido a que perjudican su reputación [...]. Los recientes escándalos de líneas falsas de células madre producidas por Hwang Woo-Suk o los gráficos duplicados de Jan Hendrik Schön sugieren que es relativamente fácil publicar en las revistas más prestigiosas como *Nature* y *Science* utilizando datos fabricados (Frey, 2010: 6).

La propagación del fraude se ha vuelto tan grave en el sistema de investigación actual que muchas academias de ciencias han establecido reglas codificadas para combatirlo. En los Estados Unidos, el gobierno ha instituido incluso una Oficina de Integridad en la Investigación y hay varios “observatorios” de fraude académico, tales como el Observatorio de la Corrupción Universitaria del Boston College, que informa *online* sobre la multitud de fraudes académicos –con nombre y apellido– reportados en todo el mundo (cfr. bit.ly/3v8r8zN). Una suerte de caza de brujas académica que crece cada día más.

Por lo demás, esta situación no es exclusiva de los investigadores y docentes: la proliferación de la copia y las trampas entre los estudiantes se extiende también como una epidemia muy difícil de detener incluso en las universidades norteamericanas en las cuales este fenómeno no era hasta hace poco algo habitual. De hecho, según un estudio del Centro para la Integridad Académica de la Universidad de

Duke realizado entre 2002 y 2004, se preguntó a 5.300 estudiantes en 54 instituciones si alguna vez se habían copiado. El estudio encontró que un 56 % de los estudiantes de MBA reconoció haber engañado a sus profesores, un 54 % en Ingeniería, un 48 % en Educación y un 45 % en la escuela de Leyes. El estudio también ofreció dos explicaciones principales de la proliferación reciente de la copia. La primera de ellas es el deterioro general del clima moral percibido por los estudiantes debido a los escándalos éticos permanentes en la política y las empresas. El segundo, más relacionado con la industria académica, es la atmósfera de olla a presión provocada por los nuevos incentivos que inducen a muchos estudiantes, a imagen y semejanza de sus profesores, a competir por cualquier medio disponible (McCabe, Butterfield & Treviño, 2006).

Paradojas y problemas en la relación universidad-empresa

Según Craig Calhoun, en los Estados Unidos “desde 1980, la financiación industrial para la investigación académica ha crecido dramáticamente –por lo menos un 500 %–.” “¿Y?”, se pregunta Calhoun. “¿Qué hay de malo en esto?” (Calhoun, 2006: 13). De acuerdo a Jennifer Washburn, autora del libro *University Inc.*,

los optimistas nos dirán que, más allá de todos los inconvenientes, el aumento del comercialismo en el campus ha generado beneficios fenomenales para la economía [...]. Sin embargo tales afirmaciones son muy exageradas. De hecho, muchos economistas y expertos en innovación y algunos destacados miembros de la comunidad empresarial, han argumentado precisamente lo contrario, advirtiendo que la comercialización de la educación superior puede llegar precisamente a impedir el crecimiento de la economía a largo plazo debido a la pérdida de las universidades de su rol tradicional (Washburn, 2006: XII-XIII).

Maryann P. Feldman y Pierre Desrochers (2004), dos investigadores canadienses en innovación, parecen coincidir con esta última opinión. Luego de varios años de trabajo de campo, estos investigadores reconstruyeron la historia de las relaciones entre la investigación y la industria de una institución clave en la historia de las universidades de investigación en los Estados Unidos: la Universidad John Hopkins. Después de esta investigación histórica y empírica, Feldman y Desrochers concluyeron que John Hopkins fue fructífera en descubrimientos científicos durante muchos años debido a la estricta separación de los investigadores de las aplicaciones industriales y patentes. Hoy, luego de largo tiempo en que esta separación ha sido dejada de lado, dicha Universidad enfrenta múltiples situaciones paradójales en relación con su investigación. De hecho, según estos autores, aunque el aumento de patrocinio parece ser un buen negocio para las universidades en el corto plazo, también aumenta el riesgo de contaminación de su investigación básica. Por lo demás, los beneficios para la economía de este tipo de investigación en materia de innovación parecen ser, en su opinión, cuanto menos muy problemáticos.

Sobre este último punto, opina con fundamentos también basados en estudios históricos el investigador australiano en innovación Peter Murphy, según el cual “los países de la OCDE en 2008 fueron menos creativos y menos competentes en las artes y las ciencias de lo que eran en 1908” (Murphy, 2015: 11):

A modo de ejemplo [agrega Murphy] la tasa per cápita de registro de patentes de EE. UU. alcanzó su pico máximo en 1914. Desde el descubrimiento de la doble hélice del ADN por Crick y Watson en 1953, el número per cápita de los avances científicos de alto nivel ha disminuido notablemente. La vida media del conocimiento científico contemporáneo es corta, lo que significa que su factor de obsolescencia es alto. Gran parte de sus resultados experimentales no son verificados y la tasa de fracaso de resultados de pruebas repetidas también es alta (Murphy, 2015: 11).

Pero lo más interesante es la conclusión que saca Murphy sobre esta situación en relación con las universidades: “Mientras las Universidades se expandieron masivamente durante la era postindustrial, inversamente la productividad de la investigación por habitante declinó” (Murphy, 2015: 11).

La falta de claridad en el establecimiento de los límites entre la universidad y la industria no solo es problemática en términos de innovación, sino también en relación con temas más graves tales, como la ética del conocimiento (Behrens & Gray, 2001). El campo más sensible hoy en este sentido es, sin dudas, el de la biociencia. Estudiosos de los vínculos entre la universidad y la industria biotecnológica en los últimos años se muestran francamente preocupados por los problemas de ética en la investigación que plantean muchos contratos explícitos u ocultos entre investigadores biomédicos y algunas industrias potentes en esa área. Tal es el caso de Sheldon Krimsky (2004), para quien los conflictos de intereses entre las universidades y las empresas están trayendo consecuencias muy concretas, tales como la falta de calidad de las experimentaciones o la introducción temprana de medicamentos en el mercado.

Un ejemplo de resistencia colectiva a este aspecto de la industria académica fue la protesta de casi 3.000 docentes e investigadores de toda España que suscribieron un manifiesto en el que hacían patente su “preocupación ante la orientación que el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está adoptando en lo que a la reforma de las estructuras educativas se refiere, así como a la noción misma de Universidad”. Temen que, “con el argumento de que debe atender a las demandas sociales”, se ponga a la universidad “al exclusivo servicio de las empresas y se atienda únicamente a la formación de los profesionales solicitados por estas”, puesto que cada vez se confunde más lo social con lo que dictan las corporaciones. Asimismo, también manifestaban su inquietud por el proceso de managerialización que se está introduciendo en la gestión misma de la universidad: “Nos preocupa que termine

gestionándose la Universidad como una empresa [...] y que la adaptación de los estudiantes al mercado de trabajo sea la única finalidad de la formación universitaria”. Finalmente, advertían que, “como resultado de un nuevo sistema de financiación”, las universidades pueden verse “abocadas a concebir su propia labor como la exclusiva producción de aquellas mercancías por las que las empresas estén dispuestas a pagar” (Díez Gutiérrez, 2008: 263).

Este peligro se ve bien claro, según el filósofo y economista Peter Koslowski, en el área de la economía y las escuelas de negocios, en las que es cada vez mayor la dependencia de la financiación y de los donantes externos. En opinión de Koslowski, esta situación “erosiona el carácter ‘público’ de la investigación académica” y “encoge la distancia crítica de las disciplinas con su objeto de estudio”. Dada la creciente dependencia de las universidades de los clientes corporativos y de las tasas de matrícula de estudiantes que provienen o van a las empresas, se hace difícil, según Koslowski, “discernir las cualidades de independencia científica y la búsqueda del conocimiento científico”. De hecho, agrega Koslowski, en muchas universidades las escuelas de negocios “parecen estar enteramente al servicio de las corporaciones. La industria apoya con frecuencia las escuelas de negocios, precisamente porque espera menos críticas de ellos que de las Universidades” (Koslowski, 2009: 176-177). Sin embargo, agrega,

este objetivo es miope porque la industria necesita de la academia como socio correctivo o combatiente crítico, y no solo como productor y proveedor de *know-how* instrumental para la gestión. El papel de la Universidad como un lugar de conocimiento independiente no comprometido –en el sentido de que no puede ser anexada por cualquier institución, ya sea estatal, eclesial o empresarial– se ha debilitado en los últimos decenios. El resultado [...] es una falta de distancia del objeto de estudio y de los actores en la economía, que se manifiesta en la falta de capacidad para la crítica y para la alerta temprana (Koslowski, 2009: 176-177. Cfr. Grossman, 2001; Khurana, 2007).

Los efectos secundarios del sistema de acreditación: burocracia, simulación y pérdida de libertades

Un importante sector de los dirigentes universitarios alemanes reunidos en la Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft han cuestionado otro aspecto de la industria académica que ha venido tomando mucha fuerza en los últimos años: el sistema de acreditación. Para ellos, la generalización de este sistema de origen norteamericano ha sido un error porque, teniendo en aquel país funciones diferentes, en su traslado a otros sistemas universitarios ha provocado una serie de efectos secundarios negativos. Uno de ellos, según estos dirigentes, es el de la burocratización que obliga a las universidades a movilizar una enorme cantidad de recursos y empleados y a involucrar con molestias permanentes a los profesores. “En una Universidad grande con aproximadamente 200 cursos, esta tarea requiere de gastos de personal de hasta 30 empleados a tiempo completo” (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2013: 39 y ss.).

Incluso quienes, como Inmaculada Egido Gálvez, propician la expansión en España de la industria académica señalan los problemas organizativos que implican el sistema de evaluación y acreditación universitarios:

El propio sistema administrativo y de gestión que rige en las Universidades sigue siendo extremadamente burocrático y supone, en muchas ocasiones, un obstáculo para el logro de la calidad de la enseñanza. El tiempo que el profesorado debe dedicar a aspectos de carácter puramente administrativo no se ha reducido, sino que incluso puede considerarse que ha aumentado en los últimos años (Egido Gálvez, 2006: 218).

Pero el problema de fondo del sistema de acreditación y de evaluación no es meramente funcional (Harvey, 2004). También está el problema de la alta desmotivación y otras conductas como el conformismo, el ritualismo o la simulación que conlleva el “aprendizaje de las reglas del

juego” que los diversos procesos de acreditación provocan en los directivos y profesores (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2013: 55 y ss.).¹³ La causa de estos paradójicos efectos secundarios, según estos autores, reside en que el sistema de acreditación está basado en una idea de control de calidad fundada en “los procedimientos que fueron por primera vez desarrollados y usados en la industria”, pero “la función de la aseguración de calidad del sistema (universitario) no puede ser de ningún modo comparado al de la producción industrial” (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2013: 27).

Otro cuestionamiento importante del sistema de acreditación tiene que ver con la libertad para enseñar y aprender, un derecho que para muchos está en riesgo. En varios lugares, directivos y profesores han argumentado que las evaluaciones de la enseñanza y el aprendizaje son institucionales porque contravienen la libertad académica. En Alemania, por ejemplo, existen importantes objeciones de parte de los *Länder*, tradicionalmente supervisoras de las universidades, por lo que consideran intrusiones de las autoridades federales a la autonomía de los gobiernos locales.¹⁴ En un país que todavía no ha superado su ominoso pasado en relación con las dictaduras nazi y comunista, algunos ven, incluso, en todo el proceso un regreso al

¹³ De una opinión similar es Eduardo Ibarra Colado, de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, para quien “la evaluación condujo muchas veces más a una cultura institucional de simulación, que a la elevación de la calidad y el cambio institucional. En estos casos, los mecanismos de evaluación fueron utilizados para justificar decisiones derivadas de negociaciones o decisiones políticas adoptadas de antemano” (Ibarra Colado, 1999: 53). José Carlos Bermejo ha descrito, con una acertadísima fórmula, a la universidad española actual como la universidad del “como si” (Bermejo, 2009).

¹⁴ Baviera, Sajonia y Turingia iniciaron un litigio contra la Quinta Modificación de la Ley Marco de Educación Superior de 1998. En la sentencia del 27 de julio de 2004, el Tribunal Constitucional decidió que el Bund había extralimitado sus competencias y había creado reglas que deberían ser legítimamente la prerrogativa de los Estados federados. Esto puso fuertemente en duda toda la ley.

lenguaje y a las prácticas del Estado totalitario (Pritchard, 2006: 104).¹⁵

Pero es sobre todo en Estados Unidos, el lugar de origen del sistema de acreditación, donde las críticas son cada vez más fuertes. Esto se ve especialmente frente a las acciones de la ya mencionada Spellings Commission, que buscó implementar un sistema de acreditación compulsivo a nivel nacional. Por ejemplo, de acuerdo a Donald Heller (2009), la recomendación para la creación de una base de datos de seguimiento de los estudiantes a nivel nacional fue recibida con una enorme resistencia por parte de las autoridades de las universidades. Los opositores al proyecto centraron sus críticas en la invasión de la privacidad y el control de la libertad que suponía su implantación. En una de las innumerables discusiones a las que dieron lugar estos cambios, relatada por Lois Romano (2006) según señala Heller (2009), el presidente de una universidad privada preguntó: “¿Hay alguna razón para revertir tres décadas de políticas de privacidad e ir por este camino orwelliano?” (Heller, 2009: 11). Por su parte, el presidente de una asociación de universidades privadas de un Estado norteamericano agregó: “Esto implica un seguimiento de las personas desde la cuna a la tumba. Puede conectarse fácilmente a otras bases de datos y afectar libertades básicas” (Heller, 2009: 11). En un tono similar se expresaba también hace algunos años el

¹⁵ Un cuestionamiento similar se produjo en Europa Central y del Este, en donde en un principio se pensó que las reformas iban a liberar a las universidades de la región de las ataduras de la burocracia y la ideología abriendo el camino a la libertad académica, la creatividad y la innovación. Sin embargo, el cambio está siendo experimentado por muchos académicos, estudiantes y directivos como un empobrecimiento económico, social e intelectual de las universidades. En tal sentido, como en el resto de Europa, en Europa Central y del Este se extienden las protestas. Por ejemplo, en Croacia se produjo una huelga general de estudiantes entre marzo y abril de 2009 en la que se alzó la voz contra la aplicación del Plan Bolonia, que afectó principalmente a las universidades de Zadar y Split. En Serbia arrecian las críticas de los estudiantes centradas en el aumento de las tasas y el empobrecimiento de los contenidos. En Hungría y Polonia las reformas se hacen lentas debido a la creciente percepción social negativa.

expresidente de la Universidad de Chicago, Don M. Randel, cuando lanzó un dramático llamado a los graduados de su institución contra el “ataque a la Universidad por medio de la *accountability*”.¹⁶

Por lo demás, el debate en torno a la implantación de un sistema compulsivo de acreditación ha roto completamente la brújula ideológica en los Estados Unidos. Tal como lo expresara el presidente de una universidad pública:

La ironía de estos estallidos periódicos de entusiasmo regulador es que el sector político conservador favorable al libre mercado parece el más entusiasmado en ver el mercado libre educativo socializado por medio de esta homogeneidad impuesta por el gobierno, a menudo basada en mecanismos simplificadores y unidimensionales (Lombardi, 2006) (Heller, 2009: 14).

Paradojas de la nueva “autonomía” universitaria

Otro aspecto muy cuestionado es también el de la reforma institucional de las universidades que pasa de un gobierno colegiado a cargo de los propios académicos a un predominio de los *boards* administrativos. Aunque este nuevo tipo

¹⁶ “A pesar del éxito demostrado por nuestra educación universitaria se la ha puesto bajo el control de una comisión creada por el secretario de educación, encargada de desarrollar un plan estratégico nacional. La palabra mágica es ‘accountability’. El jefe de la comisión propone la implementación de exámenes estandarizados para los estudiantes con el fin de demostrar los ‘resultados’ de su educación universitaria. [...]. Los graduados de Chicago deberían sentirse shockeados frente a la idea de que un examen estandarizado cualquiera pueda captar los aspectos más importantes de su educación o que un plan estratégico nacional sea el adecuado para llevar a cualquier mejoramiento. Por supuesto, incluso la Universidad de Chicago debe tratar de ser mejor, y el vasto panorama de la educación universitaria es seguramente desparejo. Pero me temo que estamos viendo los signos de un asalto a la educación universitaria por gente que desconfía de la vida de la inteligencia y que explotará con alegría la desconfianza nacional existente precisamente hacia lo mejor de la educación universitaria. Esta perspectiva es trágica en términos intelectuales” (Randel, 2006: 12).

de gobernanza parece darles a las universidades mucha más autonomía institucional con respecto al Estado, muchos creen que se trata en realidad de una coartada por la cual terminan siendo más dependientes de un dominio mucho más férreo a cargo de las tecnocracias administrativas. Tal es la opinión de los miembros del colectivo [Salvemos la investigación! (SLR), que organizó los “Estados generales de la investigación” enfrentando las reformas propuestas en Francia a la ley de orientación y programación para la investigación y la innovación de 2003 (LRU), considerada un sometimiento del gobierno académico al poder de las corporaciones. Luego de una petición de los profesionales de la investigación (74.000 firmas) y una petición general (230.000 firmas), muchos de los directores de laboratorio del Centro Nacional de la Investigación Científica (CNRS) renunciaron de manera colectiva frente al Ayuntamiento de París.

El abogado Dominique Rousseau, profesor en la Universidad de Montpellier y miembro del Institut Universitaire de France, rechazaba el hecho de que la “contratación, promoción y evaluación de los universitarios” fuera realizada por la administración y no por los pares científicos, los únicos facultados para juzgar la calidad de su trabajo. Recordaba también la decisión que tomara en 1984 el decano Georges Vedel, entonces miembro del Consejo Constitucional, que implicaba la exigencia de una “representación limpia y auténtica” de los profesores (Rousseau, 2009). Estos argumentos son compartidos por el jurista Olivier Beaud, quien sostiene que “la LRU y el Decreto de aplicación sobre los comités de selección [...] contradice la idea básica de que los académicos son reclutados entre pares basados principalmente en criterios científicos”.¹⁷

¹⁷ Los cambios institucionales en dirección a la “autonomía” han producido en Italia, según Angelo Paletta, una tendencia al isomorfismo entre el Senado y el Consejo, por el que se da una intersección ambigua entre las funciones de uno y otro organismo. Esto ha llevado también, según los críticos, a una

También son muchos los académicos que desconfían del discurso oficial sobre una mayor autonomía. Señala por ejemplo Hans Pechar: “En el antiguo régimen, la autonomía institucional de la Universidad es baja, mientras que la autonomía de los profesores individuales es alta”. En cambio, en la era de la industria académica, “la autonomía institucional se incrementa a costa de la autonomía individual. El *management* universitario realiza cada vez más contratos por desempeño dentro de la institución y refuerza una cultura de rendición de cuentas” (Pechar, 2012: 625). Sostiene Shaun Goldfinch:

Aunque el MEXT y otras retóricas hablen de autonomía e independencia esta autonomía e independencia (tal como es) se da solo en el nivel institucional. Esta autonomía institucional es a costa de la autonomía académica individual. Los académicos están perdiendo en gran medida un grado considerable de la capacidad de decisión que todavía ejercen por medio de las reuniones de profesores y consejos en manos de un solo individuo: el rector. En tal sentido el modelo del National University Corporations (NUC) implica una reducción de la independencia y autonomía para las Facultades y los académicos individuales (Goldfinch, 2004: 256).

La misma opinión es compartida por Annie Vinokur, profesora emérita de Economía, para quien la LRU, que tiene lugar en un dispositivo que incluye la ANR, AERES y LOLF (ley orgánica de las leyes de financiación), y el marco más general del New Public Management, tiene consecuencias negativas para “la autonomía científica y pedagógica del cuerpo de profesores de investigación”. Algo similar opinan Akira Arimoto y otros académicos japoneses, para quienes la situación en que las universidades de su país salieron del control directo del Estado para ser reconvertidas en

situación de “sobrecarga decisional” (Paletta, 2004: 151 y ss.) y de parálisis (Capano, 2004).

“corporaciones nacionales” con mayor autonomía no aumentó, sin embargo, su sensación subjetiva de autonomía universitaria.¹⁸

¹⁸ “Las políticas universitarias del gobierno nacional cambiaron el tipo de gobierno de la Universidad del control a la supervisión y también se basaron fuertemente en mecanismos de mercado. Aunque estas aumentaron las expectativas de una mayor independencia y autonomía de los profesores universitarios también trajeron ansiedad psicológica y social [...] pero también trajeron su alienación, insatisfacción, pérdida de voluntad y estrés, y llevaron a un sentimiento de decepción, así como de enfriamiento de sus vínculos hacia sus Universidades” (Arimoto *et al.*, 2014: 261). Shaun Goldfinch sintetiza con claridad todas las objeciones referidas desde la experiencia de aplicación de la industria académica en Japón: “El modelo de National University Corporations (NUC), aunque un desarrollo positivo en el sentido de que otorga mayor autonomía de gestión a las universidades nacionales, es defectuoso de varias maneras. En primer lugar, no vincula claramente sus soluciones con los problemas de las Universidades observados a través de diversos informes y estudios a lo largo de los años. En cambio, refleja la nueva tendencia de la administración pública a considerar los problemas en gran medida como problemas gerenciales y soluciones como las reformas a lo largo de las líneas del New Public Management, cualquiera sea la situación. En segundo lugar, el plan NUC confía demasiado en la capacidad de los administradores y en la eficacia de las prácticas de gestión del sector privado, a pesar de que hay pocas pruebas de que las estructuras de gestión tradicionales sean ineficientes o menos idóneas para administrar las universidades o que las prácticas del sector privado sean más eficientes. De hecho, puede haber costos considerables con la adopción de la gestión de tipo NPM en las universidades, como se ve en Nueva Zelanda y en otros lugares. En tercer lugar, a pesar de la retórica de la independencia y la autonomía, la independencia y autonomía real de los académicos individuales puede ser reducida bajo el esquema NUC. Si se tomara en serio la retórica de la independencia, se podrían obtener beneficios considerables al aumentar el papel de los académicos en las decisiones de gestión y hacer que los consejos universitarios centrales fueran más eficaces y poderosos. Cuarto, existe cierta preocupación sobre la medida en que el Estado pueda interferir en las Universidades a través del ministro y del ministerio en el desarrollo y aprobación de las metas y los planes a mediano plazo y en la evaluación de las Universidades. Por último, algunas universidades nacionales no parecen estar seguras de cómo reaccionar ante los planes propuestos y dudan en tomar la iniciativa de responder de manera positiva y proactiva a los cambios” (Goldfinch, 2004: 259).

El imperio del dinero: del desmanejo financiero a la desfinanciación y la fuga de cerebros

De acuerdo a Alfonso González Jerez, a pesar de haber experimentado varias décadas de fuertes reformas orientadas a la industria académica,

el modelo económico de la universidad pública española es un monumento al derroche y a la ineficiencia, un ejemplo casi perfecto de gasto regresivo e ineficaz. Más de un 70% del coste real de la educación la financia directamente el Estado, al margen de la situación económica y el origen social de los estudiantes. En el año 2008 se calculó que el abandono de los estudios universitarios al cabo de varios años de holgazaneo o desconcierto, se traduce en España en un desperdicio de cerca de 2.800 millones de euros anuales (0,19% del PIB), y si a esto se le suma el 30% de abandono de la ESO habría que añadir otros 2.000 millones de euros. Y más aún: gracias a los repetidores en ambos niveles, que alargan su estadía en centros de secundaria o universidades, lo que significa a su vez una ampliación del consumo de recursos, la pérdida anual agregada alcanza a unos 5.600 millones de euros (González Jerez, 2013).¹⁹

Entre tanto, en otros países, preocupa la pérdida de fuerza de las universidades públicas por efecto de su desfinanciación. Tal como afirma Lucia Padure:

Una disminución dramática en la financiación pública no solo hizo a las Universidades dependientes de fuentes priva-

¹⁹ Algo similar es lo que describe Donald Meyers sobre la situación de las universidades australianas: “Las burocracias universitarias (australianas) tienen mucho que ocultar –una enorme ineficiencia financiera, fractura abismal en las relaciones internas entre el personal y un tobogán en picada de los niveles educativos, por mencionar lo obvio. No importa la forma que se mire, la industria de la educación ha estado jugando a pase-el-paquete con la realidad educativa de Australia durante al menos 20 años, a sabiendas de que en algún momento la música se detendrá. Quién va a abrir el paquete o si alguien influyente tendrá las agallas para abrirlo es otra cuestión. Todo lo que podemos estar seguros es que la música se detendrá” (Meyers, 2012: 19).

das de financiación, incluidos los gastos de matrícula, sino también planteó serias preocupaciones sobre la equidad de acceso a la educación superior. La apertura de las economías nacionales y su integración en la economía mundial significaba cambiar el propósito de la enseñanza universitaria (Padure, 2009: 255).

La competencia económica extrema entre las universidades a nivel global por la captación de fondos, estudiantes y profesores está dando como resultado el crecimiento exagerado de algunos centros académicos, especialmente los norteamericanos, en detrimento de otros que en otro tiempo gozaban de gran prestigio por su calidad académica. Boaventura de Sousa Santos, profesor de la Universidad de Coimbra en Portugal, plantea un problemático escenario financiero para muchas importantes universidades europeas si las cosas siguen en la actual dirección (De Sousa Santos, 2010: 54-55).

Un caso dramático en este sentido es el de Israel, que poseía una media docena de universidades de alto vuelo que llegaron a ser de las más importantes del mundo. Como resultado de esta relativamente corta pero prestigiosa tradición universitaria, varios académicos israelíes, por ejemplo, han ganado premios Nobeles de Química y Economía en el pasado decenio. Pero el sistema de educación superior del país ha decaído fuertemente en los últimos tiempos. En una reciente encuesta de la *Times Higher Education*, una publicación británica sobre las mejores universidades del mundo, se muestra una fuerte caída en los *rankings* de las principales instituciones israelíes. La Universidad Hebrea cayó a 191 de 137 en 2012, la Universidad de Tel Aviv cayó al 199 desde el 158, y el Technion, la mejor universidad tecnológica de Israel, cayó por debajo del *top 200* (Fuga de cerebros en Israel, 2013). Si bien obviamente existen en este caso razones de carácter particular relacionadas con la situación de conflicto bélico constante entre Israel y sus vecinos, muchos académicos israelíes consideran que la

crisis de sus universidades se ha acentuado aún más por la brutal competencia global promovida por los propulsores de la industria académica.

Otro ejemplo del mismo problema se dio entre las universidades chilenas que no recibieron financiamiento público por no encontrarse entre las evaluadas positivamente, por lo que comenzaron a experimentar dificultades financieras críticas; frente a esto, algunas optaron por transferir sus administraciones a grupos civiles (organizaciones no gubernamentales, cooperativas o asociaciones civiles) o a grupos empresariales en expansión. Los cambios institucionales en la línea de una lógica managerial-performativa han vuelto tensas las relaciones entre autoridades oficiales y autoridades universitarias, y entre las autoridades universitarias y los académicos. La concentración de la investigación, finalmente, se muestra en los 20 años de funcionamiento del Fondecyt chileno, donde solo tres universidades (Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile y Universidad de Concepción) han ganado el 67 % de los recursos distribuidos (Bernasconi & Rojas, 2003: 186).

Por lo demás, la implementación de las reformas de los sistemas de financiación universitaria orientadas a la industria académica ha traído innumerables críticas, especialmente de parte de los estudiantes debido al aumento de las tasas, el endeudamiento resultante del sistema de financiación por la demanda y las dificultades que la nueva política financiera trae para el ingreso a las universidades de estudiantes de sectores sociales medios y bajos, entre otras razones.²⁰

²⁰ El imperio del dinero en la universidad se ve también en la persona misma del profesor, la cual se ha convertido en el ítem más rápidamente descartable de las planillas de presupuesto: "El que se jubila [afirma Claudio Magris] no deja ya más una cátedra vacante para ser destinada a otro docente, sino que libera algunas cuotas, o sea partes o fracciones del presupuesto [...]. Una parte de la cuota podrá ser capturada, a la manera de un impuesto, por la administración central, otras partes serán subdivididas o sumadas para con-

Los académicos: minorías resistentes y mayorías colaboracionistas

En un diálogo reciente con el profesor lituano Leonidas Donskis, el sociólogo polaco Zygmunt Bauman afirmaba:

Has dicho que ‘la gran transformación de las Universidades fue iniciada por Margaret Thatcher que dismanteló el viejo sistema académico británico.’ [...] Recuerdo que Stuart Hall, uno de los sabios más penetrantes y perceptivos que he conocido, nos recordaba hace muchos años que, a diferencia de las Malvinas, Margaret Thatcher no envió fuerzas expedicionarias con batallones de infantes y portaaviones para realizar este trabajo de dismantelamiento; que el dismantelamiento se llevó a cabo con nuestras propias manos, las manos de los académicos, en un frenesí de entusiasmo y con todo el celo, perspicacia e ingenuidad que podíamos reunir (Bauman & Donskis, 2015: 175).

En efecto, según Bauman, los académicos “somos cómplices de ese acto”, y cita un trabajo de Gaye Tuchman (2012) en el que dicho autor sostiene que son los propios profesores quienes “están ansiosos por cumplir con la métrica de la productividad y el impacto, en muchos casos con más avidez que los administradores” (Bauman & Donskis, 2015: 176). En tal sentido, las manifestaciones de descontento frente a la industria académica de académicos individuales y de grupos tienen su correlato en otro fenómeno no siempre analizado cuando se efectúa la crítica al

tratar a un asociado más medio investigador, o a un investigador y medio más quizás un calefactor, o para contribuir a la preparación de un stand en el cual la Universidad se presenta a sí misma regalando un souvenir a cada estudiante que participe de la iniciativa. Desde hace algunos años en la Universidad no se habla sino de cuotas; se suma, se resta, se divide, ocupando así casi todo el tiempo que debería ser dedicado a investigar, enseñar, leer, y discutir problemas científicos con alumnos y colegas” (Magris, 2004: 22).

estado actual de la universidad: el conformismo e incluso el colaboracionismo de una vasta mayoría.²¹

Pero ¿por qué lo hacen? ¿Qué es lo que lleva a la generalidad de los profesores e investigadores a dar tan fácilmente por “normal” una lógica que está alterando radicalmente la naturaleza de la vida universitaria? Bauman insinúa una respuesta que va más allá de las explicaciones más obvias, como el temor de los académicos a quedarse afuera, la resignación ante un poder imposible de enfrentar, el cinismo que les permitiría seguir haciendo “lo de siempre” por medio de las artes cada vez más refinadas de la simulación o simplemente el deseo de seguir sacando provecho del lado beneficioso del asunto. Todas estas situaciones existen, pero no llegan a explicar, según Bauman, la enorme extensión y el grado de aceptación voluntaria que en pocos años ha alcanzado la industria académica en todo el mundo. Para él la razón más profunda radica en un hecho simple, pero al mismo tiempo contundente: la gran mayoría de los profesores universitarios ya no parecen ser capaces de justificar lo que hacen, o por qué es importante lo que hacen, tanto ante los demás como ante sí mismos (Bauman & Donskis, 2015: 176). De allí que, más allá de las protestas y voces críticas que se alzan, aquí y allá, sobre múltiples aspectos de las reformas en marcha, una tarea aún pendiente es la de una crítica integral del núcleo mismo del problema de la industria académica a la luz de una renovada reflexión sobre la naturaleza auténtica de la vida universitaria.

21 Probablemente, el hecho más curioso de los últimos tiempos es que incluso aquellos que adoptan fuertes posturas críticas en materia social, incluido el propio sistema de la industria académica, compiten entre sí para ser bien evaluados según los últimos métodos bibliométricos. Tal es el poder de penetración de una reforma que tiene mucho de imperceptible, inconsciente, capilar (Foucault) y en definitiva banal, como le gustaría decir a Hannah Arendt.

6

Errores conceptuales del New Public Management, la teoría del capital humano y la economía de la educación

Concepción distorsionada de las motivaciones: ley de Campbell y efecto *crowding out*

Varias décadas antes del auge actual del New Public Management en las universidades, el sociólogo norteamericano Donald Campbell formulaba de esta manera la que luego sería conocida como la “ley de Campbell”: “Cuanto más se utiliza un indicador social cuantitativo para la toma de decisiones sociales, más sujeto estará a las presiones de la corrupción y más apto será para distorsionar y corromper los procesos sociales que supuestamente debe monitorear” (Campbell, 1976: 49).

Campbell era un experto en evaluación de impacto en programas de cambio social en las más diversas áreas. Su larga experiencia lo hizo llegar a la conclusión de que, cuando los indicadores cuantitativos son utilizados como herramientas de control para la obtención de mejores resultados en una determinada actividad, estos terminan por empeorar y no mejorar dicha actividad. La gente deja de concentrarse en la actividad en sí misma, para preocuparse casi exclusivamente por su *performance* en relación con los indicadores. El problema no está, ciertamente, en los indicadores en sí mismos. Estos proporcionan, si son bien construidos y utilizados, una información que puede ser valiosa. El problema surge cuando el indicador es convertido en el

objetivo de la acción. Tal como lo sintetizó también Charles Goodhart, en la que luego se llamó la “ley de Goodhart”: “Cuando una medida se convierte en un objetivo, deja de ser una buena medida”.

Campbell proporciona múltiples ejemplos de su “ley” en áreas tan distintas como las estadísticas públicas, la justicia, la policía, los hospitales o las empresas. Cuando un policía, un médico o un ejecutivo recibe un mejor salario de acuerdo a la cantidad de delinquentes detenidos, pacientes atendidos o negocios cerrados a fin de mes, es muy probable que vaya olvidando gradualmente la calidad de su prestación, para concentrarse en acrecentar su indicador de “productividad”.¹ El uso de los indicadores cuantitativos de

¹ “En el espíritu del *management* científico, la rendición de cuentas, el movimiento PPBS, etc., los departamentos de policía de algunas jurisdicciones han sido evaluados por ‘tasas de liquidación’, es decir, por la proporción de crímenes resueltos, lo cual genera considerable presión administrativa y pública cuando la tasa es baja. Skolnick (1966) proporciona ejemplos de cómo esta presión ha producido tanto la corrupción del propio indicador como la corrupción de la justicia penal administrada. No registrar todas las quejas de los ciudadanos, ni posponer su registro a menos que se resuelvan, son formas simples de evasión que son difíciles de controlar, ya que no hay un registro independiente de las quejas [...]. Los índices de criminalidad son en general indicadores muy corruptibles. Para muchos crímenes, los cambios en las tasas son un reflejo de los cambios en la actividad de la policía en lugar de cambios en el número de actos criminales (Gardiner, 1969; Zeisel, 1971). Parece estar bien documentado que un esfuerzo bien divulgado y deliberado de cambio social –por ejemplo la represión de Nixon sobre la delincuencia– tuvo como efecto principal la corrupción de los indicadores de la tasa de delincuencia (Seidman & Couzens, 1972; Morrissey, 1972; Twigg, 1972), lograda mediante el subregistro y la degradación de la gravedad de los crímenes a clasificaciones menos serias. Para otros tipos de registros administrativos, se reportan similares distorsiones (Kitsuse & Cicourel, 1963; Garfinkel, 1967). Blau (1963) proporciona una variedad de ejemplos de cómo los estándares de productividad establecidos para los trabajadores en las oficinas gubernamentales distorsionan sus esfuerzos de manera perjudicial para la eficacia del programa. En una oficina de empleo, la evaluación de los miembros del personal por el número de casos tratados condujo a entrevistas y colocaciones rápidas e ineficaces. Clasificar el personal por el número de personas colocadas llevó a la concentración de esfuerzos en los casos más fáciles, descuidando a los que más necesitan el servicio, en una táctica conocida como ‘sublimación’ (*creaming*) (Miller *et al.*, 1970). El ensayo pesimista

performance en educación también produce, en su opinión, los mismos efectos.² Tal como sostiene Campbell,

las pruebas de logros pueden ser valiosos indicadores del progreso general de la escuela bajo condiciones normales de enseñanza destinadas a la competencia general. Pero cuando los resultados de las pruebas se convierten en el objetivo del proceso de enseñanza, pierden su valor como indicadores de la situación educativa y distorsionan el proceso educativo de manera indeseable (Campbell, 1976: 51-52).³

El uso constante de indicadores cuantitativos produce también un “desplazamiento motivacional” o efecto *crowding out* ya que favorece el despliegue de las motivaciones extrínsecas, desplazando (*crowd out*) las motivaciones intrínsecas. Por ejemplo, en el campo de la investigación, el interés o incluso la pasión por resolver los problemas intelectuales del propio campo científico que motivan al investigador son desplazados por la preocupación, extrínseca a su actividad, por obtener un puntaje cada vez más alto. Lo mismo ocurre en la docencia, donde el entusiasmo por enseñar es reemplazado por la obsesión de salir bien parado en las encuestas. En tal sentido, tal como sostiene Judith Brett, “siempre que los académicos piensan en sus contribuciones en términos de medidas de eficiencia, gran

de Ridgeway sobre los efectos disfuncionales de las mediciones de *performance* (1956) proporciona todavía otros ejemplos” (Campbell, 1976: 50-51).

² Campbell hace referencia al famoso experimento de Texarkana que es considerado la prueba piloto del fracaso de la aplicación de los incentivos por mediciones de *performance* en educación (cfr. Elam, 1970).

³ Agrega Campbell: “Sesgos similares rodean el uso de pruebas objetivas en cursos o en los exámenes de ingreso. En la educación compensatoria, en general, hay rumores de otras subversiones del proceso de medición, tales como la administración de las pruebas preliminares de una manera diseñada para que las puntuaciones sean lo más bajas posibles para que se muestren mejores resultados en el post test, o limitar el tratamiento a los de puntuación más baja en la prueba previa para que la regresión a la media proporcione una aparente mejora. Stakes (1971) enumera todavía otros problemas. Las pruebas de rendimiento son, de hecho, indicadores altamente corruptibles” (Campbell, 1976: 51-52).

parte de lo que hacen por libre voluntad entra en cuestión” (Pritchard, 2006: 102).⁴

Detrás de este tipo de *management*, se esconde lo que el economista italiano Luigino Bruni denomina la “ideología del incentivo”. Señala Bruni: “La cultura del incentivo reduce la complejidad antropológica y espiritual de la persona”. En contraposición a la cultura académica clásica, que “sabía que las motivaciones humanas son muchas y no pueden reconducirse a un único canon de medida, tanto menos el monetario” (Bruni, 2013: párr. 6), el New Public Management apunta a reducir esta complejidad motivacional –también llamada “heterogeneidad de fines”– a la sola dimensión de los resultados mensurables. Pero este intento resulta contraproducente en la medida en que termina por destruir las motivaciones intrínsecas por las cuales actuamos los seres humanos en general –y los académicos en particular–, como la búsqueda de la verdad, el interés en el conocimiento, la felicidad por compartir el propio saber o el ejercicio responsable de la propia tarea. “El principal efecto colateral, grande y nocivo, de la ideología del incentivo es que realiza un reino de relaciones humanas en las que no hay nada con valor intrínseco, nada que tenga valor antes del cálculo costo-beneficio” (Bruni, 2013: párr. 5).⁵

⁴ Lo mismo ocurre, en última instancia, con el objetivo final de la institución universitaria: “La motivación para dirigir las instituciones se convierte así en una materialista-extrínseca basada en la financiación” (Pritchard, 2006: 102).

⁵ Algunos aducen que los incentivos son buenos si son adecuadamente utilizados. Sin embargo, la práctica demuestra que en general se da un desplazamiento casi automático que va de considerarlos un instrumento relativo de evaluación a ser vistos como principios absolutos de esta. Así, aunque son “considerarlos vulnerables como modalidades de evaluación, luego toman los resultados de los mismos como verdades absolutas e indiscutibles. [...] Lo que hasta ahora era un dato relativo, por el cuestionamiento al cual se había sometido la metodología que lo produjo, milagrosamente tornó en un dato tan fidedigno que puede ser unívocamente útil para valorar la enseñanza en la Universidad (Vain, 1998)” (Fernández Lamarra & Coppola, 2008: 116).

Por lo demás, quienes aplican los sistemas de medición y los incentivos económicos como modo de disciplinar con premios y castigos a los académicos no conocen en realidad el verdadero carácter de estos últimos. Contra la tendencia a la vagancia que suponen las técnicas del NPM, la realidad es que los académicos tienden a ser en general personas bastante obsesivas con su trabajo y mucho más motivadas por la búsqueda de reputación, por prestigio intelectual o por hacer las cosas a su manera que por el dinero. De este modo, sometiendo de modo masivo a los profesores a mediciones e incentivos extrínsecos, los administradores de la industria académica solo logran en realidad una cosa: desmoralizarlos y desmotivarlos, distraendo su talento y su atención hacia otros objetivos en detrimento de la calidad de su actividad educativa y científica.

Fragmentación de la acción y reduccionismo praxeológico

“¿Qué casillero marco?”. “¿Investigación o docencia?”. En ciertos sectores de las ciencias naturales, la distinción entre ambas actividades puede ser clara, pero incluso en dichas ciencias la investigación se superpone muchas veces con las actividades docentes. En el caso de las ciencias sociales y las humanidades, la dificultad para realizar la separación se acentúa. Esos cursos de doctorado que, mediante el constante ir y venir de preguntas de los estudiantes, permiten ir elaborando las ideas que fructifican en un artículo o en un libro que publicará el profesor ¿son docencia o investigación o son ambas cosas a la vez? Pero hoy la consigna fundamental es lograr hacer entrar el conjunto de actividades que uno realiza dentro de las categorías preestablecidas. No importa si eso implica primero fragmentar en pequeños pedazos sin sentido todo lo que uno ha hecho –se supone– con un sentido, para luego volver a juntar los pedacitos en

nuevos conjuntos dentro de las categorías indicadas, aunque estas tengan muy poco sentido.

Por otra parte, categorías que pueden ser muy razonables en una ciencia son de muy difícil aplicación en otras. De hecho, tal como argumenta Stefan Collini (2012), la misma categoría de “investigación”, ya aceptada en la universidad actual como una actividad obvia para todas las ciencias, no tiene un verdadero correlato real en casi ningún lugar de las humanidades y tampoco en gran parte de las ciencias sociales. En las primeras se da muy poco de lo que en las ciencias naturales significa el concepto de “investigación”: un descubrimiento de algo hasta entonces desconocido. Más allá del hallazgo de algún nuevo manuscrito, lo que hace en general un académico en letras o en filosofía –y también sucede lo mismo con los politólogos, sociólogos, psicólogos e historiadores– es más bien reelaborar desde un punto de vista nuevo ideas y materiales ya pensados por una larga lista de antecesores. Por otra parte, la mayor parte de los “investigadores” intentan sobre todo practicar la actividad no diseccionable ni reclasificable de “pensar”. Pero ¿dónde encontrar en los formularios de la industria académica un casillero para colocar, sin destruirla, esta actividad tan esencial para la vida universitaria?

Algo similar sucede con los procedimientos para “planificar” la docencia universitaria convertida en “aprendizaje” por medio de la formulación del cumplimiento de objetivos precisos para la adquisición de “habilidades” (*skills*) o “competencias” (Gimeno Sacristán, 1982, 2008a; Del Rey & Sánchez Parga, 2011). Siguiendo esta nueva tendencia pedagógica, los programas de estudio presentados por los docentes a las autoridades ya no son elaborados para demostrar cómo materias tales como “Política internacional”, “Filosofía de la historia” o “Biología molecular” incluyen todo el contenido temático necesario que el docente debería transmitir. Más bien se pide que estén diseñados apuntando a la adquisición de competencias –tales como “ser

capaz de relacionar conceptos entre sí”, “poder aplicar modelos analíticos a situaciones empíricas” o “realizar operaciones abstractas”. Pero ¿realmente alguien puede creer que desarticular los contenidos de las grandes materias en una interminable serie de objetivos abstractos dirigidos a producir microconductas supuestamente mensurables puede conducir a algo pedagógicamente productivo?

Tales preguntas son las que se hacen los académicos ante cada presentación de un informe sobre sus actividades. Estas no proceden de una falta de inteligencia o de una resistencia irracional a completar unos sencillos formularios, sino de un cuestionamiento a la lógica verdaderamente dañina que subyace a ellos: una lógica que casi nunca coincide con la realidad y que, en general, simplemente la deforma o la ignora. Es cierto que en cada acción docente o de investigación se dan al mismo tiempo múltiples conductas orientadas a objetivos específicos, como el de transmitir oralmente o por escrito una determinada cantidad de información en un determinado tiempo o lograr una serie de respuestas orales o escritas de los alumnos sobre la información proporcionada, etc. Pero, a diferencia de las conductas que se esperan en una fábrica o en un taller, donde las operaciones suelen ser simplemente técnicas, las acciones que se desarrollan en la universidad están compuestas por una complejidad de elementos que no pueden ser reducidos a la medida de una categoría simple. La “buena *performance*” de alguna o varias de estas conductas u operaciones no equivale de ningún modo al buen desarrollo de la acción educativa o de investigación considerada en su conjunto. En tal sentido, la situación en la que se encuentran los académicos y estudiantes, agobiados por esta fragmentación minuciosa de sus actividades, es resumida por la investigadora inglesa Jane Green con una frase simple pero esclarecedora: “Alcanzan el objetivo, pero pierden el sentido”.

Falacia de la *accountability*: opacidad de la transparencia y pseudoobjetividad

Muy vinculado con los dos anteriores, está el problema que el profesor británico Stefan Collini denomina la “falacia de la *accountability*” (Collini, 2012: 108. Cfr. Derthick & Dunn, 2009). Dicha falacia consiste en creer que la aplicación de los mecanismos de evaluación y acreditación universitarias equivale a la verificación de que actividades académicas de calidad han tenido lugar.⁶ Ciertamente, la información básicamente cuantitativa que hoy nos proporcionan los auditores y evaluadores sirve para verificar un uso mínimamente responsable del dinero. Nos permite saber, por ejemplo, si un investigador ha utilizado los fondos recibidos para alguna actividad académica –aunque no sepamos bien cuál sea y cómo se haya desarrollado– o si se los ha echado encima en un viaje al Caribe. Pero la idea de que estos controles puedan “asegurar la calidad” resulta francamente falaz. Si bien las acciones académicas como la docencia o la investigación tienen “resultados” externos que pueden ser medidos (cantidad de clases, tutorías, libros, artículos, experimentos, etc.), estos números nos dicen poco sobre la *calidad académica* de lo que está ocurriendo en el lugar más importante de la universidad: la mente de los profesores, los estudiantes y los investigadores.

Aunque los administradores tiendan empecinadamente a negarlo, es muy probable que los métodos actuales de evaluación estén pasando por alto –y, de este modo, agravando– los verdaderos problemas de calidad que existen en

⁶ “La gran verdad nunca dicha es que los procesos de ‘aseguración’ no alcanzan realmente estos fines: solamente indican que los procesos de aseguración de la calidad han sido cumplidos. No importa cuán cuidadosamente se redacten y se auditen los ‘fines y objetivos’ de un curso y no importa cuán puntillosamente el funcionario o el comité designado reporte que estos fines y objetivos fueron ‘entregados’ (‘delivered’), estos reportes no nos dicen nada valioso sobre lo que realmente ha sucedido y no proveen ningún reaseguro de que la educación ha tenido lugar” (Collini, 2012: 108).

la formación de los estudiantes y en los trabajos científicos de los profesores. Ciertamente, muchos académicos y alumnos lucen exitosos de acuerdo a los criterios de *performance* (Glaser & Bero, 2005). Pero uno se pregunta hasta dónde se trata de un éxito puramente externo y superficial. El fenómeno que Jane Green llama “opacidad de la transparencia” y Stefan Collini denomina “pseudoobjetividad” es precisamente el resultado de este espejismo informacional. A diferencia de otros sectores de la vida social –como, por ejemplo, el de la economía– cuyo resultado es en buena parte *medible* por resultados externos, las actividades académicas no pueden ser completamente auditadas ni medidas.

Ciertamente, una de las tareas centrales de los profesores universitarios es la evaluación. Los académicos, señala también Stefan Collini,

estamos constantemente dedicados a la tarea de tratar de distinguir trabajos excelentes de trabajos meramente buenos y trabajos buenos de trabajos mediocres o inaceptables. Esto es así ya sea en nuestros roles de calificadores y examinadores del trabajo de los estudiantes de todos los niveles como en nuestros roles de miembros de consejos académicos, referees de publicaciones, revisores de revistas o como colegas académicos en nuestra respuesta y uso de los trabajos publicados en nuestra especialidad (Collini, 2012: 73).

Estas evaluaciones deben estar fundadas en juicios objetivos y en los estándares propios de cada disciplina, evitando la arbitrariedad. Sin embargo, incluso si se toman todas estas precauciones, dichos juicios no son susceptibles, en la mayoría de los casos, de una demostración concluyente. ¿Quién podría argumentar de modo exactamente silogístico u ofrecer una demostración empírica de la calificación puesta a un alumno?⁷ Collini resume en dos frases

⁷ “Más bien quiere decir que su corrección no puede ser demostrada de modo concluyente a alguien que no está de acuerdo: podemos, en última instancia, solamente decir ‘Mira este o ese o aquel otro aspecto –por eso es mejor, ¿no

su opinión sobre esto: “Not everything that counts can be counted” (“No todo lo que cuenta puede ser contado”) y “We don’t measure it, we judge it” (“No lo medimos, lo juzgamos”). Estas dos tesis, actualmente bajo sospecha en el régimen de la *accountability* generalizada, son en realidad esenciales para la evaluación de las actividades que se dan en la universidad. Estas últimas requieren, sobre todo, de un *juicio racional* argumentado y calificado, de alguien que sea capaz de “ver”, fundado en razones no enteramente discernibles para quien no tiene formación suficiente en la materia en cuestión.

La exigencia constante de evaluaciones cuantificadas de resultados con el fin de “asegurar” el buen uso de los fondos confunde el concepto de *accountability* con el de “evaluación académica”. Esta última no puede fructificar y desarrollarse a través del médium extrínseco, descontextualizado y pseudoobjetivo de auditorías o evaluaciones cuantitativas, sino por medio de las prácticas del propio quehacer educativo o científico –como la cátedra, el seminario o el laboratorio–, en las que predomina el juicio crítico y no el dato ciego. Por el contrario, la *accountability* managerial, que registra únicamente operaciones puntuales cuantificables o registrables en papeles (Porter, 2003), desalienta, quita tiempo y termina por destruir el auténtico proceso natural de “rendición de cuentas” que profesores e investigadores realizan ante otros colegas autorizados sobre sus actividades. El sistema actual, al reducir la evaluación a un mero procedimiento administrativo, priva así a la universidad de su praxis intelectual más propia y eficaz, de forma que daña su verdadera capacidad de evaluación y alienta también así, paradójicamente, un uso irresponsable del dinero.

lo ves?”, y aunque la discusión pueda continuar y podamos ensayar tácticas de persuasión, si la otra persona no lo ve, no reconoce las cualidades en cuestión, entonces ninguna mayor explicación podrá forzarlo a hacerlo” (Collini, 2012: 73).

Funcionalismo, escasez relacional y reemplazo de la cooperación por el poder

Tal como lo expresó de modo único Michael Oakeshott (2009), si hay algo que caracteriza a la universidad, es la de ser una gran “conversación” que surge de modo espontáneo y relativamente inconsciente de la convivencia y la constante interacción mutua entre profesores y estudiantes.⁸ Es precisamente esta conversación permanente la que verdaderamente “imparte conocimiento sin necesidad de enseñarlo de manera explícita” (Oakeshott, 2009: 139). En tal sentido, la universidad requiere de la creación de un “mundo”⁹, es decir, de un espacio en cierto modo “festivo”¹⁰ de relaciones humanas libre y espontáneo que es indispensable para el desarrollo de la educación y del conocimiento.¹¹

-
- 8 De allí también el problema que significa la tendencia actual de concebir a la universidad como una entidad abstracta, puramente funcional, un no lugar –con tendencia a separarse de las condiciones de tiempo y espacio concretas– en el que las personas solo se relacionan funcionalmente: “Los miembros de esta corporación [señalaba Oakeshott] no están dispersos por el mundo, y se reúnen ocasionalmente o ni siquiera se reúnen; viven en permanente proximidad unos de otros. Y, en consecuencia, si no pensáramos que la universidad es un lugar, estaríamos obviando parte de su carácter” (Oakeshott, 2009: 135).
 - 9 La importancia del concepto de “mundo” para la ciencia ha tenido un fuerte desarrollo en el pensamiento contemporáneo especialmente a partir de la obra de Edmund Husserl. De acuerdo a él, las ciencias no se desarrollan como un sistema de ideas o teorías puramente objetivo, sino que surgen del “mundo de vida” conformado por los intereses e intenciones de los científicos e investigadores de carne y hueso, los cuales, además, van interrelacionándose entre sí conformando lo que Husserl denomina “relaciones intersubjetivas”. De este modo, sin perder su carácter objetivo, la ciencia se va desarrollando gracias a este mundo intersubjetivo.
 - 10 La filosofía contemporánea ha reflexionado también sobre la relación entre los conceptos de “fiesta” y “pensamiento” especialmente a partir de la afirmación de Nietzsche en *La gaya ciencia*: “El pensar abstracto es para muchos un esfuerzo, pero para mí, en los días buenos, es una fiesta y embriaguez”. Cfr. Heidegger (2013) y Pieper (2006).
 - 11 Sostenía Newman: “La ciencia [...] se transmite y se propaga por libros o por enseñanza particular; los experimentos y las investigaciones se efectúan en silencio; los descubrimientos se realizan en la soledad, ¿qué tienen que ver los filósofos con fiestas, ni las solemnidades con la verdad matemática y físi-

Para los estudiantes esta es la marca distintiva de la Universidad; se trata de un espacio en el que tienen la posibilidad de recibir una educación mediante conversaciones con sus profesores, con sus compañeros y consigo mismos, y donde no se los alienta a confundir la educación con la formación profesional, con el aprendizaje de los gajes de un oficio, con la preparación para brindar un determinado servicio futuro a la sociedad [...]. Cada vez que aparece uno de estos propósitos ulteriores, la educación (que se ocupa de las personas, no de las funciones) sale sigilosamente por la puerta trasera (Oakeshott, 2009: 140).

El funcionalismo que hoy impone la industria académica, potenciado en buena medida por la pérdida de contacto físico que trae la digitalización, destruye justamente el núcleo mismo de esta conversación en que consiste la vida universitaria, que es siempre, más allá de los medios pedagógicos u organizativos que se empleen, una relación de persona a persona.¹² Esta última está siendo reempla-

ca? Si se dedica empero, una mayor atención a esta cuestión, se comprobará que ni siquiera el pensamiento científico puede dar un paso ni pasarse sin sugerencias, sin la instrucción, estímulo, simpatía y sin las relaciones con la humanidad en gran escala, que estas asambleas tienen por objeto. Se elige una época agradable del año, cuando los días son largos, el cielo brillante, cuando la tierra sonríe y toda la naturaleza se regocija; se opta por una ciudad o un pueblo de antiguo nombre o moderna opulencia, donde los edificios son amplios y la hospitalidad cordial. La novedad del lugar y de las circunstancias, la excitación que causan los extraños, o la renovación de rostros conocidos, la majestad del rango o del genio, la amable ayuda de hombres satisfechos consigo mismos y con su mutua compañía; los espíritus elevados, el libre intercambio de pensamiento, la curiosidad; las secciones matutinas, los ejercicios extremos, la bien provista y bien ganada mesa, la alegría no exenta de gracia, el círculo vespertino; el discurso brillante, las discusiones, oposiciones o conjeturas de grandes hombres entre sí, los relatos de procesos científicos, de esperanzas, contrariedades, conflictos y éxitos, los espléndidos discursos elogiosos; todo esto y mil cosas más propias de estas celebraciones, se considera que tienen una influencia real y substancial en el progreso de la ciencia y que no se puede realizar en otra forma [...]. Así es una Universidad en su concepción y sus propósitos; así ha sido de hecho, en gran parte, antes de ahora" (Newman, 1946: 28-31).

¹² Tal como lo expresó Newman con tanta elocuencia: "Ningún libro puede transmitir el espíritu especial y las delicadas particularidades de su tema con

zada –tal como demuestra empíricamente la investigadora irlandesa Deirdre McArdle-Clinton (2011)– por una actividad puramente funcionalista de producción y consumo de información en que las relaciones interpersonales cuentan poco. El New Public Management amenaza así con reducir la vida académica a una dimensión puramente funcionalista que empobrece fatalmente su dimensión cooperativa y comunitaria, lo que termina produciendo un efecto de “escasez relacional” con graves consecuencias para la universidad.

De hecho, el nuevo *management* universitario ha vuelto a los académicos seres aún más autorreferenciales que antaño. Todo lo que no se alinee a los objetivos de productividad es considerado una pérdida de tiempo. Ocupados como están en responder eficientemente a los permanentes requerimientos burocráticos, los académicos dejan de lado progresivamente los espacios de intercambio formales o informales que eran la característica más típica de la vida académica. Tal como sucede con tantos ejecutivos de empresas, la obsesión por conservar el puesto y poder mantener el propio ritmo detrás de las metas de productividad en constante renovación convierte a los académicos en corredores compulsivos incapaces ya de detenerse para compartir una experiencia educativa o intelectual con los otros. Mudos y aislados cada uno en su casillero burocrático (o en su ventana de *zoom*), bajo la vigilancia y la presión constantes de los sistemas de *performance*, los académicos y los estudiantes se vuelven poco a poco seres impersonales e indiferentes a los otros.

La cooperación, el encuentro y la palabra –a veces difíciles, pero siempre ricos– son reemplazados por el procedimiento, la acción eficaz y el rendimiento.

esa rapidez y certeza que son patrimonio exclusivo de la simpatía que se transmite de mente a mente, por medio de la mirada, del acento, de los gestos, de las expresiones lanzadas al azar y de los giros naturales y propios de la conversación familiar” (Newman, 1946: 25).

Pero el reemplazo de las relaciones personales por relaciones funcionales tiene un precio todavía más alto: la pérdida de la confianza y su sustitución por las relaciones de poder.¹³ Tal como señalan muchos analistas (Morley, 2003), “la garantía de calidad tiene que ver realmente con el poder (Brennan & Sursock, 2002)” (Padure, 2009: 279-280). Ciertamente, en el antiguo sistema de gobierno colegiado, regido en gran medida por las normas no escritas compartidas por todos los miembros de la comunidad académica, se escondían también formas sutiles y sofisticadas del ejercicio del poder, tal como demostró de modo definitivo Pierre Bourdieu en su célebre libro *Homo academicus* (2014). No obstante, existían todavía fuertes lazos comunitarios, los cuales, con todos sus vicios, expresaban un modo de sociabilidad dentro de la universidad. El *management* actual busca, en cambio, reemplazar los vínculos interpersonales –viciosos o virtuosos, eso ya no importa más– por sistemas de control. Sometiéndose poco a poco a estos últimos, los académicos van abandonando su dimensión personal y relacional y adoptan la postura y la conducta del funcionario que responde a los estímulos e instrucciones que le imponen, aun sin aparente constricción ni violencia, los *managers* a cargo de controlar el sistema.¹⁴

Pero los académicos no solo se relacionan así con los directivos: ellos mismos trasladan también ese modelo de relación hacia sus colegas y hacia los mismos estudiantes. Quienes son tratados como puro capital humano ya no ven a los colegas o a los estudiantes a su cargo más que como

¹³ Aunque los reformistas sean vistos fundamentalmente como “neoliberales”, deberían ser considerados también como fieles seguidores de Lenin, cuya máxima era: “Confiar es bueno, pero el control es mejor.”

¹⁴ Afirma Luigino Bruni: “La alienación producida por el incentivo no es recíproca. Quien detenta el poder fija los objetivos y diseña el esquema del incentivo y a la parte débil solo se le pide que se alinee [...]. Así pues el incentivo se lo ofrece quien tiene poder a quienes carecen de él, para controlar sus acciones, sus motivaciones y su libertad. La naturaleza del incentivo es permitir la gestión unilateral del poder, no la reciprocidad entre iguales. Su función es el control, no la libertad” (Bruni, 2013: párr. 5).

números impersonales con quienes solo cabe mantener una relación funcional. Cuando los lazos interpersonales –es decir, aquellos que permiten que dos personas se encuentren y se reconozcan mutuamente en su valor intrínseco– están rotos, solo queda la utilización o la manipulación mutua.¹⁵ En tal sentido, la presunta acumulación del capital humano o intelectual que se busca lograr –si es que la hay– es obtenida por la industria académica a expensas de la destrucción de su capital social.¹⁶

La ilusión de la planificación

Hace ya más de dos décadas, en un simposio sobre las reformas en la investigación en las universidades norteamericanas realizado en la UCLA (University of California, Los Angeles) titulado “Reinventing the Research Univer-

¹⁵ Ya lo había advertido con claridad Hegel: “Como al hombre todo le es útil, lo es también él, y su destino consiste asimismo en hacerse un miembro de la tropa de utilidad común y universalmente utilizable [...]. Donde quiera que se encuentre, ocupa el lugar que le corresponde: utiliza a los otros y es utilizado” (Hegel, 1985: 331).

¹⁶ Tal como afirma el especialista mexicano Eduardo Ibarra Colado, en países con una escasa tradición académica, “carecemos de un modelo académico-laboral de largo plazo que posibilite el desarrollo de un cuerpo académico de alto nivel, basado en el reconocimiento de trayectorias académicas sancionadas por estructuras colegiadas éticamente sustentadas (Ibarra, 1994). Este conjunto de carencias indica que una política de este tipo no puede funcionar sino solo como detonador coyuntural, pues no cabe duda que ayuda a remover obstáculos e inercias que dificultan el cambio. Sin embargo, prolongarlas más allá de sus efectos positivos inmediatos, sin proponer ese modelo estructural de gobierno de la vida universitaria, pudiera implicar el desmantelamiento de los grupos académicos que han impulsado el desarrollo de la universidad durante los últimos veinte años, poniendo en riesgo las actividades académicas que quedarían a resguardo de académicos imaginarios adiestrados en el cumplimiento de la norma (Gil, 1997). El resultado a largo plazo supondría la profunda descapitalización social y cultural de nuestras Universidades, que empezarían a funcionar como eficientes corporaciones burocráticas del saber, cohesionadas mediante una cultura organizacional basada en el desempeño individual y la competencia” (Ibarra Colado, 1999: 57).

sity” (“Reinventando la universidad de investigación”), el profesor Saunders Mac Lane, un matemático de Harvard y Chicago y antiguo discípulo de Bertrand Russell, sostenía, en una ponencia titulada “Can Strategic Research Really Work?” (“¿Puede funcionar realmente la investigación estratégica?”), que “las estrategias para la dirección de la ciencia demuestran muy poco conocimiento de lo que es la ciencia [...]. Existen fuertes argumentos, en cambio, para sostener la necesidad de la investigación no dirigida en la universidad [...]” (Mac Lane, 1994: 90). Ejemplificaba Mac Lane:

El rol de la buena suerte en los descubrimientos científicos es legendario [...]. La invención del maser y del laser [...] el descubrimiento de la resonancia nuclear magnética (1946) [...] el famoso teorema de Gödel que está detrás de la moderna computadora [...]. Bien hasta el final, la utilidad potencial de estos trabajos teóricos para la humanidad hubiera sido imposible de defender sobre la base de un plan estratégico de investigación (Mac Lane, 1994: 90).

En tal sentido, de acuerdo a Mac Lane, una planificación exhaustiva de la investigación en la universidad termina convirtiéndose en un incentivo perverso que distorsiona la ciencia y resulta también un fraude para quien invierte el dinero:

Investigación sobre el Cambio Global, Biotecnología, Comunicación, etc. son etiquetas generales [...] atractivas para ser financiadas por empresarios. Pero son solo etiquetas [...]. Convocatorias oficiales a la investigación como estas pueden distorsionar el trabajo de los científicos. Cuando hay pocos fondos para una específica disciplina científica, pero la promesa de muchos fondos para, por ejemplo, “cambio global”, es una tentación para los científicos retitular sus proyectos como “globales” [...] (Mac Lane, 1994: 90).

Tal como afirma el investigador australiano Peter Murphy, “tales esquemas intentan traducir (no muy

exitosamente) la investigación movida por la curiosidad a la forma de los procedimientos burocráticos” (Murphy, 2015: 113). Pero esta burocratización es la que precisamente mata la investigación, el descubrimiento y también, como veremos enseguida, la innovación económica que solo puede ser el fruto indirecto de aquellas. Esta obsesión por la planificación ha llegado a límites tan absurdos que ha llevado a los investigadores, tal como hemos visto, a mentir descaradamente en sus presentaciones de proyectos con resultados futuros “asegurados” con tal de obtener los fondos. Pero dicha pretensión es imposible porque es falsa, ya que contradice la naturaleza misma de la actividad científica.

En efecto, tal como afirma Michael Oakeshott, “la actividad científica no consiste en buscar un fin premeditado; nadie sabe ni puede imaginar adónde llegará” (Oakeshott, 2009: 133). De hecho, esta siempre se desarrolla por medio de “una tradición que cambia muy lentamente” y cuya evolución se va dando en una conversación de características aparentemente desordenadas. Aunque puede parecer un emprendimiento fragmentario e incluso, si lo miramos desde afuera, susceptible de ser organizado por medio de una “fuerza integradora superior para darle coherencia y proporción a la búsqueda en su totalidad”, sin embargo, si se lo entiende bien,

el mundo del conocimiento no necesita de ningún aglutinante externo que lo mantenga unido, sus partes se mueven dentro de un mismo campo magnético y la necesidad de que haya mediadores surge cuando se interrumpe la corriente sin propósito alguno (Oakeshott, 2009: 137).

De esta manera, es un error pensar que la investigación que se realiza en la universidad se pueda realmente planificar. Solo podrá fructificar si se habilitan espacios adecuados para que las distintas voces de los estudiosos tengan cada

una su lugar y fluyan y se comuniquen entre sí del modo más libre posible.¹⁷

Sobreestimación de las relaciones entre investigación universitaria e innovación económica

Otro de los supuestos centrales de los propulsores de la industria académica es la idea de convertir el conocimiento generado por la investigación universitaria, a través de los mecanismos de aseguramiento de calidad típicos del New Public Management, en insumos rápidamente utilizables por las economías de los países involucrados. Escribe el investigador australiano en educación superior Simon Marginson: “La ilusión era que los Estados-nación podrían asegurarse beneficios de crecimiento económico a partir de sus sistemas de investigación por la comercialización de los mismos”. Los productos de investigación se comprarían, venderían e impulsarían la innovación nacional, el costo de la investigación para el gobierno se reduciría y el problema de la “relevancia” se resolvería. Por su parte, las universidades esperaban hacer un gran negocio con las patentes de oro (Marginson, 2009: 7). Sin embargo, casi ninguno de los sistemas diseñados por los planificadores universitarios logró estos objetivos:

Todas estas suposiciones se derrumbaron. La mayoría de las universidades pierden dinero en patentes, los sistemas de NPM no pueden mantener los beneficios de la innovación

¹⁷ “Una conversación no necesita de un director, no sigue un rumbo determinado de antemano, no nos preguntamos para qué ‘sirve’ y no juzgamos su excelencia teniendo en cuenta su conclusión; no tiene conclusión, sino que siempre queda para otro día. No se impone su integración, sino que surge de la calidad de las voces que tienen la palabra, y su valor está en los recuerdos que va dejando en la mente de quienes participan de ella” (Oakeshott, 2009: 137).

dentro de la nación, y la mayor parte de las industrias no financian la investigación (Marginson, 2009: 7-8).

Pero ¿cuál es la razón de este fracaso? Por un lado, las dificultades para convertir los “productos” educativos o científicos de las universidades en insumos productivos o innovadores aprovechables en la economía del propio país se acentúan con la porosidad que caracteriza a la economía global. Los tecnócratas intentan asegurar los “resultados” de la industria académica para quienes invirtieron en ella –especialmente los Estados nacionales– imponiendo a las universidades una estrategia utilitarista de corto plazo, pero en realidad lo único que logran es destruir las posibilidades de expansión de estas últimas, y por tanto también de los beneficios económicos indirectos que traerían a sus países, en el largo plazo. Australia y Japón representan casos paradigmáticos de esta situación.¹⁸ En tal sentido, en los países en donde todavía existe una menor influencia de los controles estatales de la tecnocracia académica y, por lo tanto, hay mayor libertad –como por ejemplo en el caso estadounidense–, se dan, a la larga, resultados más beneficiosos para

¹⁸ Explica Simon Marginson: “Algunos gobiernos nacionales optan por pre-tender que su único punto de referencia es nacional. Modelan sus principales universidades de investigación en términos de un sistema nacional (“mercado”) y atraviesan o socavan su capacidad global sub-financiándolas para impulsar una eficiencia basada en el New Public Management y en sistemas de control como si fueran fines en sí mismos, e interfiriendo indebidamente en sus libertades estratégicas o en sus libertades de investigación. Todo esto está ocurriendo en la educación superior tanto en Japón como en Australia donde los sectores de investigación de ambos países rinden muy por debajo de su capacidad a nivel global, en relación con la riqueza nacional. Australia ha cometido el gran error de matar de hambre a todas menos a una de sus principales Universidades para mantener un sistema común de incentivos y resultados, por ejemplo, un alto volumen de exportación. Japón rinde mejor que Australia debido a la acumulación histórica de capacidad en el grupo de las Universidades Imperiales. Tokio, Kyoto, Osaka, Tohoku y Nagoya son globalmente fuertes. Sin embargo, Japón debería tener más Universidades entre las principales 100, 200 y 500. No hay ninguna señal de que el rendimiento de la investigación comparativa mejorará, a diferencia de la situación en otros países de Asia oriental” (Marginson, 2009: 13).

la economía. Por el contrario, donde esta influencia crece, el rendimiento para la economía baja.¹⁹

Pero, además de la presión contraproducente de los controles estatales nacionales, existe una segunda razón más profunda del fracaso de la industria académica para hacer rendir más a las universidades en relación con la economía: el error conceptual que implica involucrarlas directamente en la conversión de sus actividades de investigación en productos comercializables en el mercado. Cuando se intenta hacer esto, la búsqueda libre del conocimiento –una actividad típicamente universitaria– motivada principalmente por la curiosidad se ve afectada en su núcleo íntimo, y con ello se reducen las posibilidades de nuevos descubrimientos que posibilitan las innovaciones que más tarde utilizará la economía.²⁰

De hecho, tal como señalan muchos especialistas, existe actualmente un grave problema de amesetamiento o incluso de descenso en los niveles de innovación en la economía

19 “Una de las razones de la dominación estadounidense de la economía global del conocimiento es que las autoridades nacionales dejan a las Universidades libres para determinar su propia capacidad global y su funcionamiento. Esto beneficia especialmente a las universidades con fuertes ingresos privados. En el sector de la investigación pública, las restricciones fiscales del gobierno estatal y los sistemas de *performance* del NPM llevan a esas Universidades de investigación a puestos que están por debajo de las 40 primeras con menores niveles de ingreso provenientes de la filantropía y de investigación que, por ejemplo, la Universidad de Berkeley. Hay una presión a la baja sobre el rendimiento global comparativo” (Marginson, 2009: 13).

20 “Encerrar grandes descubrimientos como propiedad intelectual –señala Marginson refiriéndose a un informe de la OCDE crítico de la industria académica– tal como propone el modelo económico de mercado, retarda el movimiento de ideas y ralentiza el ritmo de la innovación en general. Debido a que el uso final de los avances científicos no se puede anticipar en el punto en el que se financia la investigación, los frutos deben ser accesibles a todas las empresas lo más rápido posible. La industria, en lugar de las Universidades, es más eficiente en comercializar la propiedad intelectual. El mismo informe de la OCDE también argumenta en contra de la excesiva dependencia en los formatos de productos en investigación, como los proyectos de investigación a corto plazo, que bloquean la capacidad de los investigadores de sostener programas de investigación de más largo plazo impulsados por la curiosidad” (Marginson, 2009: 8).

global. Este fenómeno se debe, en buena medida, a la escasez de pensamiento creativo en las universidades, como resultado precisamente del achicamiento del flujo del conocimiento por efecto de la comercialización temprana de la investigación²¹ o de los controles contraproducentes que implementa la industria académica sobre la docencia. Esta caída en los niveles de innovación –especialmente si se toma en cuenta la enorme inversión realizada en los últimos treinta años en la universidad– demuestra que la enseñanza y la investigación no funcionan bien cuando se las intenta convertir en capacidades, bienes o servicios privados rápidamente comercializables en un mercado. Aunque con la industria académica el conocimiento codificado o explícito –*papers*, patentes, etc.– se expanda, el conocimiento tácito y el pensamiento reflexivo, que son la verdadera clave de la innovación, disminuyen, y con ello, a la larga, también se perjudica la economía.²²

Límites de la teoría del capital humano y la economía de la educación

El entusiasmo por las investigaciones sobre correlaciones muy puntuales y de relativo corto plazo entre las inversiones educativas entre carreras y niveles de ingresos en empleos específicos llevó a muchas personas a colocar la teoría del capital humano y la economía de la educación

²¹ Tal es, por ejemplo, la conclusión de los estudios empíricos realizados por Rosell y Agrawal (2009).

²² Tal como afirma también Peter Murphy: “Una economía política moderna exitosa no es una economía del conocimiento. Es una economía del pensamiento. Es impulsada por la innovación y la creación que son productos del pensamiento. El economista francés J. B. Say (1803) hizo la observación inmortal que la oferta crea la demanda. En una economía moderna, la demanda eventualmente bajará y solo se levantará de nuevo cuando los empresarios ingeniosos traigan una nueva generación interesante de bienes o servicios al mercado. Eso requiere una cadena de creación que es impulsada por el pensamiento” (Murphy, 2014: 177).

en el centro del análisis sobre la universidad. A partir de allí, muchos también pensaron que sería posible obtener correlaciones y proyecciones cada vez más amplias entre la universidad y los más variados sectores de la economía. Esto vino acompañado de la presión de organizaciones internacionales y gobiernos que buscaban mostrar precisión econométrica para validar sus programas de reformas de las universidades. Sin embargo, tanto la teoría del capital humano como la economía de la educación están muy lejos de ser tan consistentes como para merecer esta casi universal aceptación (Hearn, 2008).

En realidad, es muy difícil de demostrar con precisión la correlación entre las inversiones en educación y el aumento del capital humano e intelectual de un país. De hecho, de acuerdo a Mark Blaug (1992) –un crítico muy duro de la aplicación irrestricta de la teoría del capital humano–, los mecanismos de *performance* aplicados por el sistema educativo para evaluar los logros de un alumno al final de cada tramo escolar o universitario no implican necesariamente el reconocimiento de que dicho sistema haya sido la causa principal de la obtención de dichos logros. Por el contrario, en su opinión, estos mecanismos evaluadores no tienen otra utilidad que la de ser sistemas de “señalización” (*screening*) que permiten detectar y jerarquizar los talentos de los individuos, preexistentes a su incorporación al sistema educativo y provenientes de la herencia genética o educativa de sus familias, para generar así una información que permita a los futuros empleadores orientarse en su selección.

Una opinión menos extrema pero igualmente crítica es la de Robert Lucas (1976), un economista de Chicago muy cercano a Gary Becker, para quien existe el riesgo de una confianza excesiva en las mediciones econométricas aplicadas a las políticas públicas en general y a las inversiones en educación en particular, basada en una ambición de precisión predictiva en muchos casos inexistente. De

hecho, dicha capacidad predictiva se debilita, en opinión de Lucas, cuando:

- a. la predicción es muy amplia en el tiempo,
- b. la identificación y construcción de las variables es muy compleja o sujeta a múltiples interpretaciones,
- c. existen otros múltiples factores contextuales más amplios y complejos,
- d. los procesos de cambio más generales de la sociedad ocurren a gran velocidad,
- e. es muy difícil detectar las consecuencias o efectos no secundarios de los cambios introducidos, etc.

Todos estos factores hacen que un método de predicción econométrica específico, que puede ser muy preciso para un caso muy simple y puntual –como la correlación promedio entre la inversión realizada por los graduados en el MBA de Harvard o en el Master en Business Finance de Wharton y los niveles salariales obtenidos por esos mismos graduados–, no alcance por sí solo para evaluar el impacto en la economía de inversiones educativas más complejas, más amplias y de más larga duración.

Coincidiendo en gran medida con Lucas, de acuerdo a Simon Marginson, la enorme complejidad de factores que confluyen en la capacidad de innovación y por consiguiente en la productividad de la economía hace imposible su correlación directa con los factores educativos y de investigación que aporta para ella la universidad.²³ Si bien esta

²³ Afirma Marginson: “Una de las dificultades es que estas contribuciones indirectas a la economía están siempre condicionadas por otros elementos. La contribución de la educación y la investigación a la productividad agregada, la creación de valor, la rentabilidad y el crecimiento en todos los sectores está mediada por factores tales como la organización del trabajo y la utilización de los graduados, la capacidad de las empresas para acceder a los conocimientos de investigación para la innovación, el estado de la macroeconomía, los acontecimientos mundiales, los factores sociales y culturales. Los aportes indirectos de la educación y la investigación no se pueden predecir con antelación. Podemos predecir las ganancias privadas de los gra-

contribución es evidente, especialmente si se toma en cuenta que la actual es una economía del conocimiento, “muchas, si no la mayor parte de la contribución económica de la educación y de la investigación es indirecta, no directa” (Marginson. 2009: 14), y, por lo tanto, no puede determinarse, ni preverse de antemano.²⁴

Considerando estas dudas de fondo, una pregunta que muchos se hacen es por cuánto tiempo más seguirán invirtiendo los Estados, los contribuyentes, las empresas y otros donantes en un sistema que promete tantos resultados inmediatamente útiles para la economía, pero sobre el cual se extiende cada vez más la incerteza. De hecho, ya hay muchos empresarios que insisten en la necesidad de desviar una parte importante del enorme flujo financiero que hoy va a las universidades para volcarlo a emprendedores innovadores que aporten beneficios directos a la economía. Incluso la OCDE ha cambiado en los últimos años su punto de vista, y aconseja a las universidades disminuir las presiones evaluadoras sobre los investigadores para generar un clima más apto para su inserción en la dinámica del flujo

duados y colocar un valor prospectivo sobre los bienes privados producidos por las instituciones de educación superior, pero el valor de su contribución a las condiciones de producción, de modo agregado o distribuido, es elusivo” (Marginson, 2009: 8). Cfr. también Bowles & Gintis (2014).

- 24 “Gran parte, si no la mayor parte de la contribución económica de la educación y la investigación es indirecta no directa. [...]. En las dos últimas décadas un énfasis impulsado ideológicamente en las formas económicas de mercado y en los estrechos formatos de medición de resultados ha llevado a los responsables políticos en muchos países a descuidar el papel de los bienes públicos, y a disminuir las contribuciones indirectas de la educación superior a las economías nacionales. [...]. Los bienes colectivos complejos –para tomar un extremo, la contribución de las Universidades de investigación a la ‘civilización’ nacional o global– no pueden ser jamás aprehendidos por un juicio sintético. Ningún modelo es lo suficientemente complejo, no hay cálculos que sean suficientes. Incluso para las personas a nivel individual, los efectos a lo largo de la vida del aprendizaje en todos los ámbitos de la vida no se pueden cuantificar exhaustivamente” (Marginson, 2009:14).

global del conocimiento.²⁵ Finalmente, los más catastrofistas predicen incluso una explosión de la “burbuja académica” producida por la hiperinflación de precios del actual sistema de educación superior, especialmente en los Estados Unidos. Si bien estas predicciones pueden sonar exageradas, es lógico preguntarse hasta cuándo podrá sostenerse esta tensión entre los mundos económico y universitario, producida en gran medida por las expectativas sobredimensionadas creadas por los propulsores de la industria académica.

La competencia de mercado como falsa analogía

La exageración del valor de las teorías del capital humano y de la economía de la educación para explicar el funcionamiento de la universidad se basa en gran medida en la aceptación de una analogía que asimila la actividad académica a un proceso de competencia entre profesores, estudiantes, carreras, institutos, departamentos y universidades regida por la lógica del mercado (Hasselberg, 2012). Sin embargo, de acuerdo a Simon Marginson,

cuando se examinan los sistemas reales de educación superior, es evidente que las expectativas de los reformadores neoliberales de los años ochenta no se cumplen ni de lejos. Los mecanismos empresariales del NPM, los formatos de evaluación según output y la competencia están en su lugar y se ven robustos. Sin embargo, ningún sistema de educación superior se ajusta a la plantilla del mercado (Marginson, 2009: 4).

Ciertamente, la universidad, como cualquier otra institución, incluye una dimensión de mercado. Ella está inserta

²⁵ Tal como afirma también Peter Murphy: “El enfoque de la ‘ciencia abierta’ (*open science*) refleja una lectura tardía de cómo fluye el conocimiento y se produce la innovación”.

en la competencia económica regida por precios en lo referido a las matrículas de los estudiantes, los salarios de los profesores, el precio de patentes de investigación o las expectativas de ingresos que presumiblemente el título de una determinada universidad pueda dar. Sin embargo, esta dimensión no explica la mayor parte de su actual funcionamiento (Marginson, 2009: 14-15). La realidad es que incluso las universidades que van siendo cooptadas por la industria académica no se están moviendo dentro del marco de una competencia económica convencional regida por un sistema corriente de precios, que selecciona los productos o servicios escasos en relación con la demanda real existente. Más bien se trata, como también sostiene Marginson, de una competencia basada en un conjunto de reglas de *status* establecidas artificialmente por los organizadores tecnocráticos. Dado que todo sistema de *status* está basado en una jerarquía prestablecida y no en una verdadera competencia, su clave está en el mecanismo de selección y de “escasez artificial” basado en la incorporación más o menos arbitraria de un número limitado de personas y bienes. Este implica la exclusión *a priori* de otros bienes y personas, más allá de su calidad o de su posible demanda.²⁶ Así, lo que la economía de la educación presenta como una “competencia

²⁶ En tal sentido, refiriéndose al ya mencionado sistema de evaluación de pares que implementan hoy en día las revistas académicas, argumentan Stuart Macdonald, de la Universidad de Sheffield, y Jaqueline Kam, de la Universidad de Bristol: “La autoridad de las revistas deriva cada vez más de su selectividad. El lugar de publicación proporciona una señal de *status* valiosa. Una excusa común para el rechazo es la selectividad basada en una limitación irónicamente irrelevante en la era de la moderna página impresa. Esto es esencialmente un ejemplo de escasez artificial. La escasez artificial se refiere a cualquier situación en la que, a pesar de que existe una mercancía en abundancia, las restricciones de acceso, distribución, o de disponibilidad hacen que parezca escasa, y por lo tanto, cara. Las bajas tasas de aceptación crean la ilusión de exclusividad basada en el mérito y de la competencia más frenética entre científicos ‘vendiendo’ manuscritos. Pero los manuscritos son evaluados con un sesgo fundamentalmente negativo: la mejor forma en que pueden ser rechazados para promover la supuesta selectividad de la revista” (Macdonald & Kam, 2011).

abierta” en un “mercado educativo” plano y global es, en verdad, un sistema de *competencia reputacional* mediante el cual las grandes potencias económicas procuran reproducir indefinidamente el *status* de sus propias universidades.²⁷ Se trata, en el fondo, de un círculo que se retroalimenta a sí mismo, un juego de suma cero en el que, siguiendo el llamado “efecto San Mateo”, los que tienen mucho tienden a tener todavía más y quienes tienen poco van en camino a quedarse sin nada (Peters, Marginson & Murphy, 2009: 208).

Este sistema de *status* no solo revela el carácter en gran medida no competitivo del actual sistema de educación superior, sino también la impotencia para adaptar la vida académica al formato de mercado que muchos dicen perseguir. En efecto, si la lógica de los incentivos económicos –y en último término, el afán de lucro asociado a estos– que intentan imponer los propulsores de la industria académica lo explicara todo, entonces sería posible hoy administrar las universidades solo por medio de ella. Sin embargo, ni los profesores, ni los investigadores, ni los estudiantes, ni las personas en general buscan el conocimiento solo por los beneficios económicos que este proporciona. Por el contrario, existen muchas razones distintas para buscarlo. Por ese motivo, los gestores de la industria académica se ven obligados a incluir la búsqueda del *status* y la reputación posicional como incentivos extraeconómicos por fuera de

27 Marginson cita el caso del *ranking* de *The Times*: “En el caso del *ranking* de *The Times*, la reproducción del status fue introducida en la metodología en sí misma: la mitad del índice está armado por indicadores de reputación. La jerarquía por status que fue producida en la tabla de la liga fue después usada para asegurar la primacía del capital educacional británico (y australiano) en el mercado de grados, e improbablemente, el retorno parcial de la antigua hegemonía imperial. No solo estaba en juego el status de las Universidades británicas, sino el status de todo el proyecto británico a nivel global” (Peters, Marginson & Murphy, 2009: 203). Últimamente, agrega Marginson, y debido a su enorme poder económico, China ha logrado imponer a nivel global su propio sistema de *ranking* global –el célebre *ranking* de la Universidad Jiao Tong de Shanghai– diseñado para señalar que China ingresaba decididamente en la competencia por *status* de la industria académica global.

los límites del estrecho esquema recetado por la economía de la educación (Marginson, 2009: 4).

Por lo demás, existe un factor adicional que acentúa la debilidad incluso de este sistema mixto de mercantilización lisa y llana, combinado con un sistema de competencia posicional o de *status*: el avance del inmenso flujo del *open source* o código abierto. Este flujo de conocimiento se despliega con cada vez más fuerza más allá del sistema que intenta implantar la industria académica y representa tal vez hoy la corriente principal de la globalización. Ciertamente, la industria académica ha podido hasta ahora monopolizar en gran medida buena parte del conocimiento que circula en las universidades. Pero ¿hasta cuándo podrá seguir reteniendo esa prerrogativa? Basta con observar la dinámica exponencial con que crecen las relaciones digitales entre los académicos y estudiantes por fuera de los sistemas formales de las universidades, editoriales, etc. para comprobar que es incontrolable por medio de los métodos convencionales. Por otra parte, es evidente que la creación y transmisión del conocimiento en esta nueva logósfera global no se desarrolla según los mecanismos burocráticos y de incentivos competitivos que promueve la industria académica. Por el contrario, estos surgen de una dinámica relacional formada por personas motivadas sobre todo por aprender y compartir libremente con otros el conocimiento. En tal sentido, el surgimiento de este nuevo flujo de conocimiento informal representa para muchos una señal de retorno, por otras vías, de las fuerzas originarias de relacionalidad, cooperación y diálogo libre que predominaron siempre en la vida universitaria.

Se podría argumentar que precisamente la función del sistema de selección por *status* de los cuasimercados y del *management* por *performance* de la industria académica es la de ordenar y jerarquizar parte del desordenado flujo caótico del conocimiento global en circulación. Esto sería cierto, seguramente, si este sistema estuviera basado en una supervisión auténticamente académica y razonablemente libre

de la calidad del conocimiento. No obstante, se convierte en un falso argumento y en una pretensión injustificada cuando se comprueba que lo que buscan los propulsores de la industria académica no es la asimilación crítica de una parte de ese inmenso flujo cognoscitivo de acuerdo a una lógica intelectual, científica y académica, sino su mero control administrativo de acuerdo a una lógica de *performance* y de *status* posicional que poco tienen que ver con el conocimiento en cuanto tal.

Si bien existieron siempre en la universidad tendencias competitivas y rivalidades de todo tipo basadas en motivos de poder, reputación o dinero, la gran novedad que trae la industria académica es haberlas convertido, junto con el rendimiento y los resultados mensurables, en las únicas medidas de la jerarquización educativa y científica. Pero cualquiera que haya vivido una vida universitaria intensa y auténtica sabe que, aunque estas tendencias sean reales, se trata de defectos que contradicen la propia naturaleza de la actividad académica. La sola idea de considerar a un profesor o a un grupo de investigadores como buenos o competentes “por ganarles a los otros” no tiene sentido para quienes desarrollan una vida verdaderamente académica. Tal como afirmaba Michael Oakeshott, “la búsqueda del conocimiento no es una carrera en la que los competidores se disputan el primer puesto” (Oakeshott, 2009: 137). Nadie puede prosperar en la tarea intelectual y científica si no es insertándose, con una actitud abierta y dispuesta a la cooperación y al libre intercambio, dentro de una comunidad científica.²⁸ Esta es la razón que explica por qué “las ambiciones de los diseñadores de las políticas económicas de convertir los sistemas de educación en mercados económicos en el sentido capitalista de la palabra han fracasado. Tenían que fracasar” (Marginson, 2009: 14).

²⁸ Lo mismo cabe decir para las relaciones entre las universidades. A pesar de la actual idea, de origen económico, de promover casi como única forma de relación entre ellas una permanente competencia.

El círculo vicioso del economicismo

Si hay algo que uno aprende luego de un par de décadas de enseñar a profesionales que, después de largos años en el mundo del trabajo, regresan a la universidad es que, para muchos de ellos, se trata de una “segunda oportunidad” para buscar apasionadamente el saber en sí mismo sin ningún fin instrumental ulterior: “Esta vez quiero saber cómo son las cosas realmente en profundidad y en sí mismas y no para obtener un título ni para lograr un nuevo trabajo. Todos esos son medios, instrumentos. Ahora, después de toda esta larga experiencia desgastante –y muchas veces frustrante y vacía de sentido– de mi vida laboral, no quiero ocuparme ya solo de los medios, sino sobre todo de los fines”. Estos estudiantes tardíos actúan de modo opuesto a como lo prescribiría la teoría del capital humano o la economía de la educación: los mueve el gusto por el conocimiento en sí mismo, no el rendimiento de su “inversión” o su “ganancia” futura. Pero son la excepción. Tanto los académicos como los estudiantes han aprendido, gracias al avance de la industria académica, a considerar el conocimiento como un mero instrumento al servicio de otros fines. Ahora bien, una vez desplazados estos valores y motivaciones intrínsecas, ¿queda realmente algo en pie de la universidad?²⁹

De hecho, el regalo característico de la educación universitaria –tal como lo describía maravillosamente Michael Oakeshott– es que brinda un

intervalo [...] un período en el que es posible observar al mundo alrededor y observarse a uno mismo, sin tener la sensación de tener a un enemigo detrás ni la presión constante de tener que tomar decisiones; un momento en el que se puede saborear el misterio sin tener que buscar una solución

²⁹ Tal como sostiene Simon Marginson, “una institución de educación solo puede convertirse en una empresa normal de servicios si vacía completamente su rol en relación al conocimiento y se convierte solo en una agencia de acreditación y/o de cuidado de niños” (Marginson, 2009: 14).

inmediata. Y todo esto, no en un vacío intelectual, sino rodeado de todo el conocimiento y toda la bibliografía heredados y la experiencia de nuestra civilización; no solos sino en compañía de espíritus afines (Oakeshott, 2009: 141).

En tal sentido, la destrucción de este intervalo de libertad, en el que consiste en definitiva el tipo específico de educación que ofrece la universidad, atenta directamente contra el estudiante (y también contra el profesor) no solo en su rol funcional, sino sobre todo en su condición de ser humano: “Es un proyecto para abolir al hombre; primero se lo deshereda [del aprendizaje de sí mismo] y luego se lo aniquila” (Oakeshott, 2009: 141).

Sin embargo, en sociedades como las nuestras, una educación universitaria sin referencia a un rendimiento mensurable en relación con la economía parece muy difícil de justificar.³⁰ Aunque en ciertos países todavía tienen todavía una cierta justificación social los objetivos de “la preservación, el cultivo y la transmisión de la tradición cultural”, la “socialización de valores cívicos” (por ejemplo, en Francia y en los Estados Unidos) o la idea de “movilidad social”, la tendencia predominante en todos lados termina reduciéndose a resolver la discusión mediante “la ideología de la elección del consumidor”, la cual “consiste en que en principio todos los deseos son iguales: la única indicación aceptable de valor es la demanda del consumidor” (Collini, 2012: 93).

Esta situación no solo está llevando a los políticos, funcionarios, directivos, administrativos, estudiantes y familias a *exigir* justificaciones extrínsecas o instrumentales –especialmente económicas– de las actividades universitarias,

³⁰ Tal como señala con agudeza Stefan Collini, “las Universidades son, debemos reconocerlo, un problema para los gobiernos, y son un problema especial para los gobiernos populistas en las democracias de mercado. Las únicas dos formas de justificación que tales gobiernos suponen que serán aceptadas por sus electorados son, primero, el entrenamiento de futuros empleados para una determinada economía y segundo, ciertos beneficios estrechamente definidos de la ‘investigación’ especialmente beneficios médicos, tecnológicos y económicos” (Collini, 2012: 91).

sino también a los propios académicos –profesores, investigadores– a *ofrecerlas incluso voluntariamente*. Agobiados por las presiones del sistema, estos últimos creen no solo que lograrán sobrevivir, sino también seguir con sus actividades educativas o de investigación, que continúan considerando como valiosas en sí mismas, si las presentan bajo el ropaje de la “utilidad”. Sin embargo, esta estrategia, aparentemente razonable, no hace más que profundizar el problema. Su consecuencia es una colonización mental por medio de la cual el lenguaje economicista termina invadiéndolo todo.

Sin embargo, el círculo vicioso del economicismo revela al poco tiempo su propio sinsentido. De hecho, si todas las actividades humanas, incluidas la educación y la investigación universitarias, se justifican siempre por ser medios para alcanzar otros fines, ¿no terminan estos medios por dejar también de tener sentido en cuanto medios en la medida en que ya no hay fines valiosos en sí mismos hacia los cuales están dirigidos? “Después de todo, cada cadena de argumentación instrumental debe detenerse en algún lado cuando no hay ya más una respuesta instrumental para la pregunta: ‘¿y para qué sirve eso?’” (Collini, 2012: 137-138).³¹

Más allá del neoliberalismo

En el posfacio a una segunda edición de uno de sus libros, Jean Pierre Le Goff (2009) describía como una “barbarie edulcorada” los constantes procesos de reformas que desde

³¹ Agrega Collini: “Más allá de un cierto nivel de competencia en lengua, matemática y otras cosas, la educación es una actividad en la que la proporción de bien intrínseco es relativamente alta [...]. Pero nos sentimos muy incómodos o tenemos sospechas sobre el lenguaje de los bienes intrínsecos y por eso tendemos a pensar que fortalecemos nuestros argumentos si podemos decir: ‘Tales actividades son después de todo valiosas porque aumentan nuestra competitividad económica’, aunque la verdad es que esto nos arroja nuevamente al fondo de una interminable argumentación instrumental” (Collini, 2012: 137-138).

hace décadas avanzan de modo insistente y convulsivo en los distintos sistemas educativos, superponiendo de modo confuso la lógica económico-empresarial con la lógica educativa. No obstante, en ese mismo texto dicho autor, a quien nadie se atrevería a no considerar como un intelectual de izquierda, rechazaba también de modo contundente la interpretación exclusivamente económica de los orígenes del fenómeno que habían realizado muchos de sus lectores. Según aquellos, escribía Le Goff, “el discurso de la modernización y las herramientas de evaluación de competencias son considerados como una nueva ideología y los instrumentos de un nuevo orden *neoliberal* que adquiere todos los rasgos de un totalitarismo”. Sin embargo, agregaba,

a riesgo de decepcionar a algunos lectores, tengo que decir que esta forma de interpretación no es la mía. Mientras que el libro subraya ante todo las dimensiones culturales y políticas del fenómeno, este es reducido de entrada y con demasiada frecuencia a un esquema economicista que desactiva su carácter nuevo y desconcertante (Le Goff, 2009: 173-174).

Por el contrario, en su opinión, una transformación tan profunda y radical que “arremete contra aquello que da sentido a la vida de los hombres en sociedad [...] desestructura el lenguaje y las significaciones, la herencia cultural transmitida entre generaciones, disuelve las referencias simbólicas que estructuran la convivencia”, aunque se halle articulada con la ideología neoliberal, no puede tener solo un fundamento de orden económico (Le Goff, 2009: 174).

En mi opinión, Le Goff da en este punto certeramente en el blanco. Aunque el neoliberalismo (Hoevel, 2014) se inserta eficazmente en la ola de las actuales reformas en la universidad, las causas profundas de esta no se identifican exclusivamente con aquel. Ciertamente, tal como ya hemos señalado al referirnos a los orígenes de la industria académica (cfr. cap. I), ha sido especialmente el *enforcement* neoliberal de las reglas e incentivos típicos del mercado y de las empresas practicado por los representantes de las

tecnocracias gubernamentales nacionales y globales –que se diferencia claramente del *laissez faire* típico del liberalismo clásico– lo que terminó de sellar el gran cambio en el mundo universitario contemporáneo. Sin embargo, esto no convierte a la industria académica, como advierte Le Goff, en un producto exclusivo de las políticas neoliberales que acompañaron el proceso de adaptación del capitalismo a las condiciones de la economía global. Aunque atribuir todos o casi todos los males al neoliberalismo se ha convertido en un verdadero cliché, su eficacia crítica se ha vuelto al mismo tiempo nula. Si todo procede del neoliberalismo y el neoliberalismo lo es todo, entonces ya no explica nada, porque no ha quedado ya nada fuera de él. Así, como sucede con todos los clichés, la atribución de todos los problemas al neoliberalismo se termina convirtiendo finalmente en una consigna vacía, casi exclusivamente declamatoria. Confundir las raíces de un fenómeno tan vasto y persistente con un programa económico tan específico termina por empequeñecer su importancia y su profundidad (Jany-Catrice, 2012).

Pero entonces, si no se trata solo del neoliberalismo, o del nuevo espíritu del capitalismo que tiende a absorber todo dentro de su propia esfera, ¿cuál es la razón de la persistencia de este círculo vicioso del economicismo que parece en la actualidad capaz de resistir todos los argumentos posibles en favor de las actividades académicas entendidas como bienes intrínsecos, y no como meros instrumentos al servicio de la economía? ¿Y por qué incluso cuando las contradicciones internas, empíricas y teóricas de la industria académica se vuelven tan evidentes –como hemos tratado de demostrar hasta aquí– se hace hoy, sin embargo, tan difícil pensar una idea distinta de universidad que permita superar dichas contradicciones tanto en la teoría como en la práctica? ¿De qué fenómeno más amplio y profundo estamos hablando? ¿Qué causas podemos encontrar que nos ayuden a explicar esta transformación que, más allá de sus variedades en estilos y lugares, se caracteriza por un

proceso inédito de pérdida de referencias que nunca antes se había experimentado en la universidad?

Las causas profundas

El derrumbe de la cultura

En *Tierra, tierra!*, la segunda parte de los escritos autobiográficos del escritor húngaro Sándor Márai (2006), hay una escena que ilustra de modo dramático la situación de la sociedad y de la universidad contemporáneas en relación con la cultura. Luego del largo sitio de Budapest, que comenzó en el otoño de 1944 y terminó en febrero de 1945 con la toma de la capital húngara por parte del Ejército Rojo, Márai retornó a su departamento situado en el centro de la ciudad. Él y su familia habían logrado sobrevivir milagrosamente de los bombardeos masivos y de la violencia salvaje de los invasores, refugiados en una pequeña casita de verano ubicada en las afueras, en buena medida debido a su condición de escritor, que le daba un aura especial ante los soldados rusos. Sin embargo, todo lo que encontraron fue una inmensa montaña de escombros. Solo cuando se halló de pie sobre esas ruinas, Márai tomó conciencia de lo que había sucedido: debajo de ellas yacía sepultado todo su pasado. Sus muebles, sus alfombras, su vajilla, su piano, sus cuadros y fotografías, sus discos, sus libros y manuscritos, todo se había perdido. Pero, sobre todo, se dio cuenta de que hubo una pérdida mucho más grave e irreparable: la pérdida definitiva de la herencia cultural sobre la que hasta entonces se había basado su vida. La catástrofe había sido tan grande que, junto con la trayectoria cultural de la sociedad, se había derrumbado también la de su propia existencia. Un mundo completamente nuevo se asomaba en el horizonte incierto

del presente que ya no tendría ninguna conexión, ningún enlace con toda la tradición cultural anterior y en el que tendría que resignarse a vivir a partir de ahora como quien habita a la intemperie.

Esta impresionante experiencia de derrumbe que nos transmite Márai, que refleja perfectamente lo que sintieron muchos otros además de él inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, estuvo en realidad precedida de un derrumbe espiritual previo, mucho más lento e imperceptible, pero probablemente más letal. De hecho, toda la obra de Márai es también una gran descripción del largo proceso de vaciamiento de la tradición cultural anterior a la guerra. Si bien Márai nos ofrece sobre todo un gran fresco de la decadencia espiritual de la vieja aristocracia y la alta burguesía húngara, en su descripción se reconoce perfectamente la decadencia de toda la tradición cultural europea. Contemplando los castillos, las iglesias, las universidades y otros edificios y monumentos emblemáticos derruidos de su ciudad, recuerda que, incluso cuando todavía estaban en pie, su brillo y su lujo ya no eran en el fondo más que un decorado, una fachada detrás de la cual hacía tiempo que se había desvanecido cualquier trasfondo espiritual consistente. Su irónica presentación de la burguesía, que había reemplazado a la aristocracia como clase dirigente de la sociedad –especialmente luego de la caída de la monarquía austrohúngara–, es, sin duda, la más dura. Esa clase había heredado la tradición cultural, pero la convirtió en lo que Adorno llamaría “pseudocultura”,¹ es decir, en un puro objeto de posesión completamente despojado de todo contenido

¹ La expresión “pseudo-cultura”, acuñada por Theodor W. Adorno, se refería no a los contenidos intelectuales o estéticos de la tradición cultural en sí mismos, sino a la deformada disposición subjetiva de los individuos para recibirlos e interpretarlos. “Dentro del clima de la pseudocultura –afirmaba– perduran los contenidos objetivos” pero “cosificados,” “con carácter de mercancía” (Adorno, 2004: 95). En tal sentido la guerra había sido para él solamente una explicitación trágica de ese modo de posesión vacío y potencialmente violento de la cultura extendido luego a los hombres y a toda la realidad en general.

espiritual.² La guerra era en tal sentido solamente una confirmación y explicitación trágica de ese modo de posesión cultural vacío y potencialmente violento.

Quien quizás ha desarrollado con más fuerza esta sombría visión de Márai es el gran crítico literario George Steiner, uno de los más lúcidos diagnosticadores de la situación de la cultura –y de la universidad en sentido clásico dentro de ella– de las últimas décadas. Nacido en Austria, de origen judío, debió emigrar junto a su familia a Francia y finalmente a los Estados Unidos, debido al advenimiento del nazismo. Curiosamente, y a pesar de su rica educación y formación cultural europea, fue en este último país donde Steiner confesó haber tenido su primera experiencia verdaderamente universitaria. Refiriéndose a sus años de estudio en la Universidad de Chicago presidida por el rector humanista Robert Hutchins, escribió: “He conocido intelectualmente y en mis propios huesos lo que una Universidad puede y debe ser” (Sahlins, 1998). Sin embargo, el diagnóstico de Steiner acerca del futuro de la idea humanística de universidad soñada por Hutchins es muy pesimista. En su opinión, junto con la destrucción material, las dos guerras mundiales acarrearón también la liquidación de la antigua convicción europea –y occidental– de

2 Refiriéndose a la relación que uno de los personajes burgueses de una de sus novelas tenía con la música escribe Márai: “Si se compraba una nueva colección de discos para el gramófono, siempre se compraba la colección entera, todas las obras de un compositor a la vez, Wagner o Bach al completo, en toda clase de grabaciones. Nada era tan importante como tener todo Bach en un armario, todo Bach [...] ¿Entiendes?” (Márai, 2005: 303). Una experiencia personal al respecto que siempre recuerdo fue el shock que me provocó, en los primeros días de mis estudios en los Estados Unidos, la llamada *shopping week* en la que los estudiantes se dedican a elegir, catálogo en mano, los distintos cursos posibles entre los que podrán “comprar” sus cursos y textos para el siguiente trimestre. En la aparentemente banal escena de las *bookstores* abarrotadas por estudiantes que recogen de modo automático y displicente cantidades industriales de libros en carritos idénticos a los de los supermercados, está contenida el núcleo central de la pseudo-cultura de la que nace la industria académica: el de una relación falseada entre el sujeto –estudiante, profesor investigador– y los valores e ideas de la cultura.

que la conservación y transmisión de la cultura humanista –clásica y judeo-cristiana– ofrecería siempre una garantía para detener la barbarie.³ “Hoy sabemos que esto no es así”, afirmó Steiner.

¿Quién podría sostener esto con aquella seguridad de antaño después de Auschwitz? [...]. Nada impidió en el cercano mundo de Dachau que en Munich se desarrollara el gran ciclo de invierno de la música de cámara de Beethoven [...]. En otras palabras, las bibliotecas, los museos, los teatros, las universidades, los centros de investigación por obra de los cuales se transmiten las humanidades y las ciencias pueden prosperar en las proximidades de los campos de concentración (Steiner, 1998: 88 y 104).

Pero no solo la aparentemente armónica convivencia entre la cultura y el nazismo hirieron de muerte el ideal humanístico sobre el que se basaba la idea de universidad. También lo hicieron las revelaciones que trajeron los procesos de descolonización de la posguerra acerca de la multisecular violencia de la “cultura europea”, tanto sobre otras culturas redescubiertas, como sobre los estratos sociales pobres y excluidos de la sociedad dentro de la propia Europa.⁴ En una palabra, y sintetizando la gran duda de

3 “Una educación liberal’ –escribía Sidgwick convencido de estar enunciando cosas obvias– ‘tiene por objeto impartir la cultura suprema, hacer que los jóvenes ejerzan de modo más pleno, vigoroso y armonioso (de conformidad con el mejor ideal accesible) sus facultades activas, cognitivas y estéticas’. Formulada en su plenitud, extendida gradualmente de acuerdo con los diferentes grados de capacidad innata a sectores cada vez mayores de la sociedad y el globo, esa educación aseguraría un permanente mejoramiento de la calidad de vida. Dónde florecía la cultura, la barbarie era, por definición, una pesadilla del pasado” (Steiner, 1998: 104).

4 “Es igualmente cierto que –en una medida que todavía deben estimar los historiadores económicos y sociales– muchos de los lujos superfluos, de los lugares de placer y de las jerarquías implícitas de la cultura occidental dependían del sometimiento de otras razas y continentes [...]. Pero para que esa acusación sea vista en todo su alcance es menester también internalizarla: dentro de la propia civilización europea clásica numerosas realizaciones representativas de ella –literarias, artísticas, filosóficas– son inseparables

fondo que subyace a todo intento de reivindicación de la tradición cultural humanista en la universidad de nuestro tiempo, Steiner se pregunta: “¿Para qué elaborar y transmitir cultura si ésta hizo tan poco para contener lo inhumano, si en ella están insertas ambigüedades que hasta solicitaron la barbarie?” (Steiner, 1998: 114).

El advenimiento de la sociedad funcional

A pesar de que Adorno fue también uno de los principales diagnosticadores del derrumbe de la cultura humanista,⁵ nunca se resignó, sin embargo, a su completa desaparición de la universidad. De hecho, en un artículo poco conocido de 1949 titulado “La cultura resucitada”, expresa su sorpresa, en un tono llamativamente optimista poco habitual en él, frente a la situación de la universidad alemana de posguerra. Contra sus lógicas expectativas de que el nazismo y la destrucción total de la guerra hubieran dejado como secuela únicamente “el embotamiento, la incultura y la desconfianza cínica hacia todo lo intelectual”, describe una atmósfera de verdadero renacimiento cultural perceptible especialmente en la universidad: “Al intelectual que, tras largos años en el exilio, vuelve a Alemania, le sorprende ante todo el clima intelectual [...]. A veces se tiene la impresión de haber vuelto 150 años atrás, a los tiempos del primer romanticismo [...]” (Adorno, 2014: 475-476).

Por la misma época, e inspirado tal vez por este mismo clima de esperanza en un renacimiento cultural, Karl Jaspers publicaba su célebre libro *Die Idee der Universität* (La

del ambiente de absolutismo, de extrema injusticia social y hasta de cruda violencia, ambiente en el cual florecieron” (Steiner, 1998: 89).

⁵ Este diagnóstico está expresado especialmente en su famoso *dictum* sobre la cultura: “Toda la cultura después de Auschwitz junto con la urgente crítica contra ella, es basura [ND: 359] (DN: 367)” (Adorno, 1986: 367).

idea de la universidad, 1946).⁶ Escrito en la misma línea de Kant (*El conflicto de las facultades*, 1798) y de Schleiermacher (*Pensamientos ocasionales sobre las universidades en sentido alemán*, 1808), la propuesta central de Jaspers era la de volver al ideal humboldtiano. Deseaba recuperar la búsqueda de la verdad y del conocimiento por sí mismos, así como la integración de las ciencias y las profesiones por medio de la filosofía en el centro de la actividad universitaria. Tanto el libro de Jaspers como otros libros similares publicados por la misma época parecían signos más o menos inequívocos de que, incluso después de las catástrofes de las dos guerras mundiales, la antigua idea de universidad podía volver a renacer.⁷ Sin embargo, la dirección que tomarían los cambios en los años posteriores terminaría por demostrar que aquel breve renacimiento no había sido más que el último fuego de una época ya perdida para siempre.

Probablemente, ha sido Jürgen Habermas quien con más firmeza puso en duda las posibilidades de este renacimiento, señalando otro aspecto, en mi opinión decisivo, para entender la crisis actual de la universidad. Varias décadas después de publicado el mencionado libro de Jaspers, Habermas describiría con ironía el intento del prestigioso filósofo alemán –junto con los otros proyectos de revitalización de la universidad con intenciones similares– poniéndolo crudamente bajo la lupa de su aguda y demolidora crítica histórica y sociológica. Por un lado, a Habermas le cabían serias dudas de que la idea humanístico-humboldtiana de universidad que procuraba resucitar Jaspers se hubiera logrado encarnar del todo alguna vez en

⁶ El libro fue en realidad publicado originalmente por Jaspers, en una versión más breve, en 1923.

⁷ Intentos similares de revivir el ideal filosófico y humanístico de la universidad después de la catástrofe de la guerra fueron los de José Ortega y Gasset en España (“Misión de la Universidad”, 1944) y Robert Maynard Hutchins, con su programa de reformas humanísticas y filosóficas (siguiendo el modelo socrático, aristotélico y tomista) en la Universidad de Chicago (“La Universidad de Utopía”, 1953).

la realidad, incluso en un pasado supuestamente dorado.⁸ Pero, sobre todo, en su opinión era más que evidente que Jaspers se había equivocado por completo al creer que podría revivir esta clase de universidad en medio de la sociedad industrial y tecnológica de la segunda mitad del siglo XX.

En primer lugar, porque un sistema laboral cada vez más funcionalmente diferenciado había ya irrumpido claramente en la universidad, con sus intereses, presiones y exigencias de una preparación académica especializada. En segundo lugar, porque las ciencias empíricas, en su proceso de independización de la filosofía, habían adquirido una racionalidad tan puramente procedimental que condenaban a la impotencia todos los intentos de insertar sus contenidos substantivos dentro de una interpretación filosófica global. La filosofía se quedaba así sin su rol de mediadora e intérprete de las ciencias. En tercer lugar, porque las ciencias y las profesiones se habían convertido en fuerzas productivas fundamentales para la sociedad, lo que cuestionaba la utilidad de ofrecer una formación general desde la universidad que fuera más allá de las necesidades funcionales de la economía.

Además de una falta de perspectiva histórica para reconocer estos problemas, Habermas veía también en el libro de Jaspers una notable ausencia de realismo sociológico. Este último soñaba, según Habermas, con una universidad en la que todos sus miembros estuvieran imbuidos e inspirados por una fuerte unidad de fines y de espíritu. Seguía en esto,

las premisas de esa sociología que estaba implícita en el idealismo alemán: una institución es funcional solo en tanto encarna vitalmente su idea inherente. Si su espíritu se eva-

⁸ "Estas precondiciones para una implementación de la idea fundamental de la Universidad alemana eran inexistentes desde el principio, o se hicieron cada vez menos capaces de cumplimiento a lo largo del siglo XIX" (Habermas, 1987: 12).

pora, la institución se petrificará en algo meramente mecánico, como un organismo sin alma reducido a materia muerta (Habermas, 1987: 3).⁹

Pero todo esto era ahora, según Habermas, una fantasía extravagante, algo completamente irrealizable tomando en cuenta las condiciones objetivas de complejidad y pluralidad de la sociedad funcionalmente diferenciada.¹⁰

En tanto Kant, Humboldt o Schleiermacher habían propuesto su idea de universidad en el momento más pleno del primer Romanticismo alemán, todavía no opacado por las consecuencias de la Revolución Industrial,¹¹ el intento de Jaspers –y de otros “neohumanistas” como él– de revivir la universidad humboldtiana se daba, según Habermas, en medio de un mundo en donde las fuerzas tecnológicas, militares y económicas habían ya sobrepasado completamente todas las pretensiones orientadoras del espíritu. Habermas incluso recalca el hecho de que, todavía en 1961, cuando ya estaba bien claro que el mundo y la universidad habían sido cambiados para siempre por las guerras mundiales, la

⁹ Así, en la visión de Jaspers, “las funciones que la Universidad cumple para la sociedad deben preservar una conexión interna con los fines, motivos y acciones de sus miembros. En este sentido, la Universidad debería encarnar institucionalmente, y al mismo tiempo, anclar motivacionalmente, una forma de vida que sea institucionalmente compartida por sus miembros y que incluso tuviera un carácter ejemplar” (Habermas, 1987: 3).

¹⁰ Escribía Habermas: “Incluso no tomando en cuenta la exigencia extravagante de un estatus ejemplar, ¿no es la premisa misma de que una vasta y extraordinariamente compleja estructura como la del moderno sistema universitario esté permeada y sostenida por un modo de pensar compartido por todos sus miembros, algo extremadamente poco realista? ¿No podría Jaspers haber aprendido algunos años antes de Max Weber que la realidad organizacional en la cual se insertan los subsistemas de una sociedad altamente diferenciada descansan en premisas completamente diferentes? La capacidad funcional de tales instituciones depende precisamente de un desapego de las motivaciones de sus miembros de los fines y las funciones de la organización. Las organizaciones ya no encarnan ideas” (Habermas, 1987: 4).

¹¹ Un poco más tardío es el caso de Newman (2016) en Inglaterra, quien escribió *La idea de una Universidad* ya en plena Revolución Industrial y social (1852-1858). De todos modos, todavía era bien real el clima universitario que él describe especialmente en su amada Universidad de Oxford.

Guerra Fría y la expansión incontenible a todos los campos de la vida –incluida la académica– de los criterios de la sociedad industrial y de consumo, Jaspers tuvo la ocurrencia de volver a publicar una segunda edición revisada de su libro, sin cambiar en nada su pretensión: todo debería volver a ser igual que antes. Pero serían sobre todo los sucesos del año anterior a la muerte de Jaspers –fallecido en 1969– los que confirmarían con una brutalidad inesperada la profundidad de los problemas que impedían el renacimiento de la universidad clásica soñada por Jaspers, tan fríamente diagnosticados por Habermas.

El pensamiento del 68 y la descomposición del humanismo

“Viole su Alma Mater” (Nanterre). “Pensar juntos, no. Empujar juntos, sí” (Fac. de Derecho-Assas). “Olvidense de todo lo que han aprendido. Comiencen a soñar” (Sorbona). Estos y otros tantos eslóganes llenaron las paredes en los días de furia de mayo de 1968, primero en París y luego en diversas partes del mundo. Todavía hoy se discute su significado en un conflicto de interpretaciones que probablemente nunca termine.¹² No obstante, la mayoría de los intérpretes coincide en que se trató de un movimiento protagonizado básicamente por la nueva generación juvenil crecida durante los años de prosperidad de la posguerra que ingresó en la universidad por primera vez en la historia de manera masiva y tempestuosa. Animados por la sorpresa que provocaban en la sociedad e inspirados en ideas

¹² Tal vez una de las mejores síntesis del debate interpretativo acerca del significado del Mayo francés sea el libro de Alain Renaut y Luc Ferry (1988), *La pensée 68: essai sur l'anti-humanisme contemporain*. Sobre las consecuencias del 68 en los Estados Unidos, sin duda uno de los mejores libros es *The Closing of the American Mind*, del profesor de la Universidad de Chicago Allan Bloom (1987).

neorrománticas de liberación de la espontaneidad en línea con un psicoanálisis y un marxismo interpretados en clave existencial, los jóvenes se rebelaban contra una educación en la que veían una forma de represión. Atacaban sobre todo una tradición cultural que consideraban puramente convencional, falsa, sostenida únicamente por posiciones de poder y clase, de profesores, padres y otras autoridades pertenecientes a la generación anterior.

Más allá de las intenciones humanistas de muchos de sus actores, lo cierto es que el legado principal que dejó el 68 fue, paradójicamente, el de precipitar el derrumbe final de la tradición cultural humanista sobre la que hasta entonces se había basado la universidad (Finkielkraut, 2000). De acuerdo a Alain Renaut y Luc Ferry, una de las razones de este fenómeno fue la absorción del movimiento del 68 por lo que estos autores denominan –tomándose algunas licencias– el “pensamiento del 68”, representado por pensadores como Althusser, Derrida, Bourdieu, Foucault, Lacan, Deleuze o Guattari, entre otros, quienes interpretaron dicho movimiento en sentido claramente antihumanista y generaron una corriente cuyo proyección dentro de la universidad llega hasta la actualidad, especialmente a través del llamado “pensamiento posmoderno”.¹³

Probablemente, la herencia más pesada legada a la universidad actual por el pensamiento del 68 ha sido la descomposición del sujeto. A pesar de que dicho movimiento nació en buena medida impulsado por una reivindicación existencial y humanista de la subjetividad, terminó siendo, tanto en la teoría como en la práctica, uno de los principales impulsores de su liquidación. Ciertamente, el 68 comenzó reivindicando la subjetividad de los estudiantes, vista como espontánea y libre. Frente a esta, la subjetividad del

¹³ A partir de los levantamientos juveniles en los años sesenta, la crítica neoiluminista y posmoderna –neomarxista, estructuralista, constructivista, poses-
tructuralista y deconstructivista– de las siguientes décadas no ha cesado,
sino que se ha mostrado cada vez más intensa.

profesor, considerada racionalista y opresora, se convirtió en el principal blanco de todos los ataques. Sin embargo, la profundización coherente de la crítica marxista, estructuralista o nietzscheana acabó también por liquidar la subjetividad estudiantil que originalmente buscaba reivindicar. A partir de entonces, toda subjetividad es concebida en la universidad como el resultado de las estructuras sociales o de poder, cuyos orígenes históricos deben ser desenmascarados y sus mecanismos dismantelados.

El segundo legado que nos dejó el 68 fue el de la desintegración de la idea de verdad. Ciertamente, los jóvenes rebeldes percibían con lucidez el creciente carácter funcionalista de la universidad, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial, muy lejano al ideal de una búsqueda desinteresada del conocimiento. En ese sentido, uno de sus principales objetivos fue reivindicar este ideal, desenmascarando todas las falsedades y coartadas del poder enquistado en los claustros universitarios. Sin embargo –y aunque alguien en Nanterre haya escrito “Solo la verdad es revolucionaria”–, la crítica radical del sujeto y de su saber como imposturas del “sistema” que desarrollaron especialmente los *intérpretes* del 68 eliminó también la posibilidad de la idea de verdad vinculada a aquel. La deriva posestructuralista y posmodernista decretó a partir de entonces el carácter socialmente construido de toda verdad. La misma actitud intransigente con la idea de verdad fue adoptada por la mayoría de los defensores de las teorías críticas para los cuales cualquier discurso sobre la verdad es siempre una forma de encubrimiento de las alienaciones sociales o el producto de la astucia más o menos subrepticia del poder (Leocata, 2010: 121).

Un tercer legado del 68 fue la crítica radical a los grandes textos occidentales, cuyo canon fue despojado de toda aura de eternidad. Los grandes clásicos, reconocidos por todas las generaciones anteriores como autores de valor permanente y originalidad universal, pasaron a ser relativizados desde entonces como pura impostura de los poderes

sociales y económicos dominantes en las distintas épocas históricas. Un tipo de criticismo materialista que Harold Bloom (1995) bautizó como la “escuela del resentimiento”, que se prolonga hasta nuestros días,¹⁴ trajo como resultado un intenso proceso de “desplatonización” y “desencantamiento” individualista de la cultura. Desvinculados de todo horizonte trascendente y sagrado, los grandes textos de la cultura quedaron así deserotizados, fragmentados y expuestos a una salvaje lucha de interpretaciones de carácter puramente horizontal que los vació casi completamente de su contenido.¹⁵ Esto derivó en un profundo empobrecimiento energético de las ideas intelectuales o estéticas que estos textos lograban transmitir.¹⁶

Un cuarto legado del pensamiento del 68 fue la caída final de la filosofía, con la consiguiente pérdida de su puesto como ciencia rectora de la universidad. Tanto el constructivismo como el deconstructivismo surgidos de dicho pensamiento reducen el conocimiento a genealogía, es decir, a ciencia del rastreo o exploración minuciosa de los orígenes históricos –psíquica, sexual, económica o socialmente determinados– de todo saber, abriendo paso, quizás sin quererlo, a la hegemonía actual de una concepción de la

¹⁴ Señala Bloom: “Si adoras al dios de los procesos históricos, estás condenado a negarle a Shakespeare su palpable supremacía estética, la originalidad verdaderamente escandalosa de sus obras. La originalidad se convierte en el equivalente literario de términos como empresa individual, confianza en uno mismo y competencia, que no alegran los corazones de feministas, afrocentristas, marxistas, neohistoricistas inspirados por Foucault o deconstructivistas; de todos ellos, en suma, que he descrito como miembros de la Escuela del Resentimiento” (Bloom, 1995: 30).

¹⁵ “La cultura, despojada de su sentido a lo largo de siglos, pierde el último apoyo en la idea en sentido platónico: el principio del individualismo culmina en un yo que es para sí. Eros huye del mundo. La cultura se convierte en civilización, sus valoraciones pierden relación con un principio suprapersonal y se hacen relativas al sistema de relaciones de distintos individuos que aparecen en el espacio vacío” (Adorno, 2003: 601).

¹⁶ “Se ha escapado la energía de las ideas hasta las que llegaba la educación y que le insuflaban vida. Ya no atraen a los seres humanos ni como conocimientos –como tales parecen haberse quedado rezagadas tras la ciencia–, ni les dan órdenes en tanto que normas” (Adorno, 2004: 102).

investigación como pura medición cuantitativa, bajo la cual la filosofía y el pensamiento asociado a esta ya casi desaparecen. Esto llevó también a que tanto la investigación como la educación filosófica quedaran también sometidas al ritualismo procedimental característico de la actividad científica.¹⁷ Ciertamente, el posmodernismo surgido del 68 se opuso al positivismo, pero lo hizo desde el supuesto de la impotencia de la filosofía para recuperar su relevancia en relación con la ciencia. Liquidando la centralidad del sujeto racional moderno y colocando como protagonista de la filosofía el evento del ser (“Seyn”) que se da solo mediante la palabra poética, el 68 terminó así de completar la neta separación entre la filosofía y las ciencias. Hablando en términos heideggerianos, la ciencia “no piensa”,¹⁸ en ella el Ser permanece oculto y subsumido irremediabilmente en la técnica (*Gestell*). Esto derivó en la pérdida de todo interés en la problemática de las relaciones entre las ciencias naturales y las ciencias sociales con la filosofía, de forma que debilitó las posibilidades de cualquier renacer de un auténtico humanismo científico. Carente de contenidos culturales substanciales, destituida de su sede en un sujeto racional capaz de pensar por sí mismo y cortadas sus relaciones con el resto de las ciencias, la cultura filosófica universitaria –en sus diversas formas– quedó así confinada al espacio aislado y administrativamente delimitado de una especialidad más y despojada del último resto de idealismo del cual la universidad siempre había dependido.¹⁹

17 “Se pretende cuando uno se conduce conforme a las reglas científicas, cuando se acata el ritual científico, cuando uno se circunda de ciencia, haber logrado la salvación. La aprobación científica se convierte en sustituto de la reflexión espiritual sobre los hechos, en la cual se originó primitivamente la ciencia” (Adorno, 1969: 43-44).

18 En efecto, de acuerdo a Heidegger, “la ciencia por su parte no piensa, ni puede pensar, y, para su propio bien, o sea, para asegurar la propia marcha que ella se ha fijado” (Heidegger, 2005).

19 “Ciertamente la educación alemana en su gran momento no incluía por regla general el conocimiento de su filosofía coetánea, que incluso en los años que van de 1790 a 1830 estaba reservada a una minoría. Pero esa filoso-

En un ambiente así, como diría Adorno, la educación universitaria, “que no es otra cosa que cultura según el aspecto de su apropiación subjetiva” (Adorno, 2004: 87),²⁰ se expande hoy ciertamente cada vez más, pero “al precio de su contenido de verdad y de su relación viva con sujetos vivos” (Adorno, 2004: 95).²¹ El sujeto

va a parar [...] a un estado de carencia de imágenes, a una devastación del espíritu que se ha organizado para convertirse en simple medio, devastación que de antemano resulta incompatible con la educación. Nada retiene más al espíritu respecto al vívido contacto con las ideas (Adorno, 2004: 97).²²

De este modo, por efecto de la crítica antihumanista que desencadenó, lo que nació en el 68 como una búsqueda de liberación de la experiencia humana y de resistencia frente a un sistema de saber cada vez más funcional a los intereses del capitalismo tardío terminó preparando el

fía era sin embargo immanente a la educación. No solo motivó genéticamente a figuras como Humboldt y Schleiermacher en sus concepciones del sistema educativo, sino que el núcleo mismo del idealismo especulativo, la doctrina del carácter objetivo del espíritu que va más allá de la persona individual meramente psicológica fue a la vez el principio de la educación en tanto que principio de un ser espiritual que no puede ponerse directamente al servicio de otro, que no puede ser medido directamente a la luz de los fines de este. La irrevocable caída de la metafísica del espíritu sepultó consigo la educación” (Adorno, 2004: 99).

²⁰ “La educación no puede en modo alguno, contrariamente al proverbio del Fausto, adquirirse; adquisición y mala posesión serían lo mismo” (Adorno, 2004: 99).

²¹ Como consecuencia de esta cosificación pseudocultural del espíritu, según Adorno, “ya apenas ningún joven sueña convertirse alguna vez en un gran poeta o compositor, por eso no hay ya probablemente, si se me permite la hipérbole, entre los adultos ningún gran teórico de la economía, a la postre ninguna verdadera espontaneidad política” (Adorno, 2004: 98).

²² “Las imágenes rectoras realmente efectivas en la actualidad son el conglomerado de las representaciones ideológicas que se introducen en los sujetos, entre éstos y la realidad, y la filtran [...]. La pseudocultura las sintetiza” (Adorno, 2004: 97). “Desyoizado, el yo deviene número en la transformación sin meta y mecánicamente llevada a cabo del transcurso de la vida. Pues ha perdido el eros. Y solo el eros le da una figura y una posición en el mundo de lo externo” (Adorno, 2003: 601).

terreno para el dominio de la industria académica que presenciamos en la actualidad.

La irrupción de la universidad de masas

Al mismo tiempo que la universidad cuestionaba gran parte de su tradición cultural y se convertía en una portentosa maquinaria al servicio de la sociedad funcional, la ingeniería social de los años 50, 60 y 70 buscó también utilizarla como un instrumento para paliar un problema endémico de todas las sociedades: la desigualdad. El medio elegido para lograr este objetivo consistió en multiplicar de modo prodigioso la cantidad de lugares disponibles en las universidades. No solo crecieron las universidades ya existentes, sino que se crearon nuevas universidades en todas partes. Los números que resultaron de esta impresionante transformación son impactantes (Schofer & Meyer, 2005). Estados Unidos fue el primer país en lograr una educación superior masiva, con un 40 % de la cohorte de edad que asistió a la educación postsecundaria en 1960. Pero desde 1970 las universidades de los países desarrollados crecieron también de manera exponencial. Europa Occidental y Japón experimentaron un rápido crecimiento en los años 80, seguidas luego por las de otros países desarrollados de Asia Oriental. Luego la ola se extendió por los países en desarrollo de Asia y América Latina.

En esta última región, por ejemplo, la tasa de escolarización superior, vale decir, el porcentaje de personas de entre 20 y 24 años de edad que cursa estudios a ese nivel, pasó en América Latina del 1,9 % en 1950, al 6,3 % en 1970, el 13,5 % en 1980 y el 20,7 % en 1994. Como se ve, se trató de una enorme transformación que incluso fue más rápida que en los demás países subdesarrollados tomados en su conjunto, aunque no tan acelerada como la de los países desarrollados. En efecto, de 1950 a 1992, la tasa de

escolarización superior pasó en el conjunto de los países subdesarrollados del 1,3 % al 7,8 % multiplicándose por 6; en tanto en América Latina pasó de 1,9 % al 19,4 %, multiplicándose así por poco más de 10. En Europa, en el mismo período se multiplicó por poco menos de 17, pasando del 2,2 % al 37,4 %. En los Estados Unidos y Canadá, el crecimiento no fue tan grande, debido al alto nivel inicial, pero la transformación allí también da cuenta de la generalización del acceso a la enseñanza terciaria: la tasa de escolarización superior, que era de un 7,2 % en 1950, llegó al 82 % en 1992 (Arocena & Sutz, 2000: 82). En cuanto a los países asiáticos, si bien algunos siguen teniendo menos del 10 % de participación del grupo de edad, casi todos han aumentado enormemente sus tasas de participación, especialmente en las últimas décadas. China y la India, actualmente el primero y el tercer sistema académico más grande del mundo respectivamente, han crecido rápidamente y seguirán haciéndolo con mucha mayor velocidad en el futuro.

Ciertamente, esta transformación cumplió el objetivo de incluir vastas cantidades de estudiantes. También permitió la justa incorporación, al principio gradual y luego masiva, de las mujeres, antes discriminadas por clausuros hegemónicamente masculinos. Sin embargo, tal como afirma el especialista australiano en universidades Peter Murphy, el objetivo original de obtener una mayor igualdad social no se cumplió. La apertura masiva de la universidad no cambió en nada el problema de la desigualdad tanto en el interior de los países, como entre los países de diferente nivel de desarrollo. El porcentaje de la cohorte de edad matriculada en la educación terciaria ha crecido en promedio del 19 % en 2000 al 26 % en 2007 a nivel global, pero la mayoría abrumadora de los estudiantes universitarios en todo el mundo siguen perteneciendo a las clases medias y altas y los aumentos más importantes en las tasas de estudiantes se han mantenido generalmente restringidos a los países de ingresos medios y altos. En los países de bajos ingresos, la participación en el nivel terciario ha mejorado

solo marginalmente, del 5 % en 2000 al 7 % en 2007. El África subsahariana tiene la participación más baja del mundo, (5 %) y en América Latina la matrícula sigue siendo inferior a la mitad de la de los países de ingresos altos (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009: vi).²³

Pero la irrupción de la universidad de masas no solo ha dejado intactos los niveles de desigualdad: tampoco ha logrado elevar significativamente los porcentajes de inserción de los nuevos estudiantes de clase media y media alta en el sistema laboral. En muchos países, inclusive en los desarrollados, el porcentaje de los estudiantes de pregrado que abandonan permanentemente los estudios universitarios ronda actualmente en alrededor del 25 %.²⁴ El otro 25 %, que se gradúa, termina en trabajos que no requieren un título universitario.²⁵ Por otra parte, la mayor parte de los lugares ocupados por estos estudiantes en la universidad ha sido financiada en las últimas décadas por una combinación de deuda personal (préstamos estudiantiles) y deuda

²³ Sobre el sistema de educación brasileño, abierto masivamente a miles de estudiantes en las últimas décadas, hay muchos que opinan que es de “dudosa calidad” y que ha propiciado “la intensificación de la funcionalidad económica y utilitarista de la educación superior, con varias manifestaciones de lógica mercantil inclusive en instituciones públicas” (Dias Sobrinho & De Brito, 2008: 488). A las críticas sobre la calidad del sistema, se le agregan las que tienen que ver con la equidad. Por ejemplo –sostienen José Dias Sobrinho y Márcia Regina F. de Brito, “el estado de Sao Paulo (sudeste) cuenta con casi la cuarta parte de los estudiantes de las instituciones de educación superior brasileña y la mitad de las investigaciones; a su vez, las regiones más pobres del nordeste y del norte presentan importantes vulnerabilidades cuantitativas y cualitativas de suministro educativo y producción científica. La injusticia social se manifiesta en todos los sectores de la vida brasileña, con reflejos importantes en la educación superior: 34,4% de los alumnos de IES públicas pertenecen al 10% más rico de la sociedad, mientras que este porcentaje crece a un 50% en las privadas” (Dias Sobrinho & De Brito, 2008: 489-490). El sistema universitario mexicano, por su parte, a pesar de su importante tamaño y diversificación, sigue siendo de elite si tomamos en cuenta la población del país.

²⁴ El número oficial australiano era en 2008 del 28 % según Peter Murphy (Murphy, 2012: 3, nota 4).

²⁵ Se trata, también según Murphy, de un dato correspondiente a los países de la OCDE (Murphy, 2012: 3, nota 5).

gubernamental. Solo en los Estados Unidos los graduados hoy deben al Estado más de un billón de dólares en deuda estudiantil. Desde una perspectiva puramente económica, esta deuda tendría sentido si el deudor fuera a ganar un ingreso alto. Sin embargo, en los países del OCDE solo alrededor del 8 % de los empleos son trabajos profesionales con altos ingresos y otro 8 % de los puestos de trabajo son subprofesionales con ingresos más que decentes. Con el 30 % de los jóvenes de diecinueve años que ahora van a la universidad en la mayoría de los países de la OCDE y la presión para aumentar ese porcentaje al 40 o el 50 %, no hay manera de que la mayoría de estos estudiantes puedan superar con sus futuros ingresos los costos de dichos préstamos. En el mejor de los casos, estos graduados tratarán de obtener algún puesto mal pago en el área de servicios con el que paliar algo de sus costos de vida y de su prácticamente impagable deuda (Murphy, 2012: 3).

Aunque el aumento masivo de estudiantes no logró mejorar la equidad ni asegurar la inserción en el mercado laboral, lo que sí consiguió fue conmover la estructura tradicional de la universidad.²⁶ El tamaño de las universidades las ha convertido en auténticos “leviatanes burocráticos” (Murphy, 2012: 3), en medio de los cuales se pierden los individuos y se diluye lo esencial de la educación: la relación personal docente-alumno. Esto perjudica directamente la

²⁶ La descripción del neurocientífico Donald Meyers sobre las consecuencias de la masificación universitaria en Australia es muy dura: “La racionalización fundamental para las reformas era mejorar la eficiencia mediante la administración de las Universidades de acuerdo a orientaciones corporativas y alcanzar objetivos de justicia social para los grupos desfavorecidos, bajo el supuesto de que los académicos eran perezosos, derrochadores sobrepagados que discriminaban activamente en contra de las personas de estratos socioeconómicos bajos. Dos décadas después, parece que los principales logros de las reformas han sido un alivio fiscal para los sucesivos gobiernos federales mediante la transferencia de los costos a los estudiantes, la creación de un número significativo de falsas Universidades y la transformación de los académicos nacionales de un grupo de individuos altamente calificados y comprometidos que actúa con un propósito educativo común en poco más que drones administrativos” (Meyers, 2012: 10).

consecución del objetivo más propio y específico de la universidad: proveer de un espacio adecuado al crecimiento del talento intelectual, científico y creativo existente en la sociedad, incluido el de muchos jóvenes de las clases más pobres.²⁷ Más allá de los datos que proporcionan las investigaciones empíricas sobre el descenso en los niveles de aprendizaje especialmente entre los estudiantes más jóvenes, cualquiera que haya estado enseñando en una universidad en las últimas tres décadas puede comprobar esto por sí mismo.

Por lo demás, los evidentes problemas que trajo en los últimos cuarenta años la masificación estudiantil se convirtieron en la excusa perfecta para los propulsores de la industria académica. Tanto el deterioro del nivel intelectual, como los bajos rendimientos económicos de los títulos son atribuidos por la nueva tecnocracia académica a una sola causa: la ineficiencia en la asignación de recursos y la errónea distribución de los incentivos. Si bien hay algo de cierto en este planteo, los tecnócratas de la industria académica lo aprovechan al máximo para llevar su praxis unidimensional hasta el extremo. Así, intentan lograr lo que en sí mismo es algo imposible: mantener e incluso aumentar la masividad universitaria –que proporciona el argumento para reclamar un cada vez más amplio financiamiento– y al mismo tiempo forzar, por la vía del nuevo *management*, un aumento de la productividad intelectual y económica de estudiantes y profesores. No obstante, como ya hemos visto, este proyecto lleva en sí un cúmulo demasiado alto de contradicciones que la industria académica está muy lejos de resolver.

²⁷ “A medida que han crecido los números relativos, la contribución de la Universidad a la enseñanza y a la investigación se ha reducido. El estudiante medio aprende mucho menos hoy en la Universidad que hace 20 o 40 años. La mayoría de los estudiantes ahora solo tienen un contacto superficial con un currículo universitario central. El académico medio hoy produce menos investigación por año y claramente menos investigación de alta calidad” (Murphy, 2012: 2).

De la ciencia académica a la tecnociencia

Los neutrones son excelentes para probar todo tipo de materiales de la vida cotidiana –desde motores y medicamentos a plásticos y proteínas– con el fin de investigar cómo están conformados y cuál es su funcionamiento. Pero la realización de estos estudios está limitada por la cantidad de neutrones que puede ser producida por las fuentes actualmente existentes basadas en reactores nucleares. Para superar este límite, los científicos e ingenieros han desarrollado una nueva generación de fuentes de neutrones basadas en aceleradores de partículas y de tecnología de espalación (en física nuclear, la espalación es el proceso en el cual un núcleo pesado emite un gran número de neutrones al ser golpeado por una partícula altamente energética). Si todo va bien, el European Spallation Source (ESS), situado en el campus de la Universidad de Lund en Suecia, que comenzó en 2019 a arrojar los primeros neutrones, constituirá la más potente “espaladora” de neutrones del mundo. El ESS proporcionará, de hecho, haces de neutrones hasta cien veces más brillantes que los producidos en las instalaciones hoy existentes. La diferencia entre las fuentes de neutrones actuales y el ESS será algo así como la diferencia entre tomar una foto a la luz de una vela, o hacerlo con la iluminación de un *flash*. Se prevé que el ESS posibilitará futuros avances en medicina, ciencias ambientales, comunicaciones y transporte.

Si bien el proyecto ESS de Lund ha sido presentado oficialmente como un exponente de la *big science* o *global science* en la universidad, de acuerdo a Victoria Höög (2013) sería mucho mejor presentarlo como un claro ejemplo del triunfo de la tecnociencia. La razón de esta preferencia en la denominación es sencilla: a diferencia de otros rótulos,²⁸ la palabra “tecnociencia”, que comenzó a circular allá por

²⁸ Otras denominaciones para tecnociencia son “ciencia modo 2”, “ciencia posacadémica” (utilizada más bien en Europa), “ciencia empresarial”, “cien-

la década del 80 (Latour, 2003; Gibbons *et al.*, 1994), refleja mucho mejor, según Höög, el cambio substancial experimentado por la ciencia en las últimas décadas. Dicho cambio es descrito por muchos analistas como el pasaje de una ciencia académica a una tecnociencia “posacadémica” con enormes consecuencias para la universidad tanto desde el punto de vista epistemológico como desde el institucional.

El aspecto epistemológico de este pasaje es, sin duda, el principal. Marca una modificación radical del núcleo más profundo del saber científico. Dicha modificación está caracterizada por un proceso de fusión entre la ciencia y la tecnología, entre la ciencia básica y la ciencia aplicada, entre el momento teórico, representacional de la ciencia y el momento constructivo, práctico de la técnica. En tanto en la ciencia académica tradicional cabía todavía una distinción entre el sujeto que observa y el objeto que es observado, en la tecnociencia esta distinción desaparece. Se da así lo que Alfred Nordmann denominó “colapso de la distancia” entre el sujeto y el objeto, todavía presente en la ciencia tradicional. En la tecnociencia el sujeto no descubre y estudia un objeto que en cierto sentido lo trasciende con el fin de representarlo o medirlo mediante un modelo teórico o un método empírico, sino que construye su propio objeto de conocimiento.²⁹ Tal como afirma Victoria Höög,

la nanotecnología y la biotecnología, así como la tecnología de la información no apuntan a modelizar el mundo y a elaborar representaciones adecuadas del mismo. Cuando se construyen objetos con microscopía de efecto túnel o nanomateriales con polvo Aerosil es innecesario distinguir entre la contribución de los científicos y el mundo independiente de la mente. No tiene sentido (Höög, 2013: 209).

cia triple hélice” y “ciencia posnormativa” (estas últimas, junto con “tecnociencia”, son más utilizadas en los Estados Unidos).

²⁹ Explica Nordmann: “En otras palabras la tecnociencia conoce solo un camino para obtener conocimiento y este es, en primer lugar, el de hacer un mundo nuevo” (Höög, 2013: 213).

Ciertamente, desde los inicios de la era moderna, rigió en la ciencia el lema baconiano de “conocer es poder”, es decir que todo conocimiento apuntaba en última instancia a ejercer un control de la naturaleza para obtener una serie de beneficios y aplicaciones técnicas. Pero la tecnociencia da un paso más: no se trata ya solo de conocer la naturaleza para luego controlarla, sino de controlarla para conocerla. En otras palabras, el poder o control práctico sobre la naturaleza y la observación o conocimiento teórico invierten sus posiciones. Para la tecnociencia no existe una naturaleza “dada” que haya que estudiar u observar primero siguiendo los lineamientos de su propia estructura objetiva. Por el contrario, la naturaleza debe ser primero producida artificialmente con el fin de construir un objeto de estudio enteramente adaptado a objetivos prácticos definidos con antelación (Kelves, 2002):

El oncorratón, un ratón genéticamente modificado, es usado comúnmente como un ejemplo de lo que significa la tecnociencia –un híbrido que transgrede los límites entre la naturaleza y el artefacto–. [...]. El ratón tiene una secuencia oncogénica implantada a partir de la cual desarrolla espontáneamente tumores. Patentado en los Estados Unidos en 1985 y en Europa en 1992, ha sido ampliamente utilizado en la investigación sobre el cáncer porque los tumores han sido diseñados en correspondencia con el cáncer humano [...] el oncorratón está “subjetivizado” ya que actúa y muere en nuestro nombre (Höög, 2013: 213).

De este modo, “la tecnociencia significa una producción alterada del conocimiento surgida de las relaciones transformadas entre la naturaleza natural y la naturaleza artificial que afectan al mismo tiempo a la epistemología y a la ontología tradicionales” (Höög, 2013: 209). De hecho, el concepto de “naturaleza” en la tecnociencia difiere radicalmente del que tenía la ciencia académica clásica:

En lugar de ver a la naturaleza como un sistema de leyes y esencias, es representada como plástica: una “caja de herramientas o un almacén de dispositivos funcionales”. Las moléculas son bloques de construcción que poseen oportunidades indefinidas para reconstruir materiales y cuerpos. El diseñador último ha desaparecido y el campo está abierto para un ilimitado juego creativo con la naturaleza (Höög, 2013: 214).

Este último punto nos lleva a la segunda dimensión del cambio que trae aparejado la tecnociencia: la dimensión institucional. A diferencia de la concepción kuhniana que entiende la ciencia como una tarea básicamente en manos de los científicos, la tecnociencia es desarrollada por lo que Bruno Latour denominó el nuevo “actor-red” (Latour, 2003), conformado por numerosos actores ya no solo científicos y académicos, sino políticos, económicos y sociales. Por ejemplo, en el caso del centro de espalación de Lund, está claro que la universidad y los investigadores académicos serán apenas uno de los actores –y probablemente no los principales– del proyecto. Se trata de una megaconvergencia entre una minoría relativamente débil de actores académicos con una mayoría de poderosos actores nacionales, regionales y globales de carácter extraacadémico (Mirowski & Sent, 2002; Wright & Shore, 2017). Esta incorporación masiva de nuevos actores tan heterogéneos al campo de la ciencia –antes considerados extracientíficos e incluso anticientíficos y ahora aceptados como parte del juego– es la consecuencia lógica de la inversión epistemológica que realiza la tecnociencia entre conocimiento y praxis, teoría y aplicabilidad. De hecho, en el proceso tecnocientífico, las reglas de juego no son establecidas por los intereses teóricos de los científicos, sino por los intereses prácticos de la sociedad, de la economía y de muy diferentes actores sociales. Muy lejos de considerarlos “impuros” o “distractores” para las actividades de la ciencia, en la perspectiva de la tecnociencia estos nuevos actores extraacadémicos forman parte del corazón mismo de la actividad tecnocientífica (Stokes, 1997). Ellos son quienes, mediante sus presiones

y demandas, mediante sus proyectos y recursos, presentan a los científicos las necesidades de la sociedad, ofrecen los campos de pruebas y aplicaciones de los nuevos descubrimientos y, sobre todo, proporcionan el dinero y la infraestructura para desarrollar proyectos que la antigua comunidad científica puramente académica no hubiera estado ni siquiera en condiciones de soñar.³⁰

Ciertamente, existe un amplio debate acerca de la naturaleza y las consecuencias que trae aparejadas la tecnociencia.³¹ Sin embargo, caben pocas dudas de que esta última

³⁰ De hecho, la “confiabilidad de la observación [...] depende de la *performance* del sistema, no de las características representacionales tal como sostiene la filosofía de la ciencia tradicional”. En el centro de la tarea tecnocientífica, está la “producción de objetos que constituyen la infraestructura en la que está inserta la acción humana desde los entornos de la investigación hasta la vida cotidiana. Electrodomésticos, computadoras y smartphones son todos ejemplos de ello”. Al mismo tiempo, “la tarea tecnocientífica está acompañada por una agenda empresarial para desarrollar soluciones innovadoras que mejoren la *performance* humana” (Höög, 2013: 209).

³¹ Algunos autores como Hans Jonas (2010) consideran que la interpretación de la tecnociencia como una ruptura drástica con la ciencia tradicional es forzada. Desde su punto de vista, en esta última siempre habrían estado presentes intereses extrateóricos y técnicas de control del objeto a observar mucho antes de que existiese la tecnociencia. Tal como afirma Michael Hanby: “Hans Jonas sostiene el importante argumento de que como una forma de considerar al mundo, la tecnología ha sido endémica a la ciencia moderna y a la concepción científica de la naturaleza desde sus orígenes en el siglo XVII y precede a cualquier producto tecnológico real [...]. Esta nueva forma de saber reemplaza a la antigua distinción entre contemplación y acción, llevando efectivamente a la primera a su fin, eliminando sus objetos y subordinándola y remodelándola a imagen de esta, dejando que la ‘tendencia activa misma marque y fije límites a la parte contemplativa’. Esta nueva forma tecnológica de conocer es un saber-haciendo que ‘fragmenta la experiencia y la analiza’, en palabras de Francis Bacon. Es decir, destruye en el pensamiento y en el experimento la unidad de la experiencia y los conjuntos inteligibles que la componen para reducir estos objetos a sus componentes más simples y los reconstruye como la suma de componentes abstractos y sus interacciones. Este es el significado de esa famosa frase baconiana, ‘el conocimiento es poder’. No es simplemente que ahora conocemos la naturaleza con el fin de controlarla. Es más bien que conocemos por medio de los diversos tipos de control que somos capaces de ejercer sobre los fenómenos de la naturaleza y la verdad de nuestro conocimiento se mide por el éxito de nuestros experimentos en la predicción, retrodicción o manipulación de estos fenómenos” (Hanby, 2015: 728). Por otra parte, otros autores opinan

es una parte esencial del proyecto de la industria académica. La tecnociencia no solo fusiona la universidad con los intereses más variados de la sociedad, sino que transforma de raíz la actividad más propia de la vida universitaria: el conocimiento. Este último ya no es más una actividad orientada a observar o contemplar un objeto, sino a producirlo. Ya no existe, de este modo, una diferencia esencial entre el mundo del conocimiento y el de la producción. Ambos quedan subsumidos en un mismo tipo de actividad. Así, desde el momento en que la tecnociencia se convierte en protagonista dominante de la academia, cuesta mucho imaginar qué diferenciación específica quedaría en pie que permitiría todavía distinguir la universidad del poderoso complejo tecnoeconómico que la rodea. Cuando la ciencia deja de ser una actividad movida por el impulso teórico de los académicos reunidos en una comunidad relativamente apartada de la sociedad, para convertirse en una pura “construcción social” en la que dominan múltiples intereses pragmáticos –con un peso abrumador, evidentemente, de los intereses económicos–, el dominio de la industria académica parece quedar definitivamente consolidado.

La universidad en la era de la globalización: entre el Estado y el mercado

En septiembre de 1988, los rectores de distintas universidades europeas, reunidos en Bolonia con ocasión del IX Centenario de la más antigua de entre ellas, firmaban un importante documento titulado “Carta Magna de las Universidades Europeas”, con el que daban el puntapié inicial

que la apertura de la tecnociencia a otros actores sociales no representa necesariamente una subordinación de los científicos a intereses pragmáticos, sino un crecimiento en la “robustez social” de la ciencia (Nowotny, 2006). Finalmente, hay quienes ven una contraposición radical entre la tecnociencia actual y la ciencia académica clásica (Ziman, 2000).

al denominado “proceso de reformas de Bolonia”. En dicha Carta, los rectores planteaban el objetivo de integrar gradualmente las universidades del continente, pero tomando como punto de partida sus tradiciones diversas y, sobre todo, manteniendo intacto el ideal de autonomía universitaria basado principalmente en la misión de transmisión y renovación de la herencia cultural, intelectual y científica del humanismo europeo en contacto con la nueva realidad del mundo contemporáneo.³² Once años más tarde (1999), se redactaba la mucho más conocida “Declaración de Bolonia”, publicada esta vez ya no por los rectores universitarios, sino por los ministros europeos de Educación, que contrastaba de modo muy llamativo con la Carta Magna. En esta Declaración no solo se planteaban los conocidos objetivos de homogeneización de carreras, títulos y mecanismos de evaluación del llamado Espacio Europeo de Educación Superior³³ –en sí mismos no necesariamente en

³² En su primer “principio fundante”, dicho documento postulaba que “la Universidad, en el seno de sociedades organizadas de forma diversa debido a las diferentes condiciones geográficas e históricas, es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza”. Además, el mismo documento sostenía, en diametral contraposición con lo que se impondría más tarde, que, “en las Universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora” y que “la libertad de investigación, de enseñanza y de formación son el principio fundamental de la vida de las Universidades”. Finalmente, y por si cupiera alguna duda sobre el significado de estas palabras, la Carta declaraba solemnemente que la universidad era “depositaria de la tradición del humanismo europeo” y que, “para abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo, debe lograr, en su esfuerzo de investigación y enseñanza, una independencia moral y científica de todo poder político y económico” (Carta Magna, 1988).

³³ La “Declaración de Bolonia”, resultado de un acuerdo entre los países miembros de la Comunidad Europea, aunque también adoptados parcial o totalmente por otros países extracomunitarios, estableció una serie de mecanismos de homogeneización académica orientada a la creación del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EES), que está basado en “tres piedras angulares”: 1) el pasaje del sistema de carreras universitarias en un solo tramo –de cinco a seis años de duración– al sistema de tres tramos de tipo anglosajón (bachelor, máster y doctorado), 2) la adopción del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), y 3) el establecimiento de mecanismos de evaluación de la calidad y de acreditación (Haug, 2003). Además de

contradicción con los principios culturales de la Carta–, sino que también se proponía una nueva hoja de ruta que comenzaría a cambiar el enfoque de la reforma. Aunque la Declaración adhería explícitamente a “los principios fundamentales que subyacen en la Carta Magna de la Universidad de Bolonia de 1988”, exhibía como principal argumento para una integración de las universidades ya no la exigencia de transmitir y profundizar la gran tradición cultural del continente, sino la necesidad de lograr una mayor competitividad europea en la economía global del conocimiento³⁴.

Sin embargo, el cambio más contrastante se va a dar solo con la intervención de una institución clave: la Comisión Europea. En la conocida “Comunicación”, emitida por dicha Comisión en 2003, se puede constatar un giro completo en el lenguaje, el tono y la dirección que se quería dar a las reformas. Por un lado, en dicho documento la Comisión no se remitía ya más a la “Carta Magna de las Universidades Europeas”, sino únicamente a los objetivos de la *agenda económica de la Unión Europea formulados en Lisboa*.³⁵ Al mismo tiempo, “Comunicación” no partía tampoco, como había hecho la Carta y hasta cierto punto todavía también la Declaración, de la valoración positiva del legado

estas tres reformas centrales –la mayoría de las cuales Gran Bretaña ya había comenzado a aplicar por su lado antes que el resto de los países de la Comunidad–, los acuerdos de Bolonia fueron incluyendo también otra serie de recomendaciones en lo referente al sistema de gobierno de las universidades, la evaluación y acreditación de la docencia y la investigación, el estatus laboral docente y el financiamiento.

³⁴ “En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio [...]” (“Declaración de Bolonia”, 1999).

³⁵ Sostiene la citada Comisión: “Europa necesita excelencia en sus Universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo Europeo de Lisboa de convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social” (Comisión Europea, 2003: 2).

histórico-cultural de las universidades europeas como punto de apoyo fundamental para encarar las reformas, sino, por el contrario, de su cuestionamiento radical.³⁶ De hecho, la “Comunicación” recomendaba ahora explícitamente a la universidad europea “distanciarse” de los “viejos modelos”, en especial del “ideal humboldtiano” que ponía en el centro de la preocupación de la universidad la búsqueda desinteresada del conocimiento mediante la unión estrecha entre enseñanza e investigación. Instaba, en cambio, a volcarse de lleno a una enseñanza orientada a las “competencias” y a una investigación que permitiera una “cooperación estrecha y eficaz” con la industria. Además, exigía, en tono imperativo, una completa “reorganización de los conocimientos” y “una presión cada vez mayor para que se incorporen a sus estructuras de gestión y de gobierno representantes del mundo no académico”.³⁷

Pero ¿qué es lo que sucedió en este lapso de apenas una década y media que va de la “Carta Magna” a la “Declaración de Bolonia” y, especialmente, a la “Comunicación” de la Comisión Europea para que se haya producido un giro tan

³⁶ “Las Universidades europeas, que durante mucho tiempo han sido un universo relativamente aislado tanto de la sociedad como a nivel internacional, y contaban con una financiación asegurada y una situación protegida por el respeto a su autonomía, han atravesado la segunda mitad del siglo XX sin poner realmente en tela de juicio su papel o la naturaleza de su contribución a la sociedad. Las transformaciones que experimentan hoy en día, de forma cada vez más intensa desde hace diez años, suscitan un interrogante fundamental: ¿pueden las Universidades europeas esperar, tal como están organizadas actualmente, conservar en el futuro su lugar en la sociedad y en el mundo? Para convertirse en la economía y la sociedad del conocimiento competitivas y dinámicas que tiene la ambición de ser, Europa necesita imperativamente un sistema universitario de primer rango, con Universidades reconocidas mundialmente como las mejores en los distintos campos de actividad que desarrollan” (Comisión Europea, 2003: 25).

³⁷ Aunque, debido a la superposición con las orientaciones de dicha Comisión, la “Declaración de Bolonia” puede ser interpretada en un sentido unidimensionalmente orientado hacia la industria académica, de hecho, en realidad esta última se remite en sus principios inspiradores a la llamada “Carta Magna de las Universidades Europeas” firmada también en Bolonia en 1988, cuyo espíritu y letra van en realidad en una dirección cultural diametralmente opuesta a la industria académica.

drástico en la orientación de las reformas?³⁸ Sin duda, una de las causas del giro está en la irrupción clara de un nuevo fenómeno: la globalización. En medio de un mundo cada vez más integrado, en que abundaban miles de estudiantes y académicos dispuestos a buscar distintas experiencias educativas y científicas más allá de sus confines nacionales, las universidades europeas debían comenzar a abrirse y coordinar sus posibilidades de intercambio e integración. Pero el giro que representa la intervención de la Comisión Europea no radica realmente en este punto. De hecho, en la época de la Carta Magna, la conciencia de la importancia de abrir las universidades europeas a la globalización ya había estado claramente presente. El propósito central de la Carta consistía precisamente en llamar la atención sobre las limitaciones nacionalistas de las universidades europeas, que se habían puesto en evidencia ante la inminencia de la supresión definitiva de las fronteras entre los países miembros de la Comunidad, y en la necesidad de establecer mecanismos que permitieran la integración de dichas universidades entre sí y a nivel internacional. En realidad, la profunda novedad y el giro violento no se explica por la irrupción de la globalización a secas, sino por el predominio final en Europa, y también en el mundo, de una interpretación

³⁸ El debate sobre el proceso de Bolonia no parece cesar. Por ejemplo, en España, incluso entre las varias agrupaciones que se han posicionado a favor de dicho proceso, se discute constantemente acerca de la dirección que debería tomar. Algunos consideran que las reformas realizadas ya son suficientes. Otros creen que estas han sido solo una especie de maquillaje, por lo cual hay que avanzar mucho más. (De Azcárraga, 2013). Están también quienes interpretan que lo que ha fallado es el modo burocrático y clientelar con el que ha sido aplicado (Salaburu *et al.*, 2011: 137 y ss.; Pitarch, 2011; Egidio Gálvez, 2006). Otros, como Alfonso Gonzalez Jerez (2013) o como José Carlos Bermejo (2009), proponen un segundo ciclo de reformas que abandone Bolonia y vaya más en la dirección de las políticas mucho más duras del Reino Unido. Aunque los mecanismos de la industria académica siguen funcionando a pleno, el debate y las dudas en torno a sus resultados por momentos parecen interminables en España.

tecnocrática y economicista de la globalización por sobre una interpretación *jurídico-política y universalista* de ella.³⁹

En efecto, tal como señala el jurista Alain Supiot (2007), la característica central de la globalización en su forma actual está marcada por el pasaje de un modelo de *gobierno* jurídico-político de los países y de las instituciones, basado en un conjunto de derechos, normas, tradiciones y valores reconocidos por todos mediante un proceso de deliberación racional, a un modelo de *gobernanza* tecnocrático-funcional y de mercado. Este último busca homogeneizar las conductas, de un modo más o menos suave e inconsciente, mediante regulaciones, incentivos y procedimientos de auditoría. En tanto en la época fordista, keynesiana y burocrática –a pesar de su funcionalismo y sus fuertes pretensiones tecnocráticas– todavía existía la intención de basar el orden internacional sobre un marco jurídico-político y sobre ciertos valores culturales en común, en la época de la globalización se apunta a convertir el *proceso tecnocientífico y económico* en la medida y guía última de la evolución social. En tal sentido, el llamado “neoliberalismo”, que dio su impronta a esta orientación de la globalización, tiene poco que ver con el liberalismo clásico o el liberalismo decimonónico que, a pesar de haber tenido siempre tendencias economicistas, estaba en las antípodas de concebir el proceso social como

³⁹ Boaventura de Sousa Santos admite que el proceso de Bolonia tuvo en sus orígenes el objetivo de remediar los males de la autonomía de la universidad tradicional. De hecho, en su opinión, “el lado oscuro de esta autonomía ha sido el aislamiento social, la falta de transparencia, la ineficiencia organizacional, el prestigio social desvinculado de los logros académicos. En su diseño original, el proceso de Bolonia debía ponerle fin a ese lado oscuro sin afectar significativamente la autonomía universitaria”. Sin embargo, se pregunta: “¿Está siendo llevado a la práctica ese propósito sin resultados perversos? ¿El proceso de Bolonia constituye una ruptura con los aspectos negativos de la universidad tradicional, o es un brillante ejercicio de permutación de inercias y reciclaje de viejos vicios? ¿Es posible estandarizar procedimientos y criterios en tan disímiles culturas universitarias sin matar la diversidad y la innovación? ¿Es posible desarrollar la transparencia, la movilidad y el reconocimiento recíproco al tiempo que se preserva la diversidad institucional y cultural?” (De Sousa Santos, 2010: 51. Cfr. Rider, 2009).

un producto de los objetivos tecnocráticos y económicos del Estado. Por el contrario, la orientación neoliberal de la globalización parece más bien el resultado de una especie de fusión entre:

- a. el ideal tecnocrático de origen saint-simoniano y positivista, que se prolonga luego en una parte de la tradición estatista europea asumida luego por los grandes sistemas burocráticos estatales capitalistas y socialistas, americano y soviético de la segunda mitad del siglo XX (Henkel & Little, 1999), y
- b. un utilitarismo de mercado proveniente de una parte de la tradición liberal amalgamado con un economicismo fuertemente influido por la tradición marxista, que reduce todo a la economía privando a la sociedad de sus fundamentos éticos, jurídicos y políticos.

Basada en estas premisas, la globalización de la educación superior europea, que había comenzado como un proceso gradual de integración de distintas instituciones, guiado por la común tradición cultural humanística –filosófica y científica– y consensuado con base en normas jurídicas y éticas conscientemente compartidas por los diversos claustros y sus autoridades, pasó a convertirse en una carrera acelerada hacia un modelo de universidad orientado principalmente a la innovación tecnocientífica y económica.⁴⁰ Este modelo, vaciado de todo contenido cultural y

⁴⁰ Tal como señala lúcidamente Marco Iovino, la tentación de ir por el camino de una globalización tecnocrática en lugar de una globalización jurídico-política se vio casi desde el principio de los primeros proyectos para la unificación del continente. Ante las dificultades de lograr la unificación mediante un consenso político y un acuerdo valorativo entre naciones y pueblos con tan fuertes culturas y tradiciones, se optó por el método gradual y casi imperceptible de los acuerdos sectorizados en áreas específicas de las distintas economías que eran decididos caso por caso por técnicos y expertos sin la necesidad de abrirse a un proceso político deliberativo de resultados inciertos. En el ámbito de la educación superior, se intentó, casi enseguida después de la guerra, la creación de una serie de “universidades europeas”

normativo, es impuesto de un modo “neutralmente técnico”, participativo y comunicacional –y en ese sentido también solo aparentemente no violento– de una gobernanza supuestamente despolitizada, desjerarquizada y en red. No obstante, es evidente que se trata en realidad de un proyecto fuertemente monitoreado por expertos, administradores y técnicos que tiene detrás el poder del Estado, muchas grandes empresas, organismos internacionales y otros poderosos actores globales (Demeulemeester, 2011). Como consecuencia, la universidad queda atrapada entre el Estado y el mercado, y se reduce la incidencia de un tercer actor que siempre fue clave en el origen y la defensa de la autonomía de las universidades: la sociedad civil. Así, los individuos, grupos y comunidades auténticamente interesados en el conocimiento hoy se encuentran asediados y disminuidos por un tipo de globalización tecnocrática y economicista que el Estado y el mercado quieren imponer a la vida académica.

Las causas profundas y los imperativos actuales de la industria académica

El derrumbe de la fe en la cultura humanista europea por efecto de los desastres de las dos guerras mundiales y de la descolonización del mundo, la irrupción de la lógica capitalista en los claustros como resultado de la presión creciente de la sociedad funcional, la crítica relativista, constructivista y deconstructivista de toda la tradición humanista y filosófica iniciada por el pensamiento del 68, la apertura de la universidad a las masas, el pasaje de una ciencia académica

que reemplazarían a las antiguas universidades nacionales, pero el rechazo de los distintos claustros universitarios a perder sus ricas tradiciones nacionales truncó completamente el proyecto. Así, la unificación del continente avanzó fundamentalmente por el lado económico y dejó en suspenso durante varias décadas la integración educativa.

a una tecnociencia posacadémica y el predominio de un tipo de globalización de sesgo tecnocrático y economicista constituyen algunos de los factores principales que explican la actual subordinación de la universidad a la industria académica. En tal sentido, y en estricta coherencia con estos antecedentes, los representantes de dicha industria plantean actualmente a la universidad, de un modo a veces implícito y otras veces completamente desprejuiciado, al menos tres imperativos fundamentales.

El primero es la exigencia a la universidad de abandonar la pretensión, aceptada durante siglos, de ser un lugar especial y casi exclusivo para el desarrollo del conocimiento, para convertirse en un instrumento al servicio del *crecimiento y la innovación tecnocientífica de la economía*. La hiperexpansión del conocimiento en todas sus formas –desde el avance tecnocientífico en sus infinitas posibilidades hasta el que obtienen a diario millones de personas a través de internet en cualquier momento y lugar– pondría en ridículo las pretensiones de la universidad de erigirse en guía u orientadora de la cultura. Así, en medio de una sociedad supercompleja, en la que “epistemológicamente la Universidad ha perdido todo sentido de dirección” (Barnett, 2000: 37), sería preciso que esta última adopte el único camino racional posible: abandonar su aspiración a convertirse en “faro” para resignarse a ser “herramienta” al servicio de la economía global del conocimiento.

El segundo imperativo es el de la *empleabilidad y la inclusión*. En tanto la estructura y los saberes de la universidad tradicional bastaban para satisfacer la demanda de formación de las pequeñas elites culturales, profesionales y burocráticas que requerían las sociedades nacionales previas a la globalización, hoy la economía exigiría a la universidad convertirse en una institución capaz de mantenerse al ritmo de las nuevas demandas de educación masiva, continua y especializada que necesita el mercado laboral global. Un sistema económico global que requiere de una dinámica de calificaciones laborales a un ritmo cada vez

más acelerado y cambiante obligaría así a la universidad a librarse de la carga que representa la transmisión de una pesada y perimida tradición cultural para abocarse a una educación práctica, flexible y adaptable a los cambios. Su objetivo fundamental debería ser ahora no el de formar elites en una educación intelectual obsoleta, sino el de incluir la mayor cantidad posible de estudiantes en sus aulas con el fin de capacitarlos para integrarse con muchas mejores herramientas en el mundo del trabajo.

Finalmente, el tercer imperativo de la industria académica es el de la total transformación *institucional de la universidad que requeriría del pasaje de un modelo colegiado y académico de gobierno a un modelo administrativo y empresarial bajo una supervisión estatal indirecta pero estricta*. Esto último implicaría sobre todo el abandono del principio de autonomía académica que hoy tiende a ser visto como un mero pretexto para mantener un costoso estamento de personas privilegiadas. También incluiría, a su vez, eliminar la antigua prerrogativa que la universidad se reservó para sí durante un milenio: la de ser capaz, en cuanto instancia máxima del conocimiento, de evaluar la calidad de sus propias actividades. Hoy la industria académica traslada este derecho evaluador a la llamada *audit society* (Power, 1997) mediante el sometimiento de la universidad a un proceso de permanente *accountability* externa.

Ahora bien, ¿constituyen realmente estos tres imperativos un destino necesario para la universidad en la era de la globalización, de modo que la subordinación a ellos no sería otra cosa que la aceptación razonable de las exigencias que simplemente impone la realidad? ¿O es posible imaginar, más allá de los factores históricos y las causas profundas que hemos descrito en este capítulo, caminos alternativos al que exige hoy la industria académica?

Diagnósticos y caminos alternativos

Sobreviviendo en una universidad en ruinas

El profesor canadiense Bill Readings describía a la universidad actual, con cruel ironía, como “la Universidad de la excelencia”. En su opinión, el uso aparentemente banal de la palabra “excelencia” en todos los documentos e idearios de las instituciones de enseñanza superior esconde el secreto de una formidable transformación semántica –y al mismo tiempo completamente real– operada en el corazón de la universidad contemporánea. De acuerdo a Readings, la palabra excelencia se utiliza hoy con tanta frecuencia “porque nadie tiene que preguntar lo que significa” (Readings, 1996: 160) ya que es, en realidad, un concepto vacío, “sin contenido” (Readings, 1996: 13), “carente de cualquier referente” (Readings, 1996: 17): un término que, aunque todos creen conocer, “nadie sabe lo que es” (Readings, 1996: 33). El término “excelencia” se convierte así en una palabra fetiche que “no es un criterio fijo de juicio sino una calificación que es fijada en relación a algo otro” (Readings, 1996: 24). En tanto en la universidad clásica el conocimiento –cualquiera fuese su orientación– era valorado en sí mismo,

en la Universidad de la excelencia, el conocimiento tiende a desaparecer, a ser reemplazado por el objetivo de facilitar el procesamiento de información: algo debe enseñarse, pero se vuelve cada vez menos urgente saber qué es lo que debe enseñarse (Readings, 1996: 86).

Ciertamente, en la universidad de la excelencia, “los profesores y estudiantes pueden incluso seguir creyendo en la cultura si lo desean”. No obstante, esto solo será posible “en tanto sus creencias lleven a una *performance* excelente y así colaboren con el objetivo de la calidad total” (Readings, 1996: 192). De este modo, según Readings, el término “excelencia nombra un principio no referencial que abre el camino al máximo de una ininterrumpida administración interna” (Readings, 1996: 120). La idea de excelencia

responde muy bien a las necesidades del capitalismo tecnológico de producción y procesamiento de información, por el hecho de que permite una creciente integración de todas las actividades en un mercado generalizado [...] Excelencia es así este principio integrador [...] (Readings, 1996: 32).

Para decirlo de otra manera el llamado a la excelencia no muestra otra cosa que el hecho de que ya no hay más ninguna idea de Universidad, o más bien, que esa idea ha perdido todo su contenido (Readings, 1996: 39). Así –concluye Readings– podemos escribir “excelencia” en el centro del diagrama en donde alguna vez estuvo “cultura”. [...] Esta es la situación de la Universidad posthistórica, la Universidad sin ninguna idea (Readings, 1996: 117-118).

Si uno repasa la historia, la tesis de Readings parece acertada. En tanto en todas las épocas existió un ideal cultural y educativo que constituía el centro al que apuntaban las universidades, hoy este ideal resulta muy difícil de reconocer. En la Edad Media, la universidad tenía básicamente como objetivo la formación intelectual de las personas: aprender a razonar y discutir en torno a las grandes cuestiones morales, jurídicas, filosóficas y teológicas y lograr adquirir una visión conceptual ordenada y más o menos completa de la realidad. El Renacimiento reaccionó contra los excesos del intelectualismo de la Baja Edad Media y propuso el ideal educativo de la formación humanística: el valor principal no debía ser ya solo razonar, sino también

poder desarrollar la intuición, un espíritu fino y estético, un lenguaje rico y expresivo e incluso el despliegue de habilidades útiles o físicas. Pero el punto principal del humanismo residía, tal como lo sintetizó en su momento Vico (1699-1707) (1993), en la formación del carácter. Este ideal tuvo diferentes versiones a lo largo de los siglos. A partir de la Ilustración, el ideal humanístico se amplió incorporando la formación científica. Se esperaba que la persona educada fuera capaz de aplicar el método científico a cualquier materia que tratase, no apelando a autoridades, sino haciendo uso de pruebas experimentales objetivas. Por lo demás, si bien el ideal educativo del Romanticismo se opuso en gran medida al racionalismo ilustrado, la idea de *Bildung* (“formación”) –vigente todavía hasta bien entrado el siglo XX– intentó, especialmente en las universidades de inspiración humboldtiana, sintetizar el ideal intelectual, humanístico y científico de las épocas anteriores. De todos modos, aun con sus diferencias, los diversos modelos universitarios ostentaban un claro ideal cultural, educativo e intelectual hacia donde debía apuntar la educación superior. Este ideal hoy parece en buena parte de las universidades prácticamente ausente o vaciado casi completamente de contenido.

Por lo demás, de acuerdo a Readings, el vaciamiento del sentido de la universidad, que se trasluce en la idea de excelencia, no responde a una crisis exclusiva de ella, sino a una situación mucho más profunda que abarca a toda la cultura en general. En tal sentido, la debilidad de la universidad frente a la industria académica no se debería solamente a la potencia que ha adquirido esta última, sino a la debilidad de la cultura, al llamado “pensamiento débil” que predomina hoy no solo en la universidad, sino en la sociedad entera. “La cultura ha cesado de significar algo como tal; está desreferencializada” (Readings, 1996: 99), “La cultura [...] es un conjunto de textos sin un centro” (Readings, 1996: 98), “El centro está en silencio” (Readings, 1996: 112) son algunas de las afirmaciones más dramáticas de Readings. En tal sentido, todos los intentos por revivir

la universidad, dado el estado de la cultura contemporánea, serían así, según Readings, únicamente una ficción, actos casi grotescos que equivaldrían a “recentrar la Universidad alrededor de una ausencia descentrada que sería invocada como si existiera un centro” (Readings, 1996: 99).

De hecho, la conclusión de Readings en relación con la posibilidad de un cambio en la situación actual de la universidad es lapidaria: “Es necesario reconocer que la Universidad es una institución en ruinas, una institución que ha perdido su razón de ser” (Readings, 1996:19). Aunque Readings ofrece a académicos y estudiantes algunas medidas pragmáticas para “sobrevivir entre las ruinas”, sus propuestas no constituyen realmente una alternativa verdaderamente consistente a la industria académica. De hecho, desde un planteo tan radicalmente posmoderno como el que Readings y otros autores plantean, ¿cómo sería posible establecer hoy cuáles son los valores alrededor de los cuales criticar a la industria académica y, mucho más aún, reconstruir sobre nuevas bases la universidad? Su sombría y, en mi opinión, excesivamente dogmática visión del colapso definitivo de todo ideal cultural lo coloca en el incómodo lugar de la resignación o, al menos, del aval implícito a la actitud de permanente indefinición que algunos proponen adoptar frente al avance de la industria académica. De hecho, la única estrategia que ofrece ante esta deprimente situación consiste en una acción cuando menos penosa: la de prepararse a una esforzada supervivencia como la de aquellos que habitaron durante largo tiempo en medio de las ruinas de los imperios desaparecidos para siempre.

Una propuesta desde Silicon Valley

Para muchos referentes del ámbito empresarial, la universidad debe cambiar, pero no en la dirección de la industria académica, sino librándose lo antes posible de un proyecto

tecnocrático que consideran fallido. En tal sentido, estos empresarios comparten también el pesimismo de Readings en relación con una universidad que ha perdido el rumbo. Aunque su preocupación principal no es precisamente cultural: su problema es que está también perdiendo mucho dinero. Esta postura está representada en forma extrema por el empresario Peter Thiel, cofundador de PayPal e inversor en industrias innovadoras de Silicon Valley. Thiel sostiene la tesis de que, después de las burbujas financieras de las empresas puntocom y de las hipotecas *subprime*, la próxima burbuja que podría estallar sería la de la educación superior. Según Thiel, una primera razón para hablar de una burbuja académica está en la creciente brecha existente entre el alto costo de la educación universitaria y los bajos niveles de empleo y salarios de los graduados. De hecho, el Centro Nacional de Políticas Públicas y Educación Superior de los Estados Unidos ha estimado que la matrícula y los honorarios promedio de la universidad han aumentado en un 440 % en los últimos 25 años. Como señaló Mark J. Perry, profesor de Economía y Finanzas en la Universidad de Michigan, “la burbuja de la matrícula de la Universidad hace que la burbuja de los precios de la vivienda parezca bastante pequeña en comparación”. En tanto que la burbuja de la vivienda resultó de un incremento de cuatro veces en los precios entre 1978 y 2006, la matrícula universitaria se disparó por más de un factor de diez durante el mismo período (Perry, 2010). Además, esto es más de cuatro veces la tasa de inflación y casi el doble de la tasa de aumentos de precios relacionados con la atención médica (Smith, 2011). Al mismo tiempo, la mayoría de los programas de posgrado en las universidades estadounidenses ofrecen un “producto” para el cual no hay mercado y desarrollan habilidades para las cuales hay una demanda cada vez menor a un costo cada vez mayor (a veces más de USD 100.000 en préstamos estudiantiles). De hecho, esta situación ha provocado un claro descenso de la matrícula en las escuelas de negocios y MBA (no solo en los Estados Unidos, sino también en Europa

y América Latina). Si las cosas siguen así, tal como afirma Mark Taylor, la educación universitaria se podría convertir en el “Detroit de la educación”.

La segunda razón para el diagnóstico pesimista de Thiel está en la brecha entre la enorme inversión en investigación y los pobres resultados concretos en innovaciones y descubrimientos útiles para la economía. De acuerdo con esta línea de pensamiento, B. G. Charlton, un especialista británico en investigación biomédica, argumenta: “Aunque muchos están presentando un retrato de la investigación médica como una empresa en auge, en contraste he sugerido que la investigación médica es una burbuja especulativa dirigida a la explosión”. Charlton se pregunta cómo pueden ser compatibles estas dos predicciones tan diferentes. En su opinión, la razón es que “desde dentro del mundo en expansión de la investigación médica todo parece bien y cada vez mejor. Pero para las personas de fuera del sistema, la percepción es que hay una enorme cantidad de dinero entrando y no mucho saliendo”. De hecho, escribe Charlton, “los criterios profesionales de éxito de los de adentro (publicaciones, factores de impacto, citas, ingresos de donaciones, equipos grandes, etc.) no son los mismos que los de los que miran desde afuera” (Charlton, 2006: 1). En efecto, “los externos quieren que el sistema de investigación médica genere un progreso terapéutico lo más eficiente posible: el mayor progreso con los menores recursos”. Pero ahora ellos están poco a poco dándose cuenta de que “la investigación médica no es la única buena forma de gastar dinero y está en competencia con otros sistemas sociales”. Así,

a medida que aumente el financiamiento, los retornos decrecientes se asentarán, los costos de oportunidad comenzarán a sentirse cada vez más y habrá más y más beneficios sociales que se obtendrán al gastar el dinero de la investigación en otra cosa.

Por lo tanto, concluye Charlton, “los recortes futuros en la investigación médica ocurrirán debido a la presión que viene de afuera del sistema –específicamente la presión de otros sistemas sociales poderosos– que presionarán por sus demandas alternativas para la financiación” (Charlton, 2006: 2).

En opinión de Thiel, las dos brechas señaladas acabarán por llevar a las familias de los estudiantes, empresas y gobiernos a retirar súbitamente gran parte de su apoyo financiero al sistema universitario estadounidense, lo que podría causar un efecto contagio en todo el mundo, con consecuencias económicas imprevisibles. La solución preventiva que propone no es menos pesimista, al menos para el futuro de la industria académica: desviar gradualmente los fondos que hoy se dilapidan en un proyecto que no está dando los resultados esperados a otros proyectos más “redituables”. Para apoyar con una acción concreta su tesis, el propio Thiel ofreció en 2011 veinte becas de USD 100.000 para veinte estudiantes menores de veinte años que estuvieran dispuestos a abandonar la universidad para centrarse directamente en el inicio de nuevas empresas en Silicon Valley orientadas a la innovación productiva.

La propuesta de Thiel es, sin duda, extrema, pero refleja la reacción que también otros actores están teniendo al proponer caminos de inversión de los recursos privados y públicos en opciones alternativas a la universidad. Esta postura es también implícitamente compartida por muchos gobiernos que, como primera reacción a la crisis financiera del 2008, han instintivamente comenzado por recortar el gasto público dedicado a la universidad (European University Association, 2011). Esto ha llevado incluso a profundizar todavía más la complicada situación financiera de las universidades, de por sí difícil, ya que los recortes llevaron a aumentar los aranceles e hicieron crecer todavía más las enormes deudas de estudiantes y familiares.

Aunque los puntos de vista de Thiel y de otros escépticos con relación al futuro económico y financiero de la

universidad no representan todavía el pensamiento predominante, reflejan la existencia de un creciente malestar de quienes ponen fuertemente en cuestión la productividad y la sostenibilidad económica a largo plazo de la industria académica. Pero ¿representa el ajuste financiero y la reasignación de fondos un verdadero proyecto alternativo para la universidad? ¿O se trata más bien de un economicismo similar al que proponen los propulsores de la industria académica, aunque de un tipo mucho menos optimista en relación con las teorías del capital humano y a la economía de la educación? En todo caso, tampoco la propuesta de Thiel ayuda a orientar la universidad hacia un lugar definido: más bien está dirigida a impulsar una nueva teoría económica de la innovación y de la productividad que intenta demostrar que el progreso económico no pasa necesariamente por el camino de la educación superior.

Resistiendo al neoliberalismo desde la universidad estatal

El año 2011 ha sido el *annus mirabilis* de la protesta educativa en Chile, que fue la señal premonitrice de la gran crisis de 2019 en ese país. Si bien la llamada “revolución pingüina” protagonizada por miles de estudiantes lanzados a las calles había comenzado en 2006, cinco años después la protesta adquirió dimensiones mucho más grandes. Estas movilizaciones surgieron como rechazo a la estructura del sistema educativo chileno, diseñado durante la dictadura de Pinochet, en la que solo el 25 % del sistema educativo es financiado por el Estado, mientras que los estudiantes y sus familias aportan el otro 75 %. En relación con la educación superior, el reclamo estuvo sobre todo centrado en la enorme deuda estudiantil y en la falta de igualdad de oportunidades para el ingreso a la universidad. Aunque las marchas tuvieron una fuerte impronta popular, los estudiantes no

estaban desprovistos de una inspiración intelectual y de un proyecto alternativo. Quien encarnó estos últimos de modo más claro fue Fernando Atria, un abogado de gran habilidad dialéctica, cuyas ideas llegaron a convertirse en el santo y seña de todo el movimiento. Tal como afirmara un analista y propulsor de la protesta, los estudiantes iban a las marchas “con Atria en la mochila”.

Las ideas de Atria apuntan directamente a lo que él considera que es el corazón del problema de la universidad no solo en Chile, sino en todo el mundo: el neoliberalismo. En efecto, “la característica ideológica fundamental del sistema de educación superior” –sostiene Atria– “debe conectarse con la característica fundamental del neoliberalismo como ideología” (Atria, 2016: 2). Dentro del neoliberalismo, Atria destaca un núcleo central que identifica con “la negación de lo público”. En su opinión, en la visión neoliberal

no hay tal cosa como interés público, solo hay intereses privados. Lo que suele llamarse “interés público” es, o un interés particular disfrazado de interés público, o la suma de intereses particulares. Pero la mejor manera de coordinar intereses particulares es dejando a sus titulares para que lo hagan mediante el contrato, y por eso en la lógica neoliberal el contrato y el mercado debe extenderse todo lo que sea posible (Atria, 2016: 2).

En rigor, según Atria, lo mejor para el neoliberalismo

sería que las instituciones estatales no existieran, pero una solución casi tan buena, y políticamente más al alcance, es que las instituciones estatales sean lo menos distinguibles posible de las instituciones privadas, que deban actuar sujetas al mismo régimen y en las mismas condiciones, y que sobrevivan solo si pueden tener éxito en la competencia (Atria, 2016: 2).

De acuerdo a Atria, existe una incompatibilidad esencial entre la universidad y el mundo privado, que él identifica con un dominio arbitrario, enfocado exclusivamente

en lo mercantil.¹ En tal sentido, “una Universidad es esencialmente pública, en el sentido de que si no es pública hay algún sentido importante en que no es Universidad” (Atria, 2016: 5). De hecho, en opinión del intelectual chileno,

una Universidad pública sería una Universidad en la que nadie puede reclamar usar la posición de dueño, es decir, que nadie está legalmente autorizado para decidir unilateralmente y sin dar cuenta a nadie a qué intereses ha de servir. Una Universidad privada, por el contrario, es una Universidad que tiene un dueño o un controlador que puede decidir cuáles son los intereses que la institución servirá. Puede decir, por ejemplo, que ella ha de servir los intereses de una ortodoxia religiosa, o política, o económica. Y entonces la actividad de la institución estará ordenada a servir esos intereses. Pero eso quiere decir que la institución no podrá ser una institución en la que se persiga el conocimiento a donde sea que la investigación lleve, y por eso hay algo esencialmente público (=esencialmente incompatible con el dominio privado) en la idea misma de Universidad (Atria, 2016: 5).

Entonces, ¿cuál es el nudo gordiano que hay que romper para recuperar la universidad? En primer lugar, en opinión de Atria, se trata ante todo de recuperar su carácter público, liberándola de los intereses del mercado dentro de los cuales está atrapada. Si la universidad responde al mercado, no solo está sujeta a la lógica desigual del poder económico que permite el acceso al conocimiento a unos y se lo impide o hace mucho más difícil a otros, sino que

¹ En opinión de Atria, cuando una universidad es privada, “es de propiedad de alguien [...] llamado ‘dueño’” que “está en posición de decidir qué hacer con ella. Lo puede decidir sin estar obligado a dar cuentas a nadie. La ley dice que el dueño puede actuar ‘arbitrariamente’ respecto de su cosa. Es decir, el dueño puede decidir para qué se ocupa su cosa, qué intereses ha de servir. Y ante una potencial impugnación (¿por qué usa su cosa para servir a esos intereses?) el dueño está en posición de decir, lícitamente: ‘porque es mía’” (Atria, 2016: 4-5). Por el contrario, según Atria, “lo ‘público’ es lo que carece de dueño, es decir, lo que no está sujeto a las condiciones de la propiedad privada”. Por esta razón, en su opinión, “ser propiedad de alguien y ser público son dos nociones antitéticas”.

también pierde su carácter imparcial frente a la búsqueda de la verdad. En segundo lugar, Atria cree que las únicas que pueden recuperar el carácter auténtico de la vida académica son las universidades estatales, ya que estas “son las únicas Universidades públicas del sistema”.² De ahí la urgente necesidad de que estas últimas sean “fortalecidas y especialmente tratadas por el Estado” con políticas públicas que sean “cualitativamente distintas” de las que se ofrezcan a las universidades privadas. En tercer lugar, aunque en principio las universidades privadas deberían idealmente desaparecer,³ dado que esto es políticamente muy difícil de lograr,⁴ es necesario entre tanto someterlas a lo que Atria llama el “régimen de lo público”, por el que las leyes y regulaciones del Estado permitan garantizar su mayor independencia posible de todo poder privado que tergiverse sus fines y actividades.

Como sabemos, el movimiento de protesta, apoyado e inspirado inicialmente por Atria, ha escalado en proporciones geométricas en los últimos años en Chile. Como una de sus consecuencias, la idea de desprivatizar, relanzar y privilegiar la universidad estatal, entendida como la encarnación

² En rigor de verdad, de acuerdo a Atria, en los países en donde domina la ideología neoliberal incluso “las instituciones estatales no son distintas de las instituciones privadas”. De hecho, tal como están hoy organizadas no solo en Chile, sino también en otras partes del mundo, las universidades estatales estarían, según Atria, privatizadas en la práctica, ya que funcionarían con la misma lógica de los intereses de mercado de las universidades privadas. En tal sentido, afirma Atria, “lo primero es que no podemos dar por sentado que lo público y lo estatal se confunden, porque después de décadas de neoliberalismo lo público mismo se ha privatizado” (Atria, 2016: 4). De todos modos, en contradicción con estas afirmaciones, Atria reivindica las universidades estatales como las únicas universidades públicas y, en definitiva, como las únicas universidades a secas.

³ “Si la educación particular pagada ha de seguir existiendo, no es porque pagar privadamente por la educación sea un derecho de los que pueden hacerlo: es porque su poder fáctico es suficiente para mantener ese privilegio; aunque se trate de un privilegio injustificable” (Atria, 2014: 160).

⁴ “En nuestras circunstancias actuales [...] la abolición de toda forma de educación provista por agentes privados no es una meta políticamente realizable” (Atria, 2014: 247). Citado en Mansuy (2016: 126, nota 50).

de la auténtica universidad, constituye para muchos, no solo en Chile, sino en varios países de América Latina, la clave para frenar el avance de la industria académica y ofrecer una alternativa a ella. Ciertamente, tanto este movimiento como la propuesta de Atria tienen, en mi opinión, un diagnóstico sobre la industria académica que puede compartirse al menos parcialmente. ¿Quién puede negar que el neoliberalismo tuvo algo que ver con lo que ha venido sucediendo en las universidades en los últimos treinta años? Tampoco se puede ignorar que, al menos en Europa y ciertamente en América Latina, algunas grandes universidades estatales, en comparación con ciertas universidades privadas, a veces débiles o propensas al comercialismo, han servido en buena medida de muralla de contención a la marea economicista. Son muchos los núcleos de excelente tradición en docencia e investigación que en varios países se mantienen protegidos del embate de un eficientismo y un funcionalismo vacíos, gracias a la protección de un Estado todavía no completamente embarcado en la industria académica.

Sin embargo, el centrar el problema de la industria académica en la universidad privada y en su reemplazo por la universidad estatal, deja abiertos muchos flancos para objeciones bastante obvias. Por un lado, cabría preguntar: ¿es correcto y justo identificar a todas las universidades privadas necesariamente con un dominio arbitrario al “servicio de intereses” ajenos a la vida académica? ¿No existen o han existido acaso excelentes universidades privadas dedicadas a la búsqueda desinteresada de la verdad, dotadas de un gobierno colegiado –y en tal sentido “público”– con voces académicas prestigiosas e independientes? ¿No encarnan de hecho hoy en día algunas importantes universidades privadas en ciertos países –como por ejemplo en el Reino Unido, en Israel o en los Estados Unidos– una auténtica resistencia a la industria académica, mucho más que las estatales? Y, por otro lado, ¿ofrece realmente el carácter estatal de una universidad verdaderas garantías de autonomía frente a la industria académica? ¿No ha sido el propio Estado el que ha intervenido repetidamente en la historia de la universidad –en

épocas que nada tenían que ver con el neoliberalismo—, violentando su autonomía? ¿No son también las universidades estatales en algunos países un refugio de privilegios, prebendas y spendio de fondos, que esconden en forma solapada o abierta la apropiación privada de recursos que pertenecen a todos? Y, finalmente, ¿constituye realmente un proyecto alternativo a la situación actual la mera defensa de la universidad estatal cuando el Estado ha sido el actor principal en el diseño e implementación de las políticas neoliberales con base en las cuales se ha construido en buena medida la industria académica?

Contraglobalización popular y solidaria de la universidad desde el sur

Otro punto de vista en materia de alternativas es el del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos. Este profesor de la Universidad de Coimbra considera que la universidad actual se halla sometida a una “globalización imperialista”, proponiendo refundarla sobre la base de una “nueva epistemología desde el sur”. En efecto, en su opinión, el conocimiento se encuentra actualmente dividido en el mundo en dos partes completamente divorciadas entre sí como resultado de la imposición de lo que él llama la “epistemología occidental dominante”. Dicha epistemología, de acuerdo a De Sousa Santos, “fue construida a partir de las necesidades de la dominación capitalista y colonial” y se asienta en lo que llama “pensamiento abismal”, que opera por la

definición unilateral de líneas radicales que dividen las experiencias, los actores y los saberes sociales entre los que son visibles, inteligibles o útiles (los que quedan de este lado de la línea) y los que son invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos (los que quedan del otro lado de la línea) (De Sousa Santos, 2010: 8).

A la luz de esta concepción, De Sousa Santos advierte que, “si no es activamente resistido, el pensamiento abismal avanzará reproduciéndose a sí mismo, no importa cómo de exclusivistas y destructivas sean las prácticas a las que este de lugar”. En tal sentido, es necesario que, además de una fuerte resistencia política a este sistema, se encare una “resistencia epistemológica”. Afirma De Sousa Santos: “No es posible una justicia social global sin una justicia cognitiva global”. Para ello se necesita practicar “una ruptura radical con los modos occidentales modernos de pensar y actuar” (De Sousa Santos, 2010: 50), que deberían ser reemplazados por lo que denomina una “ecología de los saberes”. Esto implicaría admitir que,

a lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo (De Sousa Santos, 2010:50).

De acuerdo a De Sousa Santos, el colonialismo y el capitalismo han realizado, especialmente en los países del sur, “un epistemicidio masivo en los últimos cinco siglos, por el que una inmensa riqueza de experiencias cognitivas ha sido perdida” (De Sousa Santos, 2010: 57). De este modo, es necesario recuperar todos estos saberes tradicionales, religiosos, experienciales, prácticos de los pueblos y sectores populares excluidos mediante una “nueva Weltanschauung para el siglo XXI”, que De Sousa Santos define fundamentalmente en oposición a la tradición intelectual del humanismo occidental (De Sousa Santos, 2010: 50, nota 53). A diferencia de la filosofía y la ciencia clásicas occidentales, basadas en la prioridad de la teoría sobre la praxis y en la objetividad intelectual como criterio de validación de la verdad de un conocimiento, “para una ecología de saberes, el conocimiento-como-intervención-en-la-realidad es la medida de realismo, no el conocimiento-como-una-

representación-de-la-realidad” (De Sousa Santos, 2010: 50). En tal sentido, en opinión del pensador portugués, este renovado modelo epistemológico implicaría un nuevo criterio de validación del conocimiento: el que tenga consecuencias prácticas positivas para los oprimidos.⁵

Llevando este planteo al plano más específico de la universidad, De Sousa Santos considera que esta se encuentra actualmente en medio de un conflicto institucional no resuelto entre una presión “hiperprivatizadora” que busca su completa adaptación al mercado y una presión “hiper-pública” que busca su adecuación a las exigencias de la sociedad en toda su amplitud y heterogeneidad (De Sousa Santos, 2005: 28). Este conflicto somete a la universidad a “exigencias contrapuestas pero con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual” (De Sousa Santos, 2005: 28). En tal sentido, De Sousa Santos considera que es preciso resolver dicho conflicto superando el sometimiento de la universidad al imperialismo del mercado, pero también impidiendo una recaída en el viejo humanismo “elitista” universitario, que en el fondo ha sido siempre, en su opinión, la base epistemológica del primero. De Sousa Santos busca así una transformación radical, epistemológica e institucional de la universidad. El eje de esta reforma –que el profesor portugués llama alternativamente “solidaria” o “pluriuniversitaria”– estaría en una democratización radical de la vida académica a través de la integración de los sectores más vulnerables y excluidos –estudiantes pobres, trabajadores, movimientos populares,

5 “Una pragmática epistemológica está sobre todo justificada porque las experiencias vitales de los oprimidos son primariamente hechas inteligibles para ellos como una epistemología de las consecuencias. En su mundo vital, las consecuencias son primero, las causas después. La ecología de saberes está basada en la idea pragmática de que es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer” (De Sousa Santos, 2010: 55). “[L]a preferencia debe ser dada a la forma de conocimiento que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención” (De Sousa Santos, 2010: 56).

pueblos originarios—. ⁶ También requeriría superar las falsas dicotomías jerárquicas entre alta cultura y cultura popular, educación y trabajo, teoría y práctica, conocimiento disciplinar y conocimientos espontáneos, que caracterizaban, en su opinión, la idea clásica de universidad. ⁷ De Sousa Santos propone, finalmente, llevar adelante un proceso de integración mundial de las universidades del sur del mundo –encabezado por los Estados nacionales– “a través de iniciativas y movimientos que constituyen la globalización contrahegemónica”. Animado por un “*ethos* redistributivo en su sentido más amplio”, este movimiento implicaría no solo la redistribución de los recursos materiales, sociales y políticos de las universidades, sino también de sus recursos “culturales y simbólicos” (De Sousa Santos, 2010: 47).

Si bien la visión de De Sousa Santos puede parecer un tanto exótica y propia de una minoría poco importante, hoy representa una posición relativamente extendida especialmente en América Latina y otras regiones. ⁸ Por lo demás, esta postura tiene bastante de cierto al enfatizar una tesis que hemos sostenido a lo largo de este libro: que el sistema implantado por la industria académica no hace sino reproducir y aumentar el *status* acumulado por algunas pocas instituciones en detrimento de una mayoría abrumadora que va quedando al margen no siempre por razones de auténtica diferencia en la calidad intelectual o educativa.

6 En un sentido similar opina José Dias Sobrinho: “Vale la pena recordar lo que dice López-Segrera: en los países en desarrollo, “más importante que dedicar recursos a obtener Nobeles es crear capacidades que produzcan investigaciones relevantes socialmente y que permitan construir recursos humanos y sociales (López-Segrera, 2007: 399)” (Dias Sobrinho & De Brito, 2008: 505).

7 “El modelo pluriuniversitario, al asumir la contextualización del conocimiento y la participación de ciudadanos y comunidades en tanto usuarios y coproductores de conocimiento, orienta a que esa participación y contextualización estén sujetas a reglas que hagan más transparentes las relaciones entre la universidad y el medio social y legitimen las decisiones tomadas en su ámbito” (De Sousa Santos, 2005: 59).

8 Otras propuestas análogas de reforma radical de la Universidad cfr. Leher (2010) y Lischetti (2013).

No obstante, las propuestas que realiza De Sousa Santos tienen, en mi opinión, un carácter contradictorio en relación con sus propias premisas críticas. Por un lado, aunque sostener la existencia de una división injusta entre dos mundos epistemológicos puede ser en gran medida cierto, querer superarla profundizando y exaltando dicha división no parece ser una propuesta coherente. Además, el reemplazo del ideal científico y filosófico intelectual, considerado “occidental” o “eurocéntrico”, por formas alternativas de pensamiento popular basadas en una epistemología geográficamente localizada resulta muy difícil de defender. De hecho, la reivindicación de los saberes por el criterio de su procedencia o de su incidencia social –aunque sea la de la liberación de los oprimidos– deja muy cerca el planteo de De Sousa Santos de un relativismo cultural que puede hacer fácilmente el juego a un pragmatismo performativo. ¿Acaso un saber es más verdadero por el hecho de ser socialmente útil, o por tener su origen en un país o pueblo en particular? Y finalmente, una reforma de la universidad orientada únicamente de acuerdo al ideal igualitario y solidario de la participación generalizada ¿no conduce a una universidad aún más masificada que puede terminar siendo funcional a la industria académica en su movimiento de constante expansión?

Una universidad frágil pero existencial y expandida

Luego de un viaje por una de las vías históricas de Inglaterra –por donde se dice circulaba asiduamente el coche real de la reina Victoria–, me bajo en la tranquila estación de Norbiton. A metros del andén, me espera Ronald Barnett, de pie junto a su pequeño Mazda azul. Ya jubilado del prestigioso Institute of Education de Londres, me lleva hasta su coqueta y muy prolija casa, de la que parece estar muy orgulloso. Con el aire de un típico profesor inglés, es

ordenado y disciplinado hasta el extremo. Me ofrece un té, pero le respondo que me basta un vaso de agua. Curiosamente, acaba de llegar esa misma tarde de Chile, muy cerca de donde yo también acabo de venir hace unos días, casi al otro extremo del mundo. “¿Qué cansado estarás!”, le digo. “¿Y te tomás toda esta molestia para recibirme!”, agrego. “¿De ningún modo! No es una molestia. Es un placer”, me responde con delicada amabilidad británica. A partir de allí, la conversación fluye pausada y ajustadamente con un perfecto ritmo y concatenación académica alrededor de nuestro tema: el futuro de la universidad.

A Barnett no le gusta analizar la universidad como una cuestión abstracta, sino como una cosa práctica que es necesario en gran medida tomar como es. Me ofrece un dato que me permite entender la razón de este enfoque: fue durante años administrador universitario y solo en sus cuarentas se reconvirtió esforzadamente en académico. Por eso no cree en las críticas drásticas al estado actual de la universidad, sobre todo en las dirigidas “contra el neoliberalismo”. Cuando le pregunto acerca de las opiniones de Jane Green –la misteriosa autora de un interesante libro que quiero encontrar, pero a quien parece habérsela tragado la tierra– sobre el rol del neoliberalismo en las reformas universitarias, Barnett me dice:

El problema no es el neoliberalismo. La dificultad central está en la mentalidad burocrática, en la pretensión del control. El neoliberalismo, por el contrario, ha producido para la Universidad algunos resultados positivos. De hecho, las reformas neoliberales han dado más autonomía a las Universidades y promovido una actitud emprendedora, innovadora. Jane Green se equivocó al fusionar todas las críticas en el neoliberalismo. El control administrativo y el neoliberalismo son cosas totalmente distintas.

Yo tengo mis dudas sobre esto, pero me abstengo de comentar algo. “Sería muy fácil para mí escribir un libro con críticas sobre el sistema de *performance*, pero prefiero

pensar en lo positivo que se puede hacer y no en criticar lo ya hecho que no siempre se puede cambiar”, finaliza. Frente a ello, persisto en mi silencio y pienso: “¿Qué bueno que él no esté dispuesto a escribir ese libro, porque es precisamente el que yo quiero escribir!”.

Descartando la posibilidad de volver atrás e intentando evitar el pesimismo radical tanto de los tradicionalistas como de los críticos “antisistema”, de acuerdo a Barnett, la pérdida de los puntos de referencia intelectualmente estables sobre los que solía asentarse la universidad no significa que esta se encuentre en ruinas o que esté necesariamente destinada a convertirse en un mero apéndice del sistema económico. Por el contrario, la crisis –o incluso la muerte– de la idea clásica de universidad puede terminar teniendo, según Barnett, un efecto paradójicamente beneficioso. Es cierto que la universidad parece estar intelectual e institucionalmente “atenuada”. No obstante, dicha atenuación tiene, en opinión de Barnett una contrapartida inesperadamente positiva. Aunque hoy se realiza en las universidades cualquier tipo de actividad y proliferan los más variados intereses externos, esto puede terminar produciendo, según Barnett, una situación de “ensanchamiento y no de estrechamiento; de apertura, no de encierro; de oportunidades, no de negaciones”: “Lejos de estar ante una Universidad atenuada, estamos presenciando la llegada de una Universidad expandida” (Barnett, 2000: 15-16).

El darle un sentido provechoso a este fenómeno no se logra, sin embargo, según Barnett, sin realizar algún esfuerzo. De hecho, es preciso adaptarse, en su opinión, a una nueva manera de ver las cosas resistiendo la tentación de restaurar la antigua idea “intelectual” de universidad o de intentar reemplazarla por cualquier sucedáneo similar. El nuevo paradigma o “constelación” que debería predominar sería así el de un estado de constante conciencia sobre la propia fragilidad e incerteza intelectual. No obstante, esta fragilidad sería ampliamente compensada por la apertura a una serie de “ecologías” económicas, sociales,

comunicacionales, ambientales, teóricas y prácticas, puras e impuras, populares o de elite que hoy invaden la universidad, pero que a la vez la enriquecen existencialmente. En tal sentido, de una idea unidimensionalmente intelectual de universidad, es necesario pasar, según Barnett, a una idea multidimensionalmente existencial de ella, por medio de la creación de espacios en los que participen no solo los profesores y estudiantes, sino también todos los actores de la sociedad potencialmente involucrados, dejando de lado los extremismos metafísicos, científicos, políticos o económicos.

Creo que es un mérito de Barnett el no abandonarse de modo indolente al pesimismo fácil o a la diatriba que ve todos los males de la universidad en fuerzas externas que parecen querer destruirla sin más motivo que el afán de poder o el puro interés egoísta. Es cierto que hay muchos cambios positivos que están sucediendo en la sociedad y que no es bueno que la universidad se cierre a ellos. También es verdad que lo que muchas veces ha sido interpretado como un riesgo para la autonomía –como otrora lo fue la incorporación de las ciencias naturales o de las profesiones modernas– terminó siendo un factor de enriquecimiento cultural de las universidades. Por otra parte, es innegable que la difusión masiva y a la vez especializada de la información en la sociedad compleja hace imposible la pretensión de exclusividad en el rol de autoridad de los claustros académicos. Sin embargo, ¿no hay en el planteo de Barnett algo de claudicación en la misión de la universidad de juzgar, sopesar y jerarquizar el conocimiento que emerge de la sociedad compleja desde una visión universal y fundada en razones? ¿No es la universidad el lugar del juicio intelectual según una razón no solo instrumental, sino también substancial? ¿No se corre el riesgo con esta propuesta de perder la posibilidad de generar una alternativa a la orientación unidimensional de la industria académica si el foco intelectual de la universidad, en el afán de una apertura excesiva a una “ecología de saberes”, se difumina?

Hacia el final de nuestra entrevista, intrigado por los rasgos finales de su proyecto que le confieso no termino de entender, Barnett me dirige una mirada pícaro y me dice: “Intento mantener el suspenso. No revelar del todo el secreto de los temas que trato en mis libros”. Algo sorprendido por la respuesta, lo acompaño a su biblioteca, en donde recorreremos juntos con la vista los nombres de los grandes autores del siglo XX que relucen en los lomos de sus libros: Heidegger, Habermas, Adorno... Finalmente, me muestra su archivo de carpetas en donde guarda –todavía en papel– todos sus manuscritos. Cuando le anuncio mi partida, se ofrece a llevarme a la estación. Pero antes me invita a recorrer en su auto el inmenso Parque Richmond, uno de los más antiguos parques reales de Londres y el más grande parque urbano de Europa (casi tres veces más grande que el Central Park de Nueva York). No bien entramos al parque, la suerte nos deja ver, a metros del auto, una magnífica manada de ciervos. Nos detenemos para mirarlos y ellos, curiosos, nos devuelven a su vez otras miradas. En ese breve momento, me pregunto: “¿En qué pensarán? ¿Nos estarán dando acaso, desde el fondo de sus ojos inexpresivos, alguna pista para responder las preguntas que nos hacíamos en nuestra conversación?”. Pero Ron pone en marcha el motor y, mientras nos dirigimos a la estación, ambos permanecemos, cada uno con sus pensamientos, largo rato en silencio.

Universidades autónomas contra la tiranía del control estatal

Mi llegada a la London School of Economics fue bastante extraña. Algo así como un recorrido a través de un laberinto no exento de confusiones a través del cual intentaba encontrar alguna otra alternativa al estado de la universidad actual. A metros de llegar al edificio en donde fui citado, se

me acercó una estudiante ofreciéndome ayuda. Le pregunto por la entrada principal y ella me invita a seguirla. En un más o menos rápido periplo, me lleva por un intrincado pasillo sembrado de *stickers* amarillos que, como en *El Mago de Oz*, nos van indicando el camino hacia un destino que no entiendo del todo. Curiosamente, volvemos a la calle, pero esta vez salimos por otra puerta. La estudiante me despide cuando creo reconocer a mi entrevistado. Es un hombre calvo –así lo había visto en la foto de internet– de pie sobre la acera entre varias personas que aprovechan un minuto libre para fumar un apresurado cigarrillo. Me acerco para saludarlo, pero mi gesto enseguida lo espanta: evidentemente, no se trata de la persona que vengo a ver. Me lo confirma la voz, la amplia sonrisa y el fuerte apretón de manos que un minuto después me ofrece otro hombre que me aborda por detrás. Esta vez sí se trata de mi entrevistado.

Michael Power hace honor a su apellido. Tiene un aire amable y a la vez potente, al estilo de algunos economistas y hombres de negocios. Se nota que su origen no es académico. De hecho, su célebre *The Audit Society* (1997), un *best-seller* mundial que retrata la expansión de la auditoria –financiera, médica, tecnológica, ambiental, educativa etc.–, es el fruto de largos años de experiencia como consultor en múltiples campos de la vida económica y profesional británica. A través de este libro, Power ha lanzado con éxito al mundo algunas preguntas inquietantes íntimamente vinculadas a nuestra indagación sobre la industria académica: ¿por qué la sociedad invierte tanto en el control de las actividades de las personas?, ¿qué ocurre cuando cada día más individuos pasan a ser objeto de un escrutinio tan pormenorizado? Una sociedad auditada, sostiene Power, promete mediciones rigurosas para mejorar la calidad de nuestras vidas. Sin embargo, en su opinión, estos métodos aparentemente neutrales de rendición de cuentas esconden una imposición de valores y a menudo también consecuencias no deseadas para la organización auditada.

La entrevista comienza con un interrogante de él hacia mí. “¿Eres investigador? ¿Qué buscas?”, me pregunta. Le explico que me preocupa la invasión indiscriminada del mercado y de la mentalidad empresarial en la educación y en particular en la universidad. “¿Eres admirador de Karl Polanyi?”, me vuelve a preguntar con un rostro ya algo preocupado. Le contesto que soy un crítico de la “sociedad de mercado”, pero que de ningún modo comparto las visiones que adjudican al mercado todos los males del mundo. Power parece aliviado con mi respuesta (“¡Gracias a Dios no es uno de esos comunitaristas antimercado con los que uno tiene que lidiar todo el tiempo!”, creo que piensa). De todos modos, me aclara –quizás para que yo tampoco lo confunda a él con un desalmado neoliberal–: “¿Sabías que la LSE fue fundada por los socialistas con la intención de integrar a los pobres a la universidad?”.

La crítica de Michael Power a la *audit society* ofrece un punto de vista imprescindible para analizar la situación de la universidad actual. Permite entender que el afán evaluador que busca medirlo y asegurarlo todo es un fenómeno que no nace en la academia. Proviene de un intenso movimiento que abarca toda la sociedad. Además, no tiene un origen exclusivamente económico. Se vincula sobre todo con el proyecto de transparencia universal que los fundadores de la ingeniería social moderna soñaron con construir desde el Estado, entendido como la suprema inteligencia de la sociedad. Para Power el problema fundamental de la universidad no es entonces el mercado. En su opinión, el actor principal que está detrás de la industria académica es sobre todo el Estado, que busca avanzar, mediante los sistemas de auditoría, en el control de actividades universitarias que deberían tener su autonomía propia. En la perspectiva de Power, Gran Bretaña parece situarse en el origen de esta tendencia: un sueño de control que ha convertido a la universidad en uno de sus principales campos de ejercicio. “Estados Unidos es el reino de los abogados, Gran Bretaña

es el reino de los contadores”, me asegura intentando sintetizar en una sola frase su visión de la situación.

En tal sentido, para Power la salida a la retórica burocrática de la falsa autonomía pregonada por los nuevos planificadores no podrá encontrarse en Europa y menos en el Reino Unido. De hecho, cuando le pregunto por las salidas posibles al sistema de la industria académica, no duda: “Creo que se ven signos, señales, en las universidades norteamericanas. Son más independientes, menos controladas por el Estado”, sentencia. En su opinión, para solucionar el problema de la universidad, es perentorio salir del falso sistema de mercado auditado por el Estado evaluador y dirigirse hacia el modelo original de la academia estadounidense, caracterizado por un fuerte espíritu de competencia, pero también de autonomía. No es que Power y los que piensan como él no vean los problemas de la influencia del mercado y del mundo comercial. Pero prefieren lidiar más con el apetito desmedido de ganancias de estos últimos que con la mentalidad burocrática de una cuasi totalitaria *audit society* regenteada por funcionarios gubernamentales, auditores y contadores.

Luego de despedirme de Power, mientras viajo en un moderno *double decker*, me pregunto: ¿sigue hoy siendo posible tomar como modelo el sistema de educación estadounidense? A pesar de su larga tradición de universidades fuertes, celosas de sus propios idearios culturales y hasta ahora bastante independientes del control estatal, ¿no están allí también estas universidades siendo asediadas, además de por la presión cada día mayor de la gran industria, por un gobierno federal ansioso por mejorar, mediante auditorías y evaluaciones cada vez más centralizadas y compulsivas, los índices de innovación y competitividad del país? ¿Es realmente a los Estados Unidos adonde hay que dirigirse para encontrar una alternativa a este nuevo sueño saint-simoniano?

Investigación e industria por vías distintas en Israel

El físico nuclear Daniel Zajfman es actualmente el presidente del Instituto Weizmann, uno de los centros de investigación científica más destacados a nivel mundial en el que trabajan desde hace años varios premios Nobeles (Cukierman & Rouach, 2013). El objetivo del instituto es privilegiar las investigaciones y sobre todo los investigadores interesantes. Las patentes vienen por añadidura. El ojo de la curiosidad no debe detenerse por consideraciones utilitarias. Sostiene Zajfman:

La mayoría de las investigaciones hechas especialmente en la industria se hacen enfocándose en un problema. Eso está bien. Todos trabajan sobre esa línea. Sin embargo, nosotros partimos de una dirección completamente diferente: la curiosidad. Así, podemos llegar a la solución de un problema del que no sabíamos nada antes. Es una línea completamente distinta. Esta es otra forma de ser innovadores y por eso tenemos ciertas ventajas, ya que normalmente estas ideas son únicas e impredecibles (Gordon, 2011: 110).⁹

En un encuentro internacional en el que casi todos los participantes –la mayoría funcionarios de las burocracias europeas– abogaban por una total integración de la investigación universitaria dentro de las estructuras de la investigación industrial, Zajfman opinaba:

[...] lo que produce resultados es un trabajo de abajo hacia arriba, en lugar de planificación de arriba hacia abajo. [...]. Lo que se necesita es gente excelente. En el Instituto Weizmann se seleccionan a los investigadores solo sobre la base de la

⁹ “Los rayos láser no se inventaron para oír música; los rayos X no se inventaron para hacer radiografías; Internet no se inventó para comprar boletos de avión en la red y el GPS (geolocalizador), que ahora se usa en los automóviles, depende de la teoría de la relatividad de Einstein (quien, desde luego, no sabía nada del GPS). Los avances de la ciencia no siempre se realizan intentando resolver un problema” (Gordon, 2011: 110).

excelencia y no se toma en cuenta el potencial campo de interés comercial (Informe de la Conferencia de la Junta del Área de Investigación Europea, 2010: 37).

Debido a esto –agregaba el físico–, “el ambiente en un instituto es más importante que el dinero que tiene disponible” (Informe de la Conferencia de la Junta del Área de Investigación Europea, 2010: 37). Para Zajfman, una verdadera universidad requiere otra condición clave: la libertad. Afirmaba Zajfman:

Debe haber libertad académica para que la gente trabaje en lo que desea. Apoyamos las investigaciones arriesgadas que tienen gran calidad. Al mismo tiempo sabemos que no vivimos en una torre de marfil, en todo caso, en un faro –que también es una torre– que cuando descubre algo importante, puede alumbrar afuera, dar esta información al mundo (Gordon, 2011: 110).

“Las universidades y los institutos necesitan libertad [...]. La burocracia mata la innovación; y la libertad de pensar e improvisar es esencial para los buenos investigadores”, concluía (Informe de la Conferencia de la Junta del Área de Investigación Europea, 2010: 37).¹⁰

Lo más llamativo del caso es que, bajo estos principios, la fecundidad del Instituto Weizmann desde el punto de vista de la innovación industrial no para de crecer. Tal como lo confirma el analista José Gordon,

el Instituto Weizmann desarrolla más de doscientos cincuenta grupos de investigación en el campus. Llevan a cabo más de

¹⁰ “La excelencia es, por definición, un proceso orientado desde abajo hacia arriba, mientras que la cohesión es un objetivo político de arriba hacia abajo y por lo tanto necesita un instrumento especial. Si tanto la excelencia como la cohesión se buscan utilizando el mismo instrumento, ninguno de los dos se logrará. Así, por ejemplo, sería un error obligar a los institutos más fuertes y débiles a colaborar; si no hay base para la interacción entre investigador e investigador, simplemente no tendrá éxito” (Informe de la Conferencia de la Junta del Área de Investigación Europea, 2010: 37).

mil proyectos que abarcan desde la astrofísica y los orígenes del universo, hasta investigaciones sobre cáncer, esclerosis múltiple, neurobiología, nanotecnología, química orgánica, desarrollo de nuevos materiales y de fuentes de energía alternativa. De esta manera, este centro inscribe más de ochenta patentes al año. En total, los científicos del Weizmann han sido responsables de más de mil quinientas patentes registradas, muchas de las cuales se han desarrollado comercialmente (Gordon, 2011: 110).

Pero, “¿cómo es posible esto [se pregunta Gordon] sin traicionar la idea de que la investigación debe estar orientada por la curiosidad?” (Gordon, 2011: 110). La respuesta de Zajfman es clara y representa un camino repetido en muchos lugares, pero que en Israel se ha llevado adelante con escrupulosa rigurosidad: la separación entre la investigación académica y la investigación industrial:

El mecanismo es bien simple. Transferimos el conocimiento. Hay que entender bien que los investigadores no vienen jamás con nosotros para desarrollar un producto. Esa no ha sido nunca nuestra política. Tomamos investigadores porque son de muy alta calidad. Pero cuando usted hace investigación básica a un muy alto nivel, un día u otro, usted encontrará algo que puede terminar teniendo una aplicación industrial. Un medicamento, por ejemplo. En esa situación interviene Yeda¹¹ que se encargará de encontrar la sociedad o la empresa que desarrollará a partir de allí una tecnología y la

11 Aclara Zajfman: “Tenemos una empresa llamada Yeda –que en hebreo significa conocimiento– que es una empresa de transferencia de tecnología. Se estableció en 1959, fue la primera en Israel y una de las primeras de su tipo en el mundo. Su objetivo es capturar ideas del Instituto. Los científicos, en algún momento de la investigación, podrían terminar con algo práctico. No tiene que serlo, pero le sorprendería cuán a menudo sucede esto, incluso cuando uno estudia cómo nacen las estrellas o desarrolla matemáticas puras. Nuestros investigadores viven en la sociedad y saben cuáles son sus problemas. No es que estén desconectados de lo que se necesita, pero el punto de partida es muy diferente. Si alguien tuviera una idea interesante que pudiera ser práctica no tendría miedo de ir a Yeda y decir: ‘Tuve una idea que podría ser práctica y que puede dar lugar a una patente’. Y en Yeda pensarían que está bien. Yeda capturaría esta idea, la transformaría en una patente e inten-

introducirá en el mercado. Es importante entender bien una cosa: hay una enorme diferencia entre producir una idea y llevarla al mercado. Nosotros no sabemos llevar ideas al mercado. No ignoramos que otros saben hacerlo mucho mejor que nosotros. Jamás invertiremos nuestro dinero ni nuestros investigadores ni nuestros técnicos ni nuestros ingenieros en el campo comercial porque conocemos nuestra falta de competencia en ese terreno. Hay pues una neta separación entre los dos. Hemos sido objeto de numerosas solicitudes para ir en la dirección de los *partnerships*. La respuesta ha sido siempre: ¡no! (Cukierman & Rouach, 2013: 135).¹²

Frente a la experiencia de separación entre la investigación académica y la investigación industrial “en dos andariveles” practicada aparentemente con éxito en Israel y defendida con tanta convicción por Daniel Zajfman, solo parece posible un gesto de aprobación. Algo así también ha sido propuesto por analistas tan disímiles como Robert Cowen o Saunders Mac Lane, ambos ya citados en este libro. Mediante este método, los dos términos en conflicto

taría comercializarla. Hasta ahora ha habido mucho éxito en cuanto a escuchar estas ideas” (Cukierman & Rouach, 2013: 135).

- 12 Con la idea de imitar esta experiencia para llevarla a Oriente, Da Hsuan Feng, asistente especial del rector y director de Asuntos Globales de la Universidad de Macao, realizó en 2015, junto a una delegación de las autoridades de dicha universidad, una visita al Instituto Weizmann. En un interesante informe del viaje, Feng destaca las diferencias entre el enfoque del instituto y la situación que hoy se vive en Asia. De acuerdo a Feng, “en Asia, la comercialización se ha convertido en una palabra de moda en los círculos académicos” y “lo que es lamentable es que a menudo se oye de los políticos que las universidades, especialmente las públicas, necesitan ‘pagar’ a la sociedad” fomentándose como “una forma de reembolso” la idea de que “toda investigación debe sí o sí conducir a la comercialización”. Por el contrario, en el Instituto Weizmann sucede exactamente lo opuesto. Escribe Feng: “Se podría pensar que los enormes éxitos de transferencia de tecnología en todas las universidades israelíes, se deben a que la administración anima o arma fuertemente a los investigadores a investigar teniendo la comercialización como su objetivo. Por el contrario, en nuestras discusiones con los directivos académicos, nos dejaron muy claro que las universidades deben hacer la mejor ciencia posible y dejar que la comercialización se realice por su cuenta [...]. ¡Me parece que para alcanzar la grandeza, esta es una lección importante que deberíamos aprender!” (Feng, 2016: 321-322).

en el área de investigación en la universidad parecen obtener cada uno sus propios derechos.¹³ No obstante, cabe preguntarse: ¿es realmente esta separación de ámbitos, aparentemente tan limpia, la solución a la influencia negativa de los objetivos industriales, comerciales y políticos sobre la investigación universitaria?; ¿se supera de esta manera el inmenso problema generado por la fusión de teoría y praxis, característico de la tecnociencia actual?; ¿no tendrá una experiencia como la israelí un mecanismo escondido por el cual, consciente o inconscientemente, los investigadores universitarios condicionan sus propias investigaciones a los objetivos de la industria?

Universidades sapienciales para iluminar los problemas contemporáneos

Alberto Methol Ferré fue seguramente uno de los filósofos más influyentes de la Iglesia católica en América Latina en las últimas décadas. De tiempo en tiempo, cruzaba el Río de la Plata desde Montevideo, su ciudad natal, para visitar en la capital argentina a Jorge Mario Bergoglio, entonces arzobispo de Buenos Aires. Si bien falleció antes de poder ver a su amigo ocupar el trono de San Pedro, su pensamiento, orientado a interpretar el mundo desde una mirada enraizada en la fe simple pero profunda del pueblo latinoamericano, dejó una honda huella en el futuro pontífice. Como Francisco, Methol era un crítico de un tipo de cultura basada en la racionalidad utilitarista y desarraigada de las elites cosmopolitas, y un partidario de la cultura concreta,

¹³ Por un lado, la curiosidad, la libertad para investigar, el carácter individual de la vocación, y la búsqueda desinteresada de la verdad parecen así librarse de la presión por los resultados. Por otro lado, esta divisoria de aguas parece no cortar tampoco el puente entre la Universidad y la economía, ya que un sistema de transferencias tecnológicas bien aceitado logra convertir en productos patentados, lo que en el andarivel de la investigación académica todavía permanece abierto y no completamente codificado.

viviente e intuitivamente sapiencial y religiosa del pueblo sencillo. Criticaba también la interpretación oficial –laicista y liberal– de la historia cultural y política del continente, que presenta en general a la Iglesia como una institución enemiga de la alta cultura. Por el contrario, él veía a la Iglesia, a pesar de todos los desvíos y traiciones de muchos de sus miembros, como la única institución que acompañó desde el principio, especialmente a través de las órdenes religiosas, tanto la educación popular de la población indígena, mestiza y de las clases más pobres de la región, como el desarrollo de la alta cultura intelectual por medio de la fundación de las más antiguas universidades de América.

Según Methol Ferré, este gran proyecto de integración cultural entre la alta cultura intelectual y la cultura popular –que veía en continuidad histórica con la tradición educativa de la Iglesia, que incluyó la creación de las escuelas populares (desde las escuelas medievales hasta Lasalle) y de las universidades– se perdió. El anquilosamiento y la decadencia de las escuelas y las universidades eclesiales coloniales y la implantación de un modelo escolar y universitario estatal de corte positivista y utilitarista que estaba aislado de las raíces humanas y religiosas de la cultura latinoamericana habrían sido las principales causas. Los movimientos populares en la universidad, a partir de la reforma de 1918 y luego en la década del 70, constituyeron en alguna medida, de acuerdo a Methol, un intento parcial de reconstruir este proyecto. Sin embargo, ambos movimientos terminaron siendo, en su opinión, una erupción superficial que no llegaba a la raíz del problema: cómo recuperar el vínculo del conocimiento universitario con la cultura, en medio de la fragmentación y el funcionalismo de la sociedad industrial moderna.¹⁴

¹⁴ De hecho, el puro activismo social y político terminó por vaciar todavía más de contenido la universidad, preparando la llegada de la industria académica. “En los años ‘70 se hizo el intento, pero infructuosamente. En el mejor de los casos, se buscó vincular movimientos sociales con movimientos estudiantiles, pero sobre el presupuesto erróneo de vaciar la Universidad, mien-

De acuerdo a Methol, “en nuestro pasado de latinoamericanos, las Universidades eran islas en el mar de una sociedad agraria; ahora son puntos neurálgicos en una sociedad del conocimiento”. Así, en su opinión, “la complejidad creciente de la sociedad contemporánea implica una exigencia de alta cultura y de alta capacidad cognoscitiva a disposición de los diversos sectores de investigación. Hay una exigencia universitaria intrínseca en todo tipo de actividad humana”. En tal sentido, “la Universidad es el ámbito donde se gesta y toma forma el gigantesco proceso de conocimiento contemporáneo”. De este modo, Methol creía que “esta incesante revolución intelectual tiene necesidad de la recreación ininterrumpida de nuevas síntesis, que nacen en la profundización y el diálogo entre las distintas especializaciones”. “La Universidad es justamente esto: el lugar donde se establecen nexos y síntesis”, afirmaba. Pero estas síntesis no pueden lograrse desde un intelectualismo abstracto como en tiempos en los que predominaba la escolástica eclesial: “Hoy no se puede ser filósofos o teólogos, prescindiendo de los diferentes tipos de conocimiento: de la naturaleza, biológico, físico, etc.”. De la misma manera, “no puede existir un desarrollo humano del conocimiento científico y biotecnológico, que no sea ético y pueda ser integrado sin teología o *paideia*”. En tal sentido, Methol creía que la Iglesia, con su experiencia como fundadora de las universidades, entendidas como espacios de pensamiento abiertos a la racionalidad total de la realidad –que incluye no solo lo

tras que son dos aspectos que deben sostenerse alternadamente [...]. La reflexión fue velada por la existencia de movimientos (que) intentaban responder al conjunto de la sociedad industrial en formación, pero no se dirigían al corazón de la sociedad de la especialización. No veían su génesis constructiva. Eran una respuesta a partir de los resultados más que a partir de la fuente misma. Quedaba sin afrontar el problema del conocimiento y, por lo tanto, sin resolver”. De acuerdo a Methol, “el problema de los movimientos que intentaron involucrar a la Universidad con la sociedad y con la cultura popular en los años sesenta y setenta fue que lo hicieron de manera extrínseca, superficial, yendo por fuera del *métier* propio de la Universidad que es siempre el del conocimiento” (Methol Ferré & Mettali, 2006).

material, lo social y lo humano, sino también la racionalidad infinita del Ser abierta por la fe—¹⁵, “más que cualquier otro sujeto, tenía la posibilidad de retomar esta problemática en términos nuevos” (Methol Ferré & Metalli, 2006).¹⁶

La visión de Alberto Methol Ferré sobre unas universidades que integren el conocimiento especializado con una visión sapiencial e incluso religiosa de la realidad tiene sin dudas un gran atractivo. ¿No es precisamente la falta de integración de los saberes y de un horizonte cultural amplio lo que ha permitido convertir hoy a la universidad en el campo de prácticas para la industria académica? ¿No necesita además la universidad tomar de nuevo contacto con la realidad que la rodea, pero no desde un mecanismo de adaptación simple, sino desde un enraizamiento en el corazón cultural de la sociedad? Sin embargo, también este camino abre varios interrogantes. ¿Es hoy realmente posible, en medio de la sociedad funcional, revivir el ideal sapiencial en la universidad y además integrarlo con el conocimiento científico? ¿Cómo incluir, por otra parte, la dimensión teológica en una universidad caracterizada por un creciente y, por otra parte, muy deseable, pluralismo de ideas? Y, además, aunque las universidades privadas de inspiración religiosa pudieran proponérselo fuera del ámbito estatal, ¿cómo se evitaría recaer en un tipo de integración dogmática del saber en que la fe religiosa resulte un obstáculo para la libertad del conocimiento? Ciertamente,

15 Muy en consonancia con la visión de la universidad y de las universidades católicas que presentan los papas, Methol Ferré basa su propia visión en que “nuestra convicción es que la razón se constituye intrínsecamente abierta a la fe, que es ‘obsequio racional’”.

16 Dirigiendo su mirada crítica a la Iglesia contemporánea, especialmente enfocada a la acción social, Methol Ferré consideraba que, “si no se prepara una revolución científico-tecnológica, si no se profundiza en la propia conciencia histórica, es imposible que la opción preferencial por los pobres llegue a ser algo más que una reivindicación romántica”. Por lo demás, a diferencia de otros tiempos, Methol creía que la universidad que debía surgir debía ser esencialmente “una tarea de laicos, porque es exquisitamente laico el empeño de la razón con el fundamento o el sentido de la vida humana” (Methol Ferré & Metalli, 2006).

tanto Methol Ferré como otros pensadores cristianos han ofrecido tanto en el pasado como en los últimos años elaboradas respuestas para estas preguntas,¹⁷ pero sin duda el ideal universitario que proponen presenta innumerables desafíos.

Un sueño australiano: universidades pequeñas, creativas y globales

Entre la Argentina y Australia, hay 14 horas de diferencia, lo que hace que las comunicaciones no siempre sean fáciles. Mientras uno se dispone a almorzar, el colega del otro lado del mundo hace ya varias horas que duerme plácidamente en su cama. Sin embargo, a las 8 de la mañana –las 10 de la noche en Sídney–, veo aparecer en mi computadora la imagen de Peter Murphy, un especialista australiano en universidades dedicado a estudiar las relaciones entre la creatividad intelectual y la innovación. Murphy es un académico poco común. Aunque con su camisa a cuadros tiene el aspecto de un sencillo *farmer* irlandés, es un sofisticado investigador interdisciplinar que navega con igual facilidad tanto en las aguas de la economía y la sociología como en las humanidades, las artes y la tecnología. Algo curioso por saber por qué alguien, desde un lugar igual de remoto que el suyo, pudiera interesarse por su trabajo, parece observarme extrañado a través de los puntos luminosos de la pantalla.

Cuando entramos en tema, compruebo enseguida la verdad de lo que expresa en la primera página de su libro, dedicado a su padre Harry:

¹⁷ Sin dudas la obra más importante sobre la Universidad entendida en sentido humanista y también religioso-cristiano es la del Cardenal Newman (2016). Durante el siglo XX se destaca también el documento de Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae* (1990).

[...] que era un ingeniero talentoso y que me impartió algo del respeto de los ingenieros por cómo son las cosas en lugar de lo que podríamos querer que ellas fueran. Si un ingeniero ignora la realidad de las fuerzas de la naturaleza, el puente cae. Así es también con la sociedad. Si ignoramos lo que es posible y lo que es práctico, nuestros puentes sociales se derrumban bajo su propio peso (Murphy, 2015: 1).

En otras palabras, Murphy es alguien que se ciñe a los hechos y tiene una aversión visceral al *wishful thinking*. Considera que los problemas con los que hoy se enfrenta la universidad son precisamente el resultado de una mentalidad que, a pesar de su apariencia práctica, ignora sistemáticamente la realidad. “¿Pero cuál es esta realidad?”, le pregunto intrigado. “La del claro fracaso de las reformas de los últimos treinta años”, me responde con una convicción contundente. En efecto, de acuerdo a Murphy, la universidad “posmoderna” diseñada por los promotores de la industria académica no estuvo a la altura de las expectativas. “La promesa era la innovación. La principal causa del crecimiento económico moderno, según la teoría, era la innovación” (Murphy, 2015: 1).¹⁸ En tal sentido,

la Universidad fue el núcleo simbólico de la era postmoderna. Encarnaba sus deseos. Representaba sus aspiraciones. Era el emblema del conocimiento y de la información

¹⁸ Explica Murphy: “La innovación es la aplicación social del poder de la creación. Las sociedades modernas que carecen de la capacidad para la creación luchan socialmente y sucumben económicamente. La teoría no estaba equivocada. El estancamiento económico extendido en muchos países de la OCDE que siguió a 2008 fue un síntoma de una innovación deprimida. Pero este estado desanimado señaló un problema más profundo: que la ‘sociedad del conocimiento’ posindustrial y la ‘sociedad de la información’ posmoderna habían dejado de innovar a gran escala, o más bien nunca habían estado a la altura de su imagen propia como una época innovadora. La ‘revolución de la biotecnología’ prometida en los años noventa no se produjo. Los años 2000 vieron el entusiasmo del consumidor masivo por las redes sociales, las aplicaciones informáticas y los teléfonos inteligentes. Sin embargo, el último aumento productivo significativo de la OCDE se produjo a fines de los años noventa y fue de corta duración” (Murphy, 2015: 1).

que, supuestamente, suscitaría las innovaciones tecnológicas y sociológicas, energizaría las economías y ampliaría la prosperidad social. Sería una fuente institucional de conceptos que animaría y descifraría el crecimiento basado en las ideas que supuestamente tipificaba las economías postindustriales. Sin embargo, en realidad, el crecimiento, la prosperidad y las ideas resultaron ser mucho más escasos que en la era industrial (Murphy, 2015: 1).

“Pero ¿por qué fracasó?”, le pregunté. “¿No estaba todo pensado precisamente para convertir a la universidad en un instrumento eficaz al servicio de la economía?”. “Precisamente”, me contestó. “Esta obsesión por el rendimiento nos hizo olvidar lo esencial de la universidad, que además constituye, si se lo obtiene indirectamente, el motor de la innovación en la economía: la creatividad intelectual”. En general, de acuerdo a Murphy, hoy en día “la universidad desmiente su nombre”. De hecho, “ha evolucionado como una institución confusa y desordenada, con una identidad fracturada, a menudo unida por una sola cosa: el deseo de crecer cada vez más”. En tal sentido, las reformas no hicieron más que “agravar esta tendencia, a menudo radicalmente” (Murphy, 2015: 6). Aceleraron y magnificaron

un proceso que convirtió a la Universidad en la Multiversidad y luego en la Megaversidad. La institución de la Universidad se convirtió en todas las cosas para todas las personas. Se distorsionaron las distinciones entre los proveedores de educación, los colleges, los politécnicos, los institutos tecnológicos y las Universidades (Murphy, 2015: 6).

De este modo, “los objetivos intelectuales compitieron con objetivos sociales, objetivos profesionales y objetivos de expansión”. Todo, además, “gelificado con el relativismo conceptual de la época” (Murphy, 2015: 6). Al mismo tiempo, se buscaron “soluciones procedimentales e institucionales a problemas que no pueden ser resueltos por medios organizativos” (Murphy, 2015: 7). Un ejemplo claro de esto

último, según Murphy, estuvo en la investigación para la que se aplicaron incentivos manageriales con el objetivo de aumentar la productividad. Sin embargo, “ocurrió lo contrario. Las tasas per cápita de descubrimiento en las artes y las ciencias disminuyeron [...]. Menos trabajos importantes de nota fueron producidos comparados con períodos históricos anteriores” (Murphy, 2015: 11).¹⁹

Junto con especialistas internacionales en educación superior como Simon Marginson y Michael Peters, Murphy cree que las universidades actuales, que deberían ser los lugares más aptos para el descubrimiento creativo, se han convertido, gracias a la industria académica, en pesadas organizaciones burocráticas. Los tres han sido testigos de la transformación de las universidades australianas en instituciones masivas y burocratizadas. Si bien no quieren regresar al pasado, son completamente escépticos con respecto a la revolución en la innovación que presagiaban los reformistas de la universidad. Tanto Murphy como sus colegas consideran que la única forma de superar el aburrimiento sobre el que se monta la esterilidad de la industria académica está en recuperar la idea de que la actividad que realiza la universidad no es algo fácil ni simple, sino excepcional.

“Y entonces, ¿cuál es la salida?”, le pregunté. Para Murphy, “hay una serie de formas prácticas por las cuales las naciones y las universidades pueden revertir esta

¹⁹ Afirma Murphy: “Los países de la OCDE en 2008 fueron menos creativos y menos competentes en artes y ciencias que en 1908. A modo de ejemplo, la tasa per cápita de registro de patentes de EE. UU. alcanzó su máximo en 1914. Desde el descubrimiento de la doble hélice de ADN por Crick y Watson en 1953, el número per cápita de progresos científicos de alto nivel ha disminuido notablemente. La vida media del conocimiento científico contemporáneo es corta, lo que significa que su factor de obsolescencia es alto. Gran parte de sus resultados experimentales nunca se verifican y la tasa de fracaso de los resultados retestados es también alta. Mientras las universidades se expandieron masivamente [...] la productividad investigadora per cápita disminuyó inversamente. No más del 20 % de los académicos de ‘enseñanza e investigación’ de las universidades de la OCDE rutinariamente producen investigación, aunque la mayoría aprecie el prestigio y el estatus social de una universidad de investigación” (Murphy, 2015: 11).

situación". Ante todo, es necesario, en su opinión, terminar con "la tiranía del tedio" que se ha "desatado sobre los más dotados intelectualmente", encontrando "maneras de volver a dar medios a la imaginación en el corazón de la universidad y a la sociedad en general restaurando un lugar agradable para los aventureros de la mente". En ese sentido, "en lugar de la 'participación', el 'acceso' y la 'movilidad' postmodernas, que se han convertido en *clichés* fastidiosos (desarrollados por actores políticos descarnados) o en distopías meritocráticas aún peores (promovidas por demonios sobreprofesionalizados)", hoy es necesario, según Murphy,

pensar en los caminos y destinos para los números modestos de individuos brillantes o muy curiosos, muchos de los cuales (en sus días de estudiantes) quizás reprueben los exámenes, abandonen, o escriban monografías que están muy lejos de su profundidad (Murphy, 2015: 13),

pero para los que la

emoción y audacia intelectual importa, y sobre los que sabemos (a partir de pruebas de muy buenos estudios) que al final constituirán una cohorte pequeña, pero socialmente esencial, altamente creativa, que aportará prácticamente todos los logros duraderos y transmisibles en las artes y las ciencias, en los negocios, en la sociedad y en las profesiones (Murphy, 2015: 13).

Tanto Murphy como sus colegas proponen para ello un paradigma alternativo para el desarrollo futuro de las universidades. Este paradigma estaría basado en generalizar a nivel global el fenómeno de vitalidad intelectual que ellos creen todavía existente en muchos nichos escondidos, especialmente en las universidades estadounidenses. Dentro de estas sobreviven personalidades que la industria académica deja todavía libres para pensar, y que desarrollan sus actividades independientemente de los *rankings* y auditorías, insuflando con su libertad creativa, impulso y vida a

todo el resto del sistema.²⁰ A partir de este modelo, la propuesta incluiría ir hacia universidades pequeñas, con una fuerte identidad cultural y concentradas específicamente en lo intelectual, con el objetivo de fomentar el crecimiento de esta clase de individualidades destacadas, que puedan apoyarse mutuamente entre sí por medio de una constante comunicación en red –tanto en el espacio virtual como también cara a cara– a nivel nacional, regional y global.²¹

Aunque la visión de Murphy pueda parecer restrictiva –por no decir elitista– en estos tiempos en que no se valora tanto el cultivo de la inteligencia como la inclusión y la igualdad de oportunidades, creo que tiene la gran virtud de abordar con valentía lo que, al menos desde mi punto de vista, constituye el centro de la cuestión: el hecho de que sin ideal intelectual es difícil seguir hablando de universidad. En efecto, si la universidad no tiene esta nota distintiva, ¿en qué se diferencia de todo el resto de la realidad

20 Escribe Murphy: “Por supuesto el juego americano es también un juego de poder, *status* y avance incremental. Así es el juego de todos. Pero así como existe ese juego, hay un juego dentro del juego jugado por los americanos. Detrás de toda la perspicacia institucional y la sensibilidad para los *rankings* y los procedimientos existe también un espacio para la excepción. Algunas personas muy extrañas son dejadas sueltas en ese espacio. Estos son los tipos de personas que no se preocupan por los *rankings*, *ratings* o las reglas del juego. Estos son los que ponen en marcha todo el juego, que crean obras para campos que aún no existen y que proporcionan alimento para los interminables libros que todavía no están escritos y que definirán esos campos. Estas son las excepciones cuyo ejemplo crea la norma que todo el mundo sigue” (Murphy, 2010: 14).

21 Se trata de promover lo que en el siglo XVIII fue la colegialidad internacional de los académicos en pequeños grupos, o, a fines del siglo XIX y principios del XX, la circulación humboldtiana de científicos independientes, que permita un desarrollo intelectual más libre que vuelva a abrir de nuevo las compuertas al descubrimiento y al pensamiento. Tal como lo describe Simon Marginson, colega de Murphy: “Las alianzas regionales e internacionales son necesarias porque proveen más espacio para enfoques alternativos y para desarrollar una identidad cultural. En este punto el problema estratégico consiste en liberarse de los estándares y la estandarización hegemónica global sin perder lo global. Se necesitan proyectos locales y nacionales ‘que no sean concebidos de un modo nacionalista’ (Santos, 2006: 80) y que desarrollen formas de autonomía local y nacional que sean parte de una nueva clase de sociedad civil global” (Marginson & Odorika, 2010: 119).

social? De todos modos, el planteo de Murphy no deja de plantear dudas y preguntas: ¿hasta dónde es realizable hoy en día un proyecto así? ¿Podrían las universidades que se imagina Murphy, incluso unidas por redes a lo largo del globo, soportar la competencia de los grandes emporios académicos y mantenerse libres de los controles estatales cada vez más extendidos? Por otra parte, ¿existen reservas culturales y grupos de la sociedad civil en el mundo lo suficientemente consolidados que sean capaces de apoyarlas? Mientras imagino el ambiente estimulante de universidades pequeñas, estatales o privadas, conectadas en red, con un potente ideario cultural y enfocadas en crear un clima de curiosidad y descubrimiento intelectual por medio de “grandes bibliotecas, amplios currículums, libertad interdisciplinar, tutorías individuales de investigación, seminarios pequeños, ciclos de clases públicas, aprendizaje basado en proyectos, exámenes basados en la investigación, y sociedades entre estudiantes y profesores” (Murphy, 2015: 11), me despido de Peter Murphy, cuya imagen se evapora en el éter al mismo tiempo que queda profundamente grabada en mi memoria.

Una discusión que hay que afrontar

Más allá de las distintas propuestas alternativas que hemos analizado, para algunos de los reformistas actuales hoy resulta simplemente “descabellado pensar que una ‘idea’ de Universidad pudiera ser posible”. No obstante, muchos de estos mismos escépticos tales como Christine Musselin (2001) –citada por Brice Le Gall y Charles Soulié (2009)– creen que las universidades “puedan desarrollar y adquirir fortaleza sin un acuerdo previo sobre la idea de la Universidad que se debe implementar” (Musselin, 2001: 153; Le Gall & Soulié, 2009: 93, nota 23). Esta es, en el fondo, por ejemplo, la posición de Gilberto Capano, para quien la única

opción que actualmente tenemos a mano es la de aceptar el ocaso de la idea intelectual-humanista de universidad y su sustitución por una institución de usos múltiples:

Puede que no guste, o más bien no gusta a muchos académicos, todavía atados al modelo de Humboldt, pero las Universidades ya no son solo una libre asociación de profesores y estudiantes que buscan la excelencia en la búsqueda del conocimiento, sino algo más, como enseñan Clark Kerr y Burton Clark: la Universidad es un multiversidad, un conglomerado de diversas escuelas, facultades y departamentos que tienen muy diferentes misiones. La Universidad, de hecho, ya no es solo la búsqueda de la excelencia como un fin en el camino del conocimiento, sino que se ha convertido en una institución de usos múltiples (Capano, 2004: 3-4).

Sin embargo, lo cierto es que esta supuesta liquidación de la idea clásica de universidad no se está llevando adelante mediante un movimiento de pacífica reconversión o de simple adaptación realista. Por el contrario, existe un fuerte enfrentamiento entre los propulsores de la industria académica y quienes buscan otras opciones para la universidad que es muy difícil de soslayar. Más allá de la menor o mayor plausibilidad de los diagnósticos y caminos alternativos, todos ellos tienen en común el confirmar el estado de conflicto que existe hoy en la universidad, cuya solución es hoy, para muchos, algo muy difícil –por no decir imposible– de vislumbrar. De este modo piensa, por ejemplo, Detlef Müller-Böling:

[N]o existe una solución duradera al conflicto fundamental de gobierno de la Universidad. En ausencia de una idea omniabarcativa y unificadora de la Universidad, se hace imposible llegar a un estado de armonía por el cual se suspenda el conflicto fundamental que habita en la Universidad y su gobierno. Es en este sentido, entonces, que la gobernanza universitaria tendrá que convertirse en un *management* conflictual, es decir, en la gestión de los conflictos y la tensión

inherentes a la Universidad en la ausencia de cualquier solución viable y duradera (Müller-Böling, 1998: 239).

Pero ¿se puede seguir manteniendo este conflicto indefinidamente? ¿No necesita la universidad, como cualquier otra institución, definir con claridad su finalidad o al menos los rasgos esenciales que la diferencian del resto de las actividades sociales? ¿No reflejan de hecho algunas de las propuestas alternativas que hemos analizado, aunque en muchos casos todavía de modo incompleto o unilateral, intentos de recrear algo que se asemeja a la idea clásica de universidad? Ahora bien, ¿es realmente posible recuperar esta idea luego del derrumbe de la tradición cultural que le dio origen? Y además, ¿de qué manera podría sostenerse en la práctica en medio de una sociedad de masas, funcional y tecnológica que exige a la universidad una producción de capacidades laborales y un conocimiento especializado con resultados útiles, mensurables y de corto plazo?

¿Es posible recrear hoy la idea clásica de universidad?

Crisis de los sistemas funcionales y necesidad del espacio no funcional de la universidad

Escribe Boaventura de Sousa Santos:

A la larga la idea de Europa solo es sostenible si es la de una Europa de las ideas. Ahora bien, la Universidad ha sido históricamente uno de los pilares fundamentales de la Europa de las ideas, por más cuestionables que esas ideas hayan podido ser (De Sousa Santos, 2010: 51).

La frase de De Sousa Santos toca una cuestión central: más allá de todo lo que actualmente se pueda argüir a favor de una concepción puramente utilitaria de las actividades universitarias, lo cierto es que es históricamente innegable que ha sido el conocimiento teórico, no utilitario, como la actividad más propia y característica de la universidad el que ha posibilitado los logros de largo plazo de la civilización europea –y quizás de toda la civilización en general–. En tal sentido, son muchos los que comienzan a creer que el devenir funcionalista de la sociedad que ha puesto en jaque la idea clásica de universidad está poniendo también en peligro, por la evolución de su propia lógica, la continuidad de la propia sociedad funcional que pretende sostener. Esto lo vio con claridad en su momento Talcott Parsons (1973), uno de los padres del funcionalismo, quien creyó necesario seguir defendiendo la especificidad intelectual de

la universidad, precisamente en una sociedad que él veía basada en diferenciaciones funcionales. También Habermas (1987), a pesar de su diagnóstico del avance indetenible de la sociedad funcionalista, consideró siempre que la sociedad necesitaba mantener en el mundo universitario un espacio dedicado a la racionalidad comunicativa, más allá de las presiones funcionalistas del sistema.

Un argumento similar, pero desde la óptica del desarrollo humano y político, lo ofrece Martha Nussbaum (2010), para quien el sistema democrático corre serio peligro, en la medida en que las presiones utilitaristas de la economía sigan reduciendo la educación universitaria a una especialización científico-técnica cada vez más subordinada a la utilidad económica. De acuerdo a Nussbaum, la globalización no representa siempre una fuerza funcionalista. De hecho, la presión de una ciudadanía global por obtener una imagen universal del mundo que trascienda los intereses parciales existentes en la economía puede ofrecer una oportunidad para volver a una educación universitaria humanística opacada por los nacionalismos industrialistas de la era moderna. La educación humanística de la universidad, largamente despreciada, se volvería ahora, según Nussbaum, poco menos que imprescindible para la supervivencia de la sociedad democrática global.

Desde el ámbito sociológico, Margaret Archer y Pierpaolo Donati han presentado también varios argumentos para describir las paradojas que produce el modelo funcionalista de organización social en general y del sistema educativo en particular (Archer, 2000; Archer & Donati, 2015). En su opinión, la idea luhmanniana de que la evolución de la sociedad en sus distintos ámbitos –económico, político, social, educativo, etc.– iría hacia una separación funcional cada vez mayor debido a los requerimientos de eficiencia de los distintos sistemas está siendo en gran medida refutada por la realidad. Por el contrario, de acuerdo a estos investigadores, los sistemas funcionales están en crisis. La razón es que el funcionalismo extremo empobrece las capacidades

de reflexión y de relacionalidad de las personas, lo cual termina siendo en detrimento de la propia eficacia funcional. Esto está llevando a buscar formas de acción que trasciendan lo puramente funcional y permitan un desarrollo más amplio de las capacidades de las personas, que les permitan vincularse con los otros y con la realidad en general, más allá de los fines utilitarios de los diversos sistemas sociales. Así, las propias exigencias de supervivencia generarían, en su opinión, también la posibilidad para la apertura de nuevos espacios de reflexividad y relacionalidad en medio de los sistemas funcionales, incluido el sistema universitario hoy tan altamente funcionalizado. En tal sentido, esto abriría la posibilidad de un renacimiento de la idea clásica, humanística, de universidad en medio de la sociedad funcional.

Otro argumento interesante en ese sentido lo ofreció también últimamente Jean Luc Marion, para quien el proceso moderno de fragmentación de la universidad debido a las presiones de la economía –expresadas en un proceso creciente de especialización tanto de las profesiones como de las ciencias– ha alcanzado tal radicalidad que puede terminar produciendo su propia reversión. En su opinión, los cambios que se producen en la economía global son tan veloces que ya ni siquiera es posible definir con un mínimo grado de certeza cuáles serán los requerimientos de capacitación laboral que la universidad debería brindar en el brevísimo plazo. Se podría decir así que, luego del largo proceso de fragmentación del conocimiento sufrido por las universidades durante la era industrial, en la era de la globalización posindustrial los fragmentos mismos –es decir, las propias profesiones y especialidades– también se están disolviendo (Schindler, 2013: 78). De allí la creciente dificultad de ensamblar la organización de la universidad con los criterios de una economía cada vez más imprevisible. La propia lógica de la sociedad y de la economía está mostrando la imposibilidad de un diseño de universidad hecho exclusivamente a su servicio. Cuando la sociedad y

la economía se asemejan a un complejo conjunto evolutivo y cambiante, los propulsores de la industria académica convierten sus reformas rígidas y estandarizadas en algo obsoleto. Sin embargo, este mismo callejón sin salida es el que podría abrir paso, según Marion, a la posibilidad de que la sociedad vuelva a aceptar –e incluso a requerir– que la universidad se ocupe de nuevo en concentrarse en su misión más propia: transmitir y desarrollar un conocimiento y una educación intelectual y científica crítico-humanística no inmediatamente útil. Esta formación general podría ser la base de vida y de acción que hoy necesitan millones de jóvenes para desempeñar cualquier función o profesión en una sociedad y una economía cada vez más flexibles y cambiantes.

¿Regreso de la tradición cultural?

Tal vez como reacción al clima inmedatista de la sociedad contemporánea, centrado obsesivamente en obtener el mayor provecho posible de un presente que es vivido de un modo indiferente tanto con relación al pasado como al futuro, surgen hoy en día también iniciativas que van al rescate de las tradiciones culturales. Muchas personas se reúnen para recrear, mediante la lectura, el teatro, el cine, la música, la danza, el arte en general y otras prácticas individuales o comunitarias, formas de interacción que promueven el ejercicio de la memoria cultural, perdida en medio de la fragmentación y la superficialidad de los medios de comunicación, los sistemas de consumo y el uso adictivo de las nuevas tecnologías. Además, muchos hoy también están poco a poco reconociendo el papel crucial de las tradiciones culturales en el desarrollo económico y social. En tanto durante largas décadas se ignoró o incluso se rechazó a las tradiciones culturales al considerarlas un obstáculo para el desarrollo, luego de tantos fracasos de programas de ayuda

especialmente en países pobres, hoy se reconoce cada vez más el papel clave de las distintas tradiciones en el éxito de dichos programas (Njoh, 2016). Sin embargo, estas propuestas parecen más bien ubicarse en los intersticios que deja la poscultura imperante, en general hostil a toda forma de tradición. Frente a esta situación, muchos se preguntan qué papel está desempeñando la educación.

De acuerdo a Massimo Borghesi (2005), una de las mayores dificultades que enfrenta nuestra sociedad frente a la ruptura generalizada con la tradición cultural es que la educación ya no forma parte de la solución, sino del problema. En tanto hasta hace no tantas décadas todavía en muchos países el sistema educativo comunicaba con la cultura a través de un enhebramiento narrativo de sus contenidos –transmitidos especialmente a través de las historias contenidas en los grandes escritores clásicos–, hoy esta comunicación está en buena medida bloqueada. En reemplazo de la tradición humanista, confluyen, según Borghesi, un historicismo que relativiza el pasado, un enciclopedismo que lo pulveriza en la pura acumulación de datos, y un estructuralismo que reduce los acontecimientos a estructuras (económicas, sociales, étnicas lingüísticas). En tal sentido, en la actualidad son muchos los especialistas que señalan la importancia de la inserción de los sistemas de educación superior en las distintas tradiciones culturales (Fattore, 2011). Cada vez son más quienes se dan cuenta de que no hay educación ni investigación innovadoras sin transmisión de una tradición desde la cual pueda recibirse desde el pasado el conjunto de saberes a partir de los cuales surgen los nuevos descubrimientos.

Ciertamente, como ya ocurría en tiempos de Adorno, hoy casi nadie piensa que sea posible ni deseable volver a los tiempos de una tradición pseudocultural que conservaba y transmitía mecánicamente los documentos de la cultura, como objetos sin vida heredados de un pasado venerado, pero ya no viviente. En tal sentido, a la sociedad no le queda en la era actual “otra posibilidad de supervivencia que la

autorreflexión crítica sobre la pseudocultura en la que se convirtió necesariamente.” (Adorno, 2004: 113). Sin embargo, el corte abrupto y el criticismo radical en relación con la tradición cultural –iniciado después de las dos guerras mundiales y profundizado después del movimiento del 68– no son en la actualidad vistos con la misma simpatía que hace cuarenta años. La crítica social a la cultura humanística occidental sigue vigente, pero hay signos de algunas reacciones para lograr su rescate. Por ejemplo, de acuerdo a Harold Bloom, actualmente se hace nuevamente evidente que los grandes textos clásicos –filosóficos, literarios y científicos– no perduraron a lo largo del tiempo solo por razones de poder o de clase. Escribe Bloom:

Donde se han convertido en canónicas [estas obras] han sobrevivido a una inmensa lucha entre las relaciones sociales, pero estas relaciones tienen poco que ver con la lucha de clases. El valor estético emana de una lucha entre textos: en el lector, en el lenguaje, en el aula, en las discusiones dentro de una sociedad (Bloom, 1995: 48).¹

Tomando como modelo a Shakespeare, de quien es uno de los principales especialistas a nivel mundial, Bloom cree

¹ A diferencia de Jaspers, Adorno nunca cayó en la tentación de una reconstrucción de estilo neorromántico o neoidealista de la universidad, aislada de las realidades de la historia: “No solo para los que no están formados resultan desmigajados los bienes educativos, sino que lo están en sí mismos, según su contenido de verdad. Este no es, como lo quería el idealismo, atemporal e invariante, sino que tiene su vida en la dinámica histórico-social como los seres humanos y puede perecer” (Adorno, 2004: 102). Sin embargo, siempre consideró también como legítima la pretensión de la cultura de concentrarse en su valor intrínseco manteniendo la independencia de los mandatos sociales: “Lo que, más allá del fetichismo cultural, resulta lícito denominar, sin rubor, cultural, es únicamente lo que se realiza y comunica solo en virtud de la integridad de la propia configuración intelectual, lo que retroactúa en la sociedad a través de esta integridad, no por inmediata adaptación a sus mandatos” (Adorno, 2004: 113). “Si el espíritu se limita, en cambio, a hacer lo socialmente correcto mientras no se funde en identidad indiferenciada con la sociedad, entonces ha llegado el momento del anacronismo: aferrarse a la educación una vez que la sociedad la ha privado de base” (Adorno, 2004: 113).

que sus textos, como los de tantos otros grandes clásicos occidentales, generan cada día más fascinación e interés, no por sus orígenes económicos o sociales, sino por su capacidad de reflejar la condición humana en todos los tiempos y lugares y en cualquier clase o grupo social.²

En tal sentido, la tradición del humanismo educativo, intelectual y científico, nacida en Occidente, pero expandida a todo el mundo, con todas sus virtudes y también con sus defectos arrastrados a lo largo de su larga y conflictiva historia, sigue estando vigente, a pesar de todo. La “Europa de las ideas” que vuelve a invocar De Sousa Santos, a quien hemos citado como un crítico de la idea clásica de universidad, ¿no remite acaso a la tradición intelectual humanista de la tan denostada cultura occidental? ¿No se incluye en ella a Sócrates, Platón, Aristóteles, los estoicos, los filósofos medievales, modernos y contemporáneos, los científicos desde Arquímedes y Kepler hasta Einstein y Hawking, los grandes genios literarios y artísticos como Shakespeare, Dostoievski y Proust y también los inigualables maestros del análisis humano y social como Rousseau, Smith, Marx, Weber y Freud? ¿Quién se atrevería hoy a decir que todos estos nombres deberían ser dejados de lado? Si bien a lo largo de los últimos cincuenta años se ha cuestionado hasta el infinito el valor y el carácter limitadamente europeo –o de una versión elitista o machista de lo europeo– de esta tradición, en la actualidad muchas personas se preguntan de qué otro modo si no es a la luz de las ideas de razón, libertad, universalidad y crítica, que nos vienen sin duda de la tradición cultural occidental, podremos seguir

2 “Sean cuales sean las convicciones de los neohistoricistas de hoy en día, para quienes Shakespeare es solo un indicador de las energías sociales del Renacimiento inglés, Shakespeare, para cientos de millones de personas que no son europeas ni de raza blanca, es un indicador de sus emociones, de su identificación con unos personajes a los que Shakespeare dio existencia mediante su lenguaje. Para ellos su universalidad no es histórica, sino fundamental: él pone en escena sus vidas. En sus personajes ellos perciben y afrontan sus propias angustias y fantasías, no las energías sociales manifestadas por el incipiente Londres mercantil” (Bloom, 1995: 49).

abiertos a otras tradiciones culturales e incluso realizar la autocritica de esta misma tradición y de nuestra sociedad. Por lo demás, ¿no fue el estudio de la realidad a la luz de estas ideas la característica distintiva de la universidad? ¿No reivindican implícitamente incluso los críticos como De Sousa Santos y tantos otros como él en la academia actual aquella “fe filosófica” que animó durante siglos a esa cultura –y a la universidad– a pesar de que está hoy tan claramente debilitada?

Signos de apertura interdisciplinar y ontológica en las ciencias humanas y sociales

Otro factor nuevo que podría hacer pensar en la posibilidad de recrear la idea clásica de universidad en la actualidad es el movimiento de apertura interdisciplinar y ontológica que se insinúa en las ciencias humanas y sociales. Esta apertura estuvo hasta ahora obstaculizada por una reducción de dichas ciencias a los parámetros de una estrecha mentalidad positivista que en general las termina también sometiendo a los criterios de usufructo inmediato del sistema económico y social.³ Sin embargo, en contraposición a este enfoque

³ En psicología, hay un intento de reducción conductista, cognitivista o neuronal de la experiencia humana, inmediatamente aplicable a soluciones rápidas y económicas de los conflictos, y un rechazo, por momentos violento, de las “teorías fuertes” y de largo plazo como el psicoanálisis. En sociología se diluyen los grandes horizontes teóricos para ser reemplazados por investigaciones empíricas y estadísticas utilizables en intervenciones públicas o privadas. En la historia se tiende a reducir la investigación al puro análisis documental disponible para la veloz publicación académica, política o periodística. En las ciencias de la educación, se da un predominio abrumador de los enfoques sociológicos puramente empíricos que puedan ser llevados sin demoras al campo práctico. En economía sigue dominando la teoría neoclásica basada en una serie de supuestos axiomáticos, modelos cada vez más matematizados y una enorme expansión de los instrumentos empíricos basados en la econometría, la estadística y los sistemas algorítmicos. En las ciencias políticas, a pesar del fuerte avance de la filosofía política de décadas pasadas, continúa la tendencia a asimilar los métodos empíricos de otras

todavía dominante, existen importantes intentos de ampliación de horizontes. Un ejemplo es el aporte del punto de vista hermenéutico-fenomenológico. Desde el momento en que da lugar al tratamiento de la experiencia humana y social no como un mero objeto de medición cuantitativa, sino como una realidad dotada de múltiples facetas, abre un espacio no solo a la observación o a la medición, sino también a la interpretación. Si bien este enfoque no implica dejar de lado la descripción objetiva o empírica de los hechos, permite al mismo tiempo descubrir que estos están íntimamente vinculados a motivaciones, deseos e intereses que no son totalmente objetivables ni matematizables, como sucede con los datos de las ciencias naturales (Leocata, 2010: 143. Cfr. Taylor, 2005). En tal sentido, desde esta perspectiva, los fenómenos humanos percibidos en un primer momento naturalista como objetos mensurables son reintegrados al “mundo de la vida” en que son reconocidos como transidos por las intencionalidades de los sujetos personales y de su comunicación intersubjetiva, que abre en ellos horizontes de comprensión que van mucho más allá de la mera explicación, descripción y aplicación naturalista (Leocata, 2010: 122 y 131).

Con el fin de superar también el giro antihumanístico de Heidegger⁴ y la fragmentación introducida por los excesos de las posturas estructuralistas y posestructuralistas posmodernas, hay quienes buscan también reelaborar antropologías filosóficas, al modo de las desarrolladas entre los años 20 y 50 del siglo XX por autores como Scheler, Cassirer o Gehlen, que intentan officiar el rol de mediadoras

ciencias. Finalmente, esta situación se acentúa aún más debido al creciente estrechamiento de miras de la propia filosofía, que, convertida en una especialidad más, ha dejado de ser el punto de referencia teórico de todas las demás ciencias, lo que acentúa así el clima de fragmentación, incomunicación y búsqueda de utilidad inmediata (Cfr. Leocata, 2010: 225).

⁴ Sostiene Leocata: “Es sabido que después de la Introducción a la metafísica de Heidegger y su deconstrucción de la ‘metafísica tradicional’ se fue también debilitando el sentido de una antropología filosófica” (Leocata, 2010: 337).

entre la instancia filosófica y las distintas ciencias humanas y sociales. Estos ensayos buscan retomar la pregunta por el hombre por medio de investigaciones antropológico-filosóficas alrededor del tema del cuerpo, el símbolo, la condición del ser personal, la intersubjetividad, el don, el rito, el lenguaje y otros elementos centrales en la constitución de la cultura y de la sociedad, que apuntan a reunir los fragmentos dispersos de las distintas ciencias sociales (Leocata, 2010: 338). En muchas de estas incursiones, la psicología juega un papel fundamental por su nexo estrecho con la experiencia de la vida, y específicamente de la vida tal como es vivida por el hombre, sea con su doble faz objetivo-cósica (*Körperlich*), o bien subjetivo-corpórea (*Leiblich*) (Leocata, 2010: 271-272). Este rol mediador de la psicología en el diálogo interdisciplinar no es entendido de un modo rígido ni jerárquico o excesivamente apriorístico (Leocata, 2010: 146), sino dinámico y horizontal de modo de proporcionar a las ciencias humanas y sociales la posibilidad de enriquecer y complementar sus respectivos enfoques disciplinarios sin abandonarlos.⁵ Así, tal como afirma el filósofo Francisco Leocata, este tipo de “fenomenología suficientemente amplia”, sin rechazar “los enfoques y los métodos de las diversas escuelas de las ciencias humanas” (Leocata, 2010: 141), busca

verlos y comprenderlos en sus motivaciones, corregirlos en algunos aspectos de acuerdo a los objetivos y a las influencias filosóficas subyacentes aprovechando a su vez sus lecciones: es decir, el modo peculiar en que su enfoque de un perfil determinado de la vida humana debe ser estudiado, evitando una infundada univocidad (Leocata, 2010: 141).

⁵ De hecho, también está sin duda el riesgo que habría que evitar de encarar el diálogo interdisciplinar entre la filosofía y las ciencias humanas y sociales por medio de un artificioso eclecticismo que compatibiliza disciplinas y corrientes de pensamiento contradictorias entre sí (Leocata, 2010: 216).

Por otro lado, luego del auge de un perspectivismo rayano en el relativismo, que terminó siendo funcional al utilitarismo de la industria académica, hay quienes hoy también están planteando un tipo de fenomenología capaz de una apertura ontológica. Esta apuntaría a abrir los fenómenos empíricos estudiados por las distintas ciencias humanas y sociales a sus horizontes ontológicos internos y externos, evitando la caída en una deriva interpretativa potencialmente relativista. De este modo, tanto frente al positivismo como frente a las distintas corrientes posmodernistas, muchos autores proponen en la actualidad apelar a una hermenéutica de orientación ontológica que permita acceder nuevamente, dentro del ámbito de las ciencias humanas y sociales, a verdades no meramente relativas, subjetivas o reducidas a la sola interpretación (Leocata, 2010: 143). En tal sentido, este tipo de enfoque podría romper la dialéctica entre lo que Walter Benjamin llamó “verdad como posesión” de la mente, típica de una concepción positivista de la ciencia, y la verdad filosófica, que “va más allá del sujeto y en tal sentido está más allá de su control” (Benjamin, 2016 [1928]: 12). Precisamente por medio del redescubrimiento de esta última verdad, que “nunca es el producto de la deducción científica o de la inducción a partir de hallazgos empíricos”, sino que se parece más bien a una “revelación” –y aquí se ve también su lado teológico– (Müller-Doohm, 2005: 145 y ss.), se puede pensar en la posibilidad de recuperar una cierta unidad ontológica en común para las ciencias humanas y sociales, sobre la que se podría dar una recreación de la idea clásica de universidad en la era de la industria académica.⁶

⁶ De un modo similar a Benjamin pensaba Heidegger, cuando distinguía el modo “óntico” de concebir la verdad entendida como un proceso de subsunción o construcción de un objeto adaptable a las necesidades o fines de un sujeto o de la sociedad, más bien característico de la ciencia, de la verdad en sentido ontológico caracterizada por lo últimamente “abierto” de las cosas a un horizonte que trasciende el “velo” de lo subjetivo y lo social: “*Dejar-ser* el ente –a saber, como el ente que es–, significa entregarse a lo abierto y a su

Urgencia de una orientación teórica para la tecnociencia

Tal como afirma Bruno Latour (2003), uno de los principales teóricos de la “construcción social de la ciencia”, el error central del constructivismo social extremo desarrollado en las últimas décadas –que considera una deformación de su propuesta original– es que erige a la sociedad en un fetiche metafísico que pretende explicar socialmente todo lo que ocurre en la ciencia (Cfr. Hacking, 1999). Si bien la observación de las actividades científicas nos muestra que los científicos no son de ningún modo ajenos a las redes de intereses sociales en las que están insertos, también nos permite comprobar que estas redes no han podido nunca construir por completo su objeto. Por el contrario, la ciencia y la tecnociencia construyen siempre sus modelos, no solo a partir de las necesidades e intereses sociales, sino también como resultado del descubrimiento individual que hace el científico en soledad e independientemente de la sociedad.⁷ Por otra parte, esto se debe, según Latour, a que la naturaleza, estudiada por la física y otras ciencias naturales, no es nunca solo algo “socialmente construido”, un puro material completamente plástico que solo “ofrece resistencia” a las posibilidades infinitas de la tecnociencia, como afirman tantos constructivistas y deconstructivistas en boga, sino una realidad que posee una consistencia propia. Esta consistencia, agregaría yo, exige a la ciencia un momento teórico de adecuación a la realidad objetiva para luego intervenirla o modificarla siguiendo las líneas contenidas en su estructura intrínseca y en la estructura general de la realidad en su conjunto (Hacking, 1996).

abertura, en la cual penetra y mora todo ente y que este lleva, por así decir, con él. Esta abertura la ha concebido el pensamiento occidental en su comienzo como *τα ἀληθεα*, lo no-velado [*das Unverborgene*].”

⁷ En otro campo, Adorno polemizaba también contra Brecht defendiendo el potencial de transformación social contenido en la belleza descubierta en la intimidad del intelectual o el científico.

La importancia de la objeción que presenta Latour a las consecuencias de un constructivismo social de la ciencia que él mismo apoya, aunque en una versión mucho más moderada, no puede ser soslayada. Se trata de una poderosísima señal de alarma que lanza uno de los propulsores de la deriva tecnocientífica dominante en nuestra sociedad. Esta advertencia va en la línea de muchos otros que hace tiempo están llamando la atención sobre los riesgos y consecuencias secundarias de la tecnociencia y sobre la necesidad de una reconfiguración de su papel en la dinámica social. De acuerdo al jurista francés Alain Supiot, el proceso de evolución actual de la tecnociencia reviste los rasgos no solo de una revolución tecnológica, sino de una revolución cultural y antropológica. Debido a la crisis de referencias propia de la modernidad y la posmodernidad, con sus consecuencias prácticas en la crisis del concepto de la ley y de la institución del Estado, Supiot sostiene que la tecnociencia fue perdiendo el andamiaje conceptual que sostenía su evolución y, al mismo tiempo, la limitaba. En efecto, de acuerdo a Supiot,

como cualquier otra sociedad, la nuestra se basa en una determinada concepción del hombre que le da sentido a la vida humana. Desde un punto de vista jurídico, lo consideramos un sujeto, dotado de razón y titular de derechos inalienables y sagrados (Supiot, 2007: 42).

Aun no siendo creyente, Supiot sostiene que, en la cultura occidental, “dicha concepción, de la cual somos herederos, es la de la *imago Dei*, del Hombre concebido a imagen de Dios y destinado como tal a hacerse dueño de la naturaleza”. Sin embargo, agrega, “siendo concebido a imagen de Dios, el hombre no es Dios. Su dignidad particular no proviene de sí mismo, sino de su Creador, y la comparte con todos los hombres” (Supiot, 2007: 72). Por lo demás,

tal montaje antropológico ha sobrevivido a la secularización de las instituciones occidentales [...]. La referencia a Dios ha

desaparecido del Derecho de las personas sin que desaparezca la necesidad lógica de referir todo ser humano a una Instancia garante de su identidad y que simboliza la prohibición de tratarlo como una cosa (Supiot, 2007: 44).

En opinión de Supiot, la actual revolución tecnocientífica sería el punto de llegada de un proceso por el cual, “privado de la fe en un tercero garante de las identidades”, este montaje antropológico “está deshaciéndose ante nuestra vista”, y sobre sus restos “prosperan discursos delirantes” (Supiot, 2007: 72).

De este modo, si bien “la tecnociencia es un producto directo del montaje antropológico propio de Occidente”, lo cierto es que “la gestión científica postula el olvido de las creencias que la hicieron posible”. De hecho, en gran medida debido a sus rasgos de rigor metodológico, la tecnociencia suele llegar a conclusiones que ponen en duda el centro mismo de la concepción antropológica sobre la que se sostiene tanto el derecho como la sociedad. Supiot pone el ejemplo de eminentes biólogos que afirman actualmente que “la vida no existe en cuanto tal como objeto científico, puesto que sus mecanismos se reducen a interacciones químicas” (Atlan, 1989: 52, citado por Supiot, 2007: 62), o el de aquellos que llegan a sostener que “el hombre no existe en cuanto tal como objeto de la ciencia” (Supiot, 2007: 62). Lo que resulta de esto es la reducción del hombre a su ser biológico (o incluso biomolecular), lo cual lleva a la fragmentación y pulverización de toda categoría referencial (vida, hombre) y, en última instancia, a una ideología del “no-límite” que legitima cualquier acción con tal de que esta sea practicable desde el punto de vista de su operatividad tecnocientífica. En tal sentido, “el Derecho y el Estado solo serían materia de convenciones siempre revisables, simples instrumentos vacíos de sentido, subordinados a las verdades de la ciencia y al progreso irresistible de las técnicas” (Supiot, 2007: 74). En este contexto, son sobre todo las posibilidades de transformación total de la naturaleza humana

que ofrece la biotecnología las que se presentan con una especial fascinación.

Como respuesta a los graves problemas que está trayendo la evolución señalada, surgen actualmente en muchos lugares propuestas para poner límites a una concepción puramente constructivista o tecnocientífica de la ciencia. Un punto de vista clave, no voluntarista ni moralista, frente a este riesgoso e incontrolado dominio tecnocientífico es el de John Ziman (1996a, 1996b, 2000, 2003), un físico estudioso de las condiciones y consecuencias sociales de la ciencia. Compartiendo las inquietudes de muchos analistas sobre el dilema de Collingridge acerca de las dificultades tanto para predecir como para controlar el enorme impacto que está teniendo la tecnociencia (Liebert & Schmidt, 2010; Lacey, 2012), Ziman considera que el camino para lograr este control no está ni en la propia tecnociencia –la cual es en sí misma incapaz de juzgar la naturaleza de los objetos tecnocientíficos y su posible evolución– ni en el involucramiento creciente en la ciencia de otros actores políticos, económicos o sociales, tal como sostienen algunos sociólogos de la ciencia. Polemizando con varios de ellos, entre los cuales se destaca Helga Nowotny (2006) –una de las principales promotoras del enfoque pragmático de la ciencia posacadémica denominado “modo 2”–,⁸ Ziman cree que el problema del impacto de la tecnociencia no se soluciona con un constructivismo social más intenso, sino, por el contrario, con un apoyo renovado y decidido a la ciencia teórica.

Solo el restablecimiento de unas ciencias físicas y naturales teóricas y representacionales (Nowotny, 2012; Moriarty, 2011, 2008), llevadas adelante por científicos independientes con una fuerte motivación por conocer objetivamente las cosas –y no por equipos de investigación

⁸ Según Helga Nowotny (“Mode 2 revisited”), el modo 2 no implica un constructivismo tecnocientífico completo, sino un híbrido transdisciplinar que permite una “robustez social de la ciencia”.

muchas veces anónimos, seducidos por el dinero o movidos por la ambición de obtener resultados de alto impacto o por el temor a “publicar o perecer”–, puede dar una base sólida de mínima objetividad, fundamentos de fondo y un enfoque éticamente responsable a la tecnociencia.⁹ Por lo demás, la urgente necesidad de renovación de la ciencia teórica, que reclama Ziman y muchos otros científicos y actores sociales, frente a la deriva incontrolada de la tecnociencia, está llevando también a muchos a otra conclusión: la necesidad de reflotar una universidad independiente de las exigencias económicas y sociales inmediatas desde la cual se pueda volver a ofrecer una mirada objetiva y sopeada de la realidad.

La curiosa resistencia estructural del modelo humboldtiano

Dentro de este panorama de fuerte avance y a la vez de crisis del modelo funcionalista sobre el que se apoya la industria académica, se da también un fenómeno que ha llamado la atención de muchos analistas: la llamativa resistencia del denominado “modelo humboldtiano”. Si bien este modelo está sufriendo desde hace décadas fuertes embates, resulta impactante observar el modo en que sus estructuras siguen resistiendo frente a las diferentes olas de reformas. A pesar de todos los intentos por reducirla a convertirse, como afirmaba Abraham Flexner, en una “estación de servicios”, la universidad sigue conservando aún hoy en muchos lugares su carácter “medieval”. Los académicos continúan buscando momentos libres para encontrarse con otros a discutir, a compartir sus pensamientos, dudas, intuiciones y

⁹ El especialista australiano en innovación científica Peter Murphy resalta también el papel de la imaginación, la libertad creativa del individuo en la ciencia y la universidad en contraposición a la tendencia actual a diluir al individuo en los grupos.

descubrimientos. Aún hay estudiantes que se resisten solo a “rendir” y persiguen a los profesores interesantes o se reúnen para debatir un tema más allá de las obligaciones del currículum. Así, en medio de la vorágine de las reformas, es impactante el modo en que todavía se sigue manteniendo la idea de una corporación de profesores y estudiantes unidos por la búsqueda del saber. Todas las formas de utilización de la universidad para otros fines cambiaron ciertamente muchas cosas, pero parecen no ser capaces de terminar de aplastar este núcleo. El proyecto de la industria académica es tal vez el intento más eficaz para lograrlo, pero está fracasando.

Las razones que aducen los promotores de la industria académica para explicar esta resistencia son muchas: costumbre, inercia, comodidad, falta de incentivos adecuados, obstinación o la simple negativa a abandonar situaciones de privilegio. ¿No es normal acaso aferrarse a un sistema que uno ya conoce y que además se caracteriza por su afinidad con el espíritu de autonomía y ausencia de controles que aman tanto los estudiantes y los profesores? Sin embargo, y a pesar de que esta explicación parece plausible, resulta pobre desde el punto de vista sociológico. La verdad es que hoy en día, tal como puede comprobarse a diario por el amplio nivel de conformismo que se respira en general en la universidad, resulta probablemente más fácil y funcional a la propia carrera adaptarse a las pautas de la industria académica que ofrecerle una difícil y probablemente infructuosa resistencia. En tal sentido, están quizás mucho más cerca de un diagnóstico certero quienes localizan las causas de esta resistencia en la naturaleza misma del modelo humboldtiano –y de la universidad en su núcleo esencial–, y no solo en las actitudes personales de quienes todavía supuestamente lo sostienen.

Un diagnóstico de este tipo es el que ofrece Marta Lenartowicz (2015), quien hace uso de la teoría de los sistemas sociales autopoiéticos (es decir, autoformados) para

analizar la situación de la universidad actual. Lenartowicz intenta demostrar

por qué la lucha de los sistemas (autopoieticos) de la política para fusionar las Universidades con el sistema (autopoietico) de la economía produce diferenciaciones intrauniversitarias, protegiendo el “corazón académico” de las tareas absorbidas por el “núcleo de dirección reforzado” y las “periferias expandidas” (Clark, 1998). (Lenartowicz, 2015: 959).

El motivo de este fenómeno que, según Lenartowicz, “ha sido bien articulado por los padres fundadores de la autopoiesis, Maturana y Varela (2010)” (Lenartowicz, 2015: 959), residiría en

que los sistemas autopoieticos tratan las influencias externas como perturbaciones y les responden con compensaciones adecuadas. Desarrollan nuevos procesos y estructuras solo para poder continuar su propia autopoiesis, a pesar de las perturbaciones. Se podría decir: solo cambian para poder permanecer sin cambios (Lenartowicz, 2015: 959).

De acuerdo a Lenartowicz, las universidades son también sistemas funcionales autopoieticos dotados de un código de funcionamiento propio con base en el cual se reciben y se adaptan las influencias externas. Desde sus orígenes medievales, este código definió para siempre la identidad de la universidad alrededor de algunos pares de oposiciones binarias: verdad vs. otras proposiciones sobre la realidad; comunidad académica vs. otros grupos sociales, etc.¹⁰ Por

¹⁰ Lenartowicz se remite a la impresionante obra colectiva sobre la historia de la universidad europea dirigida por Walter Rüeg (2010), en la que este muestra cómo la universidad medieval surgió como una comunidad fundamentalmente dedicada a la investigación y transmisión de la verdad, independientemente de las presiones sociales existentes en la época por parte de gremios y corporaciones que buscaban su instrumentalización para fines prácticos. Ese “código genético” de la universidad sería, según Lenartowicz, imposible de alterar dado el carácter autopoietico de la organización universitaria.

esta razón, los sistemas de la política y la economía, a pesar de su creciente funcionalismo, no pueden ni podrán nunca terminar de absorber o suprimir este código de pares oposicionales, sino que más bien lo refuerzan. En tal sentido, el funcionalismo actual, por un lado, invade y cambia el sentido de muchas tareas de la universidad, pero, al mismo tiempo, refuerza su núcleo académico central –representado actualmente por las estructuras humboldtianas–, el cual tiende, por su propia naturaleza, a conservarse y reproducirse.¹¹

El retorno de un renovado y más responsable impulso crítico

Ciertamente, el carácter aparentemente impenetrable y compacto de su praxis da a la industria académica un aspecto de solidez que le permitiría prescindir de una “idea” de universidad y de todo fundamento intelectual para sostener su estructura. El proceso histórico sufrido por la sociedad, especialmente en la segunda mitad del siglo XX –que incluyó, tal como hemos visto, tanto el fenómeno del avance incontenible de las fuerzas económicas y sociales de la sociedad industrial y posindustrial, como la crítica radical a la cultura intelectual y humanista–, parece haber reducido la idea clásica de universidad a la más absoluta impotencia. Sin embargo, lo cierto es que la industria académica

¹¹ Una posición similar, aunque con una diferente fundamentación sociológica, es la sostenida por Peter Murphy, para quien lo esencial de la universidad es el proceso autopoiético por el que un conjunto de intelectuales o científicos se reúne para compartir sus descubrimientos o pensamientos y esto se transmite a otros más jóvenes, que van formándose para luego hacer lo mismo. Todo lo demás que está alrededor de este núcleo es inesencial a la universidad. De hecho, Murphy atribuye la potencia de la universidad norteamericana a la persistencia y creatividad de los individuos excepcionales dispersos en los intersticios de los sistemas funcionales de tipo económico o managerial.

se mantiene todavía en pie no tanto por su fortaleza o por su coherencia —[y menos aún por su eficacia absolutamente dudosa!—, sino porque existe en la sociedad y en la misma universidad un consenso implícito por debajo de la superficie: es preciso mantener a rajatabla la prohibición de pensar. La identificación de la *racionalidad* con el *procedimiento* derivó en una situación *de hecho* de triunfo del funcionalismo o performativismo que en realidad nunca se zanjó ni argumentativa ni prácticamente. La deriva utilitarista y funcionalista niega así *fácticamente* la idea de universidad, pero no la *refuta* en sentido estricto. La constatación de este hecho está comenzando, como ya hemos visto, a abrir los ojos de muchos académicos y no académicos que empiezan a ver la posibilidad de un cambio. Este cambio está comenzando, tal vez muy lentamente, por el retorno de un fuerte impulso crítico que cuestiona a la industria académica en su mismo núcleo.

Sin embargo, aunque muchas personas dentro y fuera de la universidad están de acuerdo en principio con la descripción de los problemas de la industria académica que plantea esta crítica, piensan también que es extremadamente problemático concebir una verdadera alternativa a esta tendencia. Por un lado, están quienes temen la crítica por considerarla el punto de partida para una indeseable politización de la universidad. Otros conocen y valoran los diagnósticos y caminos alternativos, pero creen que se trata de propuestas fragmentarias y relativamente impotentes en relación con la corriente principal. Además, consideran que estas alternativas podrían volver a encerrar a la universidad frente a los cambios que se están dando en la sociedad. Por otra parte, están también, finalmente, los que temen un retorno a una concepción prebendaria o corporativa de la universidad, cerrada a las demandas de transparencia, evaluación de resultados y responsabilidad en el uso de los fondos. Desde el momento en que la universidad depende, de una manera u otra, siempre del dinero, ¿cómo estar en contra de un proyecto que pone en primer lugar las necesidades

y demandas de quienes lo aportan, es decir, de las familias, los estudiantes, los contribuyentes y las empresas?

A los que temen que una crítica de la situación actual derivaría en un criticismo radical como el que se dio, por ejemplo, en 1968, habría que responderles dándoles parcialmente la razón: no sería bueno caer en la tentación de volver al tipo de crítica abstracta y descontextualizada que se practicó en el pasado y que solo pretendió hacer saltar todo por los aires. Los resultados de aquella crítica, que intentó liquidar, junto con las estructuras institucionales que consideraba opresivas, toda la tradición del pensamiento occidental, entendida como mera superestructura encubridora, están a la vista: terminaron por enterrar lo que quedaba de espíritu filosófico en la universidad, reforzando el programa funcionalista. Desarrollando un tipo de argumentación pseudointelectual que deconstruye toda “verdad”, toda “idea”, todo “sentido”, e incluso al sujeto mismo que lo practica como mera construcción performativa, el criticismo radical se contradice y se liquida a sí mismo.

A quienes sostienen el argumento de que no son posibles otras opciones por el carácter inevitable de las reformas en curso, les preguntáramos: ¿quién dice que el estado actual de cosas forma parte de un destino inevitable?; ¿no ha habido suficientes demostraciones en el pasado de cambios de dirección, rupturas o colapso de sistemas que parecían invencibles? Por otra parte, hoy está claro que ya no es más posible –ni deseable– una resurrección del viejo idealismo. Un modelo puramente escolástico o humboldtiano de universidad sin confrontación con la realidad empírica del mundo y de la sociedad resulta también un camino inaceptable. La intransigencia y el encierro tecnocrático de la industria académica no justifican abogar por un retorno a formas de encierro del pasado. La idea humanista de universidad o la “universidad de las ideas” está obligada hoy a retomar su impulso crítico, filosófico, cultural y humanista no de manera aislada o en contraposición a la realidad, sino desde el corazón mismo de la civilización tecnocientífica.

Si bien no es su rol solucionar directamente los problemas sociales, sí está llamada a involucrarse en ellos desde su *métier* propio: el punto de vista cognoscitivo.

Ante quienes sospechan que una crítica a la industria académica implicaría un retroceso hacia una universidad prebendaria y poco transparente, se alzan todas las evidencias que hemos intentado presentar en este libro: los problemas de falta de transparencia, burocracia y descenso de la calidad no han disminuido, sino aumentado con la industria académica (Mollis & García Guadilla, 2003). En tal sentido, si bien son muchos los que tienen dudas sobre las posibilidades de caminos alternativos a la industria académica, creo que también cada vez son más los que actualmente piensan que, si desea sobrevivir, la universidad no tiene otra posibilidad que recuperar su libertad frente a las demandas funcionalistas del “sistema”.¹² Pero esta posibilidad solo podrá surgir si la universidad vuelve a ser ella misma: regresando a su núcleo original, independizándose de las estructuras y exigencias utilitarias de corto plazo –aunque no de las necesidades sociales de largo plazo– y desarrollándose como un poderoso organismo libre y cooperativo de educación, investigación y reflexión.

Dos futuros hipotéticos

Terry Threadgold, vicerrector de la Universidad de Cardiff, afirmaba hace unos años: “Las Universidades deben convertirse en máquinas mucho más pulidas y eficientes si quieren sobrevivir. Lo que queda de nuestros modelos económicos

¹² Tal como advertía Michael Oakeshott: “La Universidad habrá dejado de existir cuando su aprendizaje haya degenerado en lo que hoy en día se llama investigación, cuando su enseñanza se haya transformado en mera instrucción y ocupe la totalidad del tiempo disponible de los estudiantes [...] y solo deseen obtener una calificación que les permita ganarse la vida o un certificado que les permita participar en la explotación del mundo” (Oakeshott, 2009: 144).

y de gestión tradicionales y sus orígenes históricos son insostenibles en este nuevo contexto” (Threadgold, 2011). Como hemos visto a lo largo de este libro, la dirección hacia la industria académica implica un uso más o menos pragmático de los instrumentos de mercado, de gestión managerial y de evaluación entendida como medición para gobernar la universidad. Pero lo decisivo en este nuevo tipo de políticas es el enfoque teórico sobre el que se sostienen. Este último es sobre todo un enfoque económico que pretende abarcar no solo los factores tradicionalmente contables, sino la estructura académica completa de la universidad, incluyendo las actividades docentes y de investigación que hasta ahora se consideraban inconmensurables. Expresado en términos de las teorías económicas en boga, la educación y la investigación tienden a ser vistas principalmente como capital humano o capital intelectual capaz de ser maximizado, y la universidad, como cualquier otra empresa del capitalismo transnacional (Raines & Leathers, 2003).

En contraposición a esta postura y en tono apocalíptico, el profesor portugués Boaventura de Sousa Santos describe de un modo crudo un escenario posible para el futuro de las universidades en caso de un triunfo completo de la industria académica:

El impacto interno será aplastante [...] será un verdadero paraíso para las universidades que se encuentren a la cabeza del *ranking* (una escasa minoría) y un absoluto infierno para la gran mayoría de las universidades y sus académicos. Los criterios mercantiles reducirán el valor de las diferentes áreas de conocimiento a su precio de mercado [...]. El cuerpo profesoral será proletarizado gracias a los propios medios de producción educativa de los que son supuestamente dueños, esto es, mediante la enseñanza, la evaluación, la investigación. Los profesores terminarán siendo zombis de planillas, objetivos y evaluaciones impecables en cuanto a rigor formal, pero necesariamente fraudulentos en su sustancia [...]. Para los profesores jóvenes, la libertad académica será una broma cruel. Los estudiantes serán tan dueños de su aprendizaje

como esclavos por el resto de sus vidas de la deuda contraída para obtenerlo [...]. La educación terciaria será finalmente liberalizada según las regulaciones de la Organización Mundial del Comercio (De Sousa Santos, 2010: 54-55).

Esta última predicción no tiene, sin embargo, por qué necesariamente ocurrir. Otro futuro también es posible. El primer paso para lograrlo es desmitificar los falsos ídolos de la sociedad funcional y al mismo tiempo establecer, tal como señalaba siempre Augusto del Noce, una visión verdaderamente histórica del pasado próximo, “de manera que se pueda hacer ver que sobre el mito de la novedad han surgido sus horrores” (Del Noce, 1979: 154). Pero a esto hay que agregarle la recuperación de un sueño: el sueño de una idea de universidad que todavía nunca nadie ha podido llevar del todo a la práctica. La universidad debe recuperar su propia identidad, la fidelidad a sus fines verdaderamente académicos y su autonomía para evaluar adecuadamente la calidad de sus actividades. Para ello, debe volver a ofrecer una educación auténticamente cultural y científica, una investigación profunda y abierta a la verdad en su variedad y su unidad, para poder colaborar, indirectamente y en el mediano y largo plazo, con el florecimiento de la economía, de la sociedad y de la vida. En tal sentido, en la conclusión de este libro, propondremos al lector algunos de los principios y prácticas que, aunque nunca del todo encarnados, han animado a las universidades desde su origen y que deberían ser recordados hoy a la luz de las exigencias actuales con el fin de entrar en una era de auténtica renovación de la universidad.

Conclusión: seis tareas para una renovación desde las fuentes

Revivir el ideal intelectual

De acuerdo a Michael Oakeshott, quienes quieren reformar la universidad deberían mostrarnos antes una única credencial de paso: la que certifique que aún creen en la posibilidad de la universidad como el lugar de búsqueda de un conocimiento intelectual perseguido hasta sus últimas consecuencias, independientemente de los intereses o aplicaciones prácticas, sean estas cuales fueren: “Los críticos a los que se debe oír son aquellos interesados en la búsqueda del conocimiento, no aquellos que creen que la Universidad es imperfecta por no ser diferente de lo que es” (Oakeshott, 2009: 143).

Aunque manifiesten las mejores intenciones, si los críticos o reformistas no aclaran antes esto, sus propuestas de apertura de la universidad al mundo –aun cuando no se trate solo del mundo económico, sino incluso del rico mundo de experiencias y prácticas de cualquier tipo esparcidas por los distintos rincones de la sociedad– esconden el gusano que tarde o temprano terminará carcomiendo el entero edificio universitario. Oakeshott también afirmaba que la universidad “no es una máquina que sirve para lograr un propósito determinado o para producir un resultado en particular” (Oakeshott, 2009: 134). En su opinión, la actividad fundamental que debía desarrollarse en ella era el *studium*. Esta palabra latina, habitualmente traducida

simplemente como “estudio”, tiene, sin embargo, un significado mucho más rico. *Studium* significa “aplicación”, “empeño”, “esfuerzo” o “afán” de aprender (*studium discendi*). Pero, además del esfuerzo por aprender, *studium* significa también la “admiración”, el “gozo”, el “gusto” que produce el conocimiento. En este sentido, *studium* está estrechamente vinculado a otra palabra latina: *otium* –*otium et studium*, decían los romanos–, que es una traducción de la palabra griega σχολή, de la cual procede también “escuela”, que originariamente significaba “tiempo libre”, es decir, el tiempo no dedicado al trabajo ni a otras actividades instrumentales con fines prácticos, sino a la actividad a la vez esforzada y gozosa de la contemplación o *theoría*, o sea, del conocimiento de las cosas tal como son en sí mismas sin ningún fin práctico ulterior a la vista.¹ Así, la universidad –llamada originalmente *Studium Generale*– debía ser el lugar en donde las personas, libres de las preocupaciones y las urgencias de la vida, tendrían el tiempo para formarse y cultivarse, dedicándose a la actividad de libre búsqueda del conocimiento. Incluso la docencia, entendida como proceso pedagógico dirigido con intencionalidad práctica, era para Oakeshott algo secundario en la universidad, ya que “su ocupación principal es la búsqueda del conocimiento (nada puede compensar su ausencia en la Universidad) y, en segundo lugar, se ocupa de la clase de educación que ha descubierto que surge en el transcurso de esta actividad” (Oakeshott, 2009: 143).

En 1997 tuve el privilegio de presenciar en Chicago un poderoso testimonio sobre el ideal intelectual de la universidad. El casi nonagenario profesor y prestigioso matemático Saunders Mac Lane, educado en Harvard junto a Bertrand Russell y profesor en Chicago desde los años de

¹ Recordemos también la relación de oposición de la palabra “ocio” con la palabra negocio: *negotium*, que viene de *nec-otium*, es decir, la negación del ocio. Así, hablar de “estudiar” algo (*studiare*) con un fin puramente práctico, sin interés ni gusto por la cosa en sí misma, resulta, desde el sentido original de la palabra *studium*, una contradicción en sí misma.

oro de Robert Hutchins, expuso frente a una pléyade de físicos, químicos y matemáticos sobre el tema “¿Deben las Universidades imitar a la industria?”. Mac Lane citó en aquella ocasión una experiencia suya con un experto en *marketing*, contratado para aumentar el ingreso de alumnos en una universidad, basado en la filosofía de que las universidades “son una industria de servicios [...] si el servicio que Ud. provee no satisface al cliente, él no pagará”. Para el viejo académico, “esto es el típico ejemplo de una total falta de idea de lo que es una Universidad” (Mac Lane, 1996: 520). “Someter a las Universidades primariamente a criterios económicos es errado: los criterios correctos son los intelectuales” (Mac Lane, 1994). Pero lo que más me impresionó de aquella conferencia fue la diapositiva que este famoso científico proyectó sobre la pantalla del departamento de Física de la Universidad: no era una fórmula ni una ecuación, sino solamente una palabra: “Verdad” (*Truth*).

Un caso muy similar de devoción por el ideal intelectual de la universidad es el de Paul Dirac, sin duda uno de los más grandes físicos del siglo XX. En la descripción del modo de investigar de Dirac, se muestra la distancia que existe entre la ciencia teórica y la ciencia aplicada. Dirac llevaba esa distancia hasta tal punto, según afirman algunos de los estudiosos de su trabajo, que consideraba la belleza de la teoría matemática como el criterio más importante para dirigir la investigación en física.² Sin menospreciar el criterio de la verificación empírica, que ciertamente consideraba útil y en muchas ocasiones indispensable, Dirac creía que la belleza matemática tenía más importancia para demostrar

² Para Paul Adrien Maurice Dirac (1902-1984) –escribe Aaron S. Wright– el vacío era un mar infinito de partículas extrañas –partículas con energía negativa–. Llegó a esta conclusión a partir de 1928, sobre la base de su teoría relativista del electrón. Y fue llevado a su teoría por la belleza de las matemáticas. La belleza matemática funcionaba para Dirac porque él creía que la naturaleza misma era bella. Esta guía epistemológica –buscar primero la belleza matemática– configuró sus compromisos ontológicos específicos (Wright, 2016: 225-226). Sobre la belleza matemática cfr. Crease (2013); Gross (1988); Hösle (2013).

la verdad de una teoría que lo que la física empírica pudiera verificar luego en la práctica.³ Estaba convencido de que incluso en la eventualidad de la aparición de evidencia empírica en contra de ciertos aspectos de una teoría, esto no la invalidaba en la medida en que esta estuviera basada en sólidos fundamentos matemáticos.⁴

Los fundamentos de la teoría son, creo, más fuertes de lo que se podría obtener simplemente con el apoyo de la evidencia experimental. Los fundamentos reales provienen de la gran belleza de la teoría. [...] Es la belleza esencial de la teoría lo que yo siento es la verdadera razón para creer en ella (McAllister, 1990: 93).⁵

3 Tal como sostiene James W. McAllister, para Dirac la belleza de las ecuaciones matemáticas no era solo una motivación psicológica subjetiva –algo así como un motivo inspirador adaptado a su idiosincrasia– útil solo en la etapa del descubrimiento, pero sin peso en la evaluación de la validez objetiva de una teoría. Por el contrario, el criterio “estético” formaba para Dirac una parte esencial del método científico tanto en la etapa del descubrimiento como de la verificación entendida en términos completamente objetivos (McAllister, 1990: 88).

4 Imaginando la aparición de evidencia empírica en contra de la teoría de la relatividad de Einstein, escribía: “Supongamos que una discrepancia apareció, bien confirmada y fundamentada, entre la teoría y las observaciones [...]. ¿Debería uno entonces considerar la teoría incorrecta? [...]. Yo diría que la respuesta a la última pregunta es enfáticamente No. [...]. Cualquiera que aprecie la armonía fundamental que conecta el modo en que actúa la Naturaleza y los principios matemáticos generales, debe sentir que una teoría con la belleza y elegancia de la teoría de Einstein tiene que ser sustancialmente correcta. Si en alguna aplicación de la teoría puede aparecer una discrepancia, seguramente se debe a algún rasgo secundario relativo a esta aplicación que no se ha tenido debidamente en cuenta, y no a un fracaso de los principios generales de la teoría” (McAllister, 1990: 95).

5 En una formulación muy similar, sostiene Dirac: “Es más importante tener belleza en las propias ecuaciones que lograr que estén de acuerdo con un experimento. [...]. Parece que si uno está trabajando desde el punto de vista de obtener la belleza en las ecuaciones, y si uno tiene realmente una visión sólida, uno está en una línea segura de progreso” (McAllister, 1990: 87). Cfr. también: “Cuando Einstein estaba trabajando en la formulación de su teoría de la gravitación, no estaba tratando de explicar algunos resultados de observaciones. Muy lejos de eso. Todo su procedimiento fue buscar una bella teoría [...]. De algún modo tuvo la idea de conectar la gravitación con la curvatura del espacio. Fue capaz de desarrollar un esquema matemático que

Aunque Dirac nunca pudo definir, cuantificar, ni medir con ningún instrumento la belleza matemática que lo guiaba en sus investigaciones, nunca dudó de la solidez última sobre la cual se apoyaba: la misteriosa unidad y armonía última de lo real que, en su opinión, estaba más allá de cualquier construcción, método o procedimiento humano. De esta concepción últimamente trascendente de la verdad científica (Charlton, 2009), al mismo tiempo objetiva y vinculada a la experiencia de la dimensión inefable y misteriosa de la realidad, han dado testimonio también Albert Einstein y muchos otros científicos.⁶ Por lo demás, este impresionante grado de concentración teórica no implica un desentendimiento de lo humano y de lo social, sino todo lo contrario. A diferencia de la ciencia positivista encerrada en una concepción puramente procedimental de la objetividad científica, la auténtica ciencia teórica no supone únicamente un ejercicio tenaz de las capacidades intelectuales, sino también de cualidades morales, afectivas e incluso estéticas⁷ y un fuerte involucramiento personal en la trama relacional de la sociedad.⁸

Este ideal intelectual no es propio de un tiempo ya pasado, sino que es compartido hoy en día por quienes

incorpora esta idea. Fue guiado solo por la consideración de la belleza de estas ecuaciones" (McAllister, 1990: 91).

- 6 "La totalidad de nuestras experiencias sensoriales (uso de conceptos, creación y empleo de relaciones funcionales definidas entre ellos y la coordinación de las experiencias sensoriales con esos conceptos) pueden ser puestas en orden mediante un proceso mental: este hecho en sí tiene una naturaleza que nos llena de reverente temor, porque jamás seremos capaces de comprenderlo por completo. Bien se podría decir que 'el eterno misterio del mundo es su inteligibilidad' [...]. El hecho de que resulte inteligible es un milagro" (Einstein, 2011: 291).
- 7 Muchos pensadores han estudiado el vínculo entre lo objetivo, lo afectivo, lo estético y lo social en la ciencia (Flannery, 2005).
- 8 Tal como también señala Aaron S. Wright (2016), en la trayectoria del mismo Dirac, tenido muchas veces como un solitario aislado de los problemas de su tiempo (recordemos sus célebres caminatas solitarias en las que se inspiraba), puede comprobarse que su trabajo fue posible también gracias a un fuerte involucramiento en una densa de red de relaciones intelectuales y humanas con numerosos científicos y personalidades de su tiempo.

ya nada tienen que ver con la edad dorada del clasicismo universitario. Por ejemplo, Marshall Sahlins, un antropólogo de Chicago de prestigio mundial, publicó en internet en 1998 un largo y dramático llamado a recuperar la “verdadera Universidad de Chicago”. En su artículo apuntaba sobre todo a los cambios introducidos por el *management* de su universidad y reivindicaba la célebre figura de Robert Maynard Hutchins, rector de esa institución desde 1930 hasta 1950.⁹ El secreto de la calidad académica del College promovida por Hutchins era para Sahlins bien simple: sus profesores tenían vocación intelectual y enseñaban algo con contenido y sabor (Sahlins, 2009). La Universidad de Chicago, a la que, debido a este prestigio intelectual, aflúan miles de estudiantes, demostró, según Sahlins, no solo lo que significa la verdadera idea de excelencia académica, sino también la clave de toda sólida fuente de financiación de una universidad a largo plazo. Esta última no se basaba, en su opinión, en una subordinación funcional al mercado ni a la sociedad, sino en la existencia de un verdadero proyecto intelectual.¹⁰

De una opinión similar, fue el último Jaques Derrida. A pesar de haber encabezado, desde la década del 60, por medio de su teoría de la deconstrucción, la tarea de demolición de la idea humanista de universidad, en sus últimos años escribió un fuerte alegato a favor de esta última, presentándola como un lugar que debía estar dedicado principalmente a la búsqueda de la verdad:

⁹ Escribía Sahlins: “En medio de la peor depresión económica él privilegió la metafísica por sobre el dinero. Hizo de la Universidad un santuario de la razón en una sociedad que idolatraba la utilidad. Puso a los profesores por sobre los edificios, a los libros por sobre los cuerpos y la vida del espíritu sobre el mercantilismo de cualquier tipo. Esto era una Universidad –precisamente no una imitación de su tiempo” (Sahlins, 1998; cfr. McNeill, 1991).

¹⁰ “El principio ha sido privilegiar la calidad académica por sobre la seguridad financiera precisamente basándose en la premisa de que un proyecto intelectual distinguido por su valor seguramente probará ser también objeto de apoyo financiero” (Sahlins, 1998).

Entendamos por “Universidad moderna” [afirmaba Derrida] aquella cuyo modelo europeo, tras una rica y compleja historia medieval, se ha tornado predominante, es decir “clásico”, desde hace dos siglos, en unos Estados de tipo democrático. Dicha Universidad exige, y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad. Por enigmática que permanezca, la referencia a la verdad parece ser lo bastante fundamental, como para encontrarse, junto con la luz (Lux), en las insignias simbólicas de más de una Universidad. La Universidad hace profesión de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad (Derrida, 2002: 9-10).

Al igual que los pensadores citados, son muchos los que hoy creen que es necesario sustituir la concepción burocrática o managerial de la universidad por una animada por una fuerte identidad intelectual y cultural que se haga eco de este legado histórico (Amaral, Bleiklie & Musselin, 2008). Sin ideal intelectual, la universidad se queda sin un norte y, por lo tanto, también se vuelve incapaz de cumplir con su papel de ser un faro de orientación para la sociedad (Charlton, 2009). De hecho, en todas las épocas existió un ideal cultural y educativo en el corazón de las universidades. En tal sentido, la formulación y el establecimiento de un serio compromiso con ese ideal resulta hoy probablemente la primera y más importante tarea que deberían emprender las universidades.

Recuperar la libertad

Una segunda tarea fundamental para renovar la universidad consiste, en mi opinión, en recuperar la libertad de los profesores. Tal libertad ha demostrado ser –durante muchos años y en muchas culturas– la única manera de generar una

educación y una investigación de alto nivel académico. El comportamiento irresponsable de algunos académicos no justifica la subordinación de todos a una gestión burocrática o funcionalista (Frey, 2010). Si existen casos de irresponsabilidad, el remedio no es el control burocrático de sus actividades, sino generar, mediante los modos de organización y las instituciones propias de la vida académica, un ambiente propicio para que esta responsabilidad se fortalezca. Una universidad en la que se da un clima de sospecha y desconfianza, y en la que crece día a día la sensación de que no es posible ninguna iniciativa más allá del cumplimiento con los mecanismos de control cada vez más centralizados, no atrae a los profesores creativos, dedicados y comprometidos con la comunidad, sino a aquellos individualistas, especuladores y aprovechadores de recursos y privilegios. La auténtica educación e investigación, entendidas como un crecimiento vivo y no como mera adaptación funcional a un sistema, se desarrollan siempre y necesariamente a partir de la libertad personal. Los pensamientos profundos, las nuevas ideas y los auténticos descubrimientos científicos brotan y crecen en general cuando el yo se siente libre, “llamado” por el misterio de la realidad y no presionado, seducido u obligado por un mandato burocrático. Si el corazón de la persona –entendido como el centro de sus inclinaciones, intuiciones y decisiones libres– permanece dormido, frío o indiferente, puede haber erudición, instrucción, entrenamiento, capacitación o “productividad” puramente cuantitativa, pero no educación o investigación realmente fecundas. Aunque la incentivación conductista –típicas de nuestros sistemas despersonalizados de educación superior– pueden dar en ocasiones ciertos resultados, estos son siempre temporarios y potencialmente destructivos.

Un gran promotor de la libertad en la universidad fue Abraham Flexner. Tal como señala Sachiko Iwabuchi (2004), Flexner se inspiró en su juventud en la temprana Universidad John Hopkins –en la cual, como relatan los investigadores históricos Maryann Feldman y Pierre

Desrochers, se buscaba “la verdad por sí misma” – para luego abocarse a reformar en sentido humboldtiano el mundo crecientemente comercializado de las universidades norteamericanas de fines del siglo XIX. Llevándolo a la práctica especialmente como director del célebre Instituto de Estudios Avanzados de Princeton –en donde más tarde recibió a Albert Einstein, entre tantos otros científicos de renombre rescatados del nazismo–, Flexner pensaba que la universidad “debería ser una sociedad libre de estudiosos –libres porque a personas maduras, animadas por propósitos intelectuales, se las debe dejar seguir sus propios fines a su modo” (Iwabuchi, 2004: 151). Vale la pena transcribir el párrafo entero del sueño de Flexner sobre su instituto universitario para recordar la forma que uno de los mejores hombres que tuvo la universidad moderna pensaba que debería tener el ámbito de trabajo de los profesores e investigadores:

El Instituto debe ser pequeño y plástico; debe ser un refugio donde los estudiosos y científicos puedan considerar el mundo y sus fenómenos como su laboratorio sin ser arrastrados en la vorágine de lo inmediato; debe ser simple, cómodo, tranquilo, sin ser monástico o remoto; no debe tener miedo de ningún tema; sin embargo, no debe estar bajo ninguna presión de ningún lado que pudiera tender a forzar a sus estudiosos a tener prejuicios, ya sea a favor o en contra de cualquier solución particular de sus problemas de estudio; y debe proporcionar las instalaciones, la tranquilidad y el tiempo requeridos para la investigación profunda de lo desconocido. Sus estudiosos deben disfrutar de una libertad intelectual completa y estar absolutamente libres de responsabilidades o preocupaciones administrativas (Iwabuchi, 2004: 150).

En tal sentido, aunque hoy quizás no sea posible lograr casi en ningún lado un modelo tan puro, es imprescindible al menos apuntar a recrear un contexto institucional que fomente las relaciones libres entre estudiantes y profesores y de los profesores entre sí que supere el actual sistema

enfocado únicamente a lograr resultados de acuerdo a los objetivos de un plan administrativo impuesto desde afuera. Si bien hoy existen nuevos instrumentos tecnológicos que ayudan a organizar las relaciones educativas o el diálogo entre los académicos en gran escala –como por ejemplo los cursos *online*, las redes sociales académicas y otros recursos informáticos–, estos nunca podrán reemplazar el contacto personal, viviente y directo entre el profesor y el estudiante o entre los profesores e investigadores entre sí. “Solo el corazón habla al corazón”, afirmaba John Henry Newman. En tal sentido, los profesores deberían volver a tener un espacio institucional apto para realizar su trabajo. Un camino para lograrlo, en mi opinión, sería la revitalización de la cátedra, el seminario y el laboratorio clásicos, entendidos como pequeñas comunidades académicas en las que conviven durante años varios profesores o investigadores, junto con estudiantes que se desempeñan como colaboradores.

La diferencia entre estas formas de trabajo académico y el sistema actual de cursos o módulos es abismal. En estos últimos el trabajo es unipersonal, fragmentado y funcionalizado al cumplimiento de objetivos y planificaciones pedagógicas o de productividad de corto plazo. Además, en ellos se separan rígidamente las actividades de docencia e investigación y, en general, no responden a las inquietudes intelectuales auténticas de los participantes. La cátedra, el seminario o el laboratorio clásicos, en cambio, permiten enseñar e investigar simultáneamente –dos actividades que tendrían que ser consideradas inseparables– durante largos períodos de tiempo y por medio del método de la transmisión oral que surge de la conversación espontánea entre profesores, investigadores y estudiantes. La renovación de un contexto institucional así generaría de nuevo no un “aprendizaje”, una “instrucción” o una “productividad” artificiales, sino un crecimiento gradual y natural de los estudiantes, y de los propios profesores, en la tarea de libre

indagación y reflexión intelectual y científica como centro de toda la vida académica.

Otra condición, ya de índole más subjetiva, que exige la recuperación la libertad en la universidad consiste, como señala Massimo Borghesi, en remover “la censura del factor humano” que genera el fenómeno, tan generalizado en la actualidad, del “sujeto ausente”, es decir, de un sujeto tan absorbido por la presión constante de los mecanismos funcionalistas que finalmente desaparece (Borghesi, 2005: 28). La industria académica concibe al profesor como un “técnico-educador” que no ha de transmitir el sentido de lo que enseña ni mucho menos dejar ver los rasgos de su propia personalidad, “sino que solo ha de vehicular, mediante técnicas apropiadas, informaciones”, aptitudes o conductas. Estas técnicas, “en su supuesta ‘neutralidad’, prescinden del relieve *existencial*, de todo posible significado para la existencia del enseñante y de toda hipotética incidencia en la vida del alumno” (Borghesi, 2005: 35). Por otra parte, también ve la investigación, en clave funcionalista, como un conjunto de recursos o capital intelectual que hay que administrar de manera aislada mediante un control individual de productividad realizado por medio de incentivos y objetivos de *performance*. En contraposición a esta concepción, es fundamental reactualizar el rol de mediación, no únicamente cognitiva, sino también existencial, subjetiva del profesor. La educación se convierte así en *verificación crítica*¹¹, verificación “en la que el docente está comprometido en primera persona” (Borghesi, 2005: 35). Del mismo modo, se requiere recuperar la subjetividad del investigador fomentando –como sostenía Adorno–, más allá de los procedimientos protocolares, la actitud del

¹¹ La expresión “verificación crítica” proviene de Luigi Giussani, para quien la tradición solo es transmisible en la medida en que sea recibida críticamente en el sentido de la verificación de su valor actual desde el punto de vista existencial por parte de quien vive en el presente.

que vuelve y revuelve, interroga, palpa, examina, atraviesa su objeto con la reflexión, el que parte hacia él desde diversas vertientes y reúne en su mirada espiritual todo lo que ve y da palabra a todo lo que el objeto permite ver [...] (Adorno, 2003: 27).

Este retorno de la subjetividad implica finalmente, parafraseando una vez más a Adorno, un regreso del *eros* a la universidad que abra espacio a “la receptibilidad, la capacidad de dejar que lo espiritual llegue hasta nosotros, recibéndolo activamente en la propia conciencia, en lugar de someterse a él en un mero aprendizaje, como pretende un cliché insoportable”.¹² En una palabra, y si, al igual que Adorno, no temiéramos incurrir en la confusión del sentimentalismo, habría que afirmar con él que, para la recuperación de la libertad académica en la universidad, “se requiere amor: su falta es, por cierto, defecto en la capacidad de amar” (Adorno, 1969: 37).

Volver a juzgar

La renovación de la universidad requeriría también de un cambio radical en los sistemas de evaluación de la enseñanza y de la investigación muy vinculados a un cambio en el concepto de su “rendición de cuentas” (*accountability*) en relación con la sociedad y con el Estado (Shore & Wright, 2000). De hecho, más allá de todas las otras demandas de la sociedad y de la economía, la búsqueda de la verdad siguiendo las exigencias intrínsecas de los problemas científicos e intelectuales es el servicio principal que la universidad le debe a la sociedad (Gillies, 2009). En tal sentido, es preciso

¹² Para ello, tal como ayer, la universidad necesita hoy también de “protección ante los embates del mundo exterior”, “un cierto cuidado del sujeto individual” y tal vez incluso una “incompletud de la socialización” (Adorno, 2004: 98).

rechazar la falsa creencia de que el nivel de calidad de la educación o de la investigación pueda evaluarse por objetivos de *performance* o mediante otras mediciones puramente cuantitativas. Dichas mediciones son siempre aproximativas –y muchas veces, como hemos visto con profusión a lo largo de este libro, son falsas o contraproducentes– y sobre todo nunca pueden ser el argumento definitivo. De todos modos, la crítica de la evaluación estandarizada no implica negar la necesidad de evaluación. De hecho, la evaluación, el juicio y la autocrítica constituyen una tarea intrínseca a la universidad (Joughin, 2008). Pero el modo de desarrollar este ejercicio periódico de rendición de cuentas no es el del control administrativo o burocrático. Es necesario reconstruir la evaluación propiamente académica que, a diferencia de la medición cuantitativa, tiene como base el juicio responsable sobre el valor tanto del trabajo de los estudiantes como de los colegas vinculados a la especialidad, en el contexto de un discurso y una deliberación racional y de conjunto (Moldaschl & Schwarz, 2005).

Para fortalecer la evaluación y autoevaluación de la calidad de las actividades y del compromiso de los profesores universitarios, hay que volver a priorizar el método que, más allá de sus posibles defectos, ha sido y seguirá siendo el único efectivo: el de las actividades realizadas junto y ante los demás pares académicos, internos y externos a la universidad. Así, por un lado, la evaluación de la docencia no debería estar solo basada en encuestas cuantitativas, sino que tendría que incluir también la opinión argumentada de profesores destacados, autoridades y estudiantes. También es necesario volver a dar espacio, prestigio y reconocimiento institucional a seminarios, conferencias, encuentros de cátedra e intercátedra, tribunales y comisiones evaluadoras, y a los consejos de cada carrera, facultad y de toda la universidad como instancias de evaluación y discusión colegiadas en las que los proyectos, textos, programas de estudio, artículos y libros de los profesores sean seria y periódicamente leídos, criticados e incluso duramente confrontados.

En tal sentido, es imprescindible limitar las funciones excesivamente extendidas del aparato administrativo y burocrático de la universidad para volver a dar autonomía, vida y autoridad a estos cuerpos de discusión colegiados, que son los auténticos espacios de evaluación y autoevaluación de los profesores.

De igual modo, la evaluación de la investigación –tanto de los trabajos realizados como de los proyectos futuros– debería incluir procesos de revisión colegiados a cargo de comisiones especiales compuestas por colegas de diversos claustros o simplemente en el marco de la selección de calidad que se va dando naturalmente en las actividades de seminario o de laboratorio entre académicos de una especialidad. Estos procesos de evaluación deberían incluir siempre la lectura y el atento análisis del rigor intelectual de los trabajos y una mirada abierta, generosa y perpicaz frente a las posibilidades todavía escondidas de descubrimiento o innovación futuras.¹³

¹³ Tal como explica con meridiana claridad Peter Lawrence: “Para reducir la presión sobre los científicos que pasan tanto tiempo inventando solicitudes de subvención y para reducir el número de asientos que tienen que ser evaluados y comparados, sugiero ofrecer un medio alternativo de solicitud de subvención que se basaría enteramente en la calidad de los últimos 5 años de trabajo como es el caso en Canadá (CNSRC). Todo lo que el solicitante tendría que hacer, si eligió esta opción, sería presentar una lista digamos de 3 de lo que ellos piensan son sus mejores trabajos de los últimos 5 años y describir brevemente quiénes fueron los responsables de los mismos. Una de las ventajas de contar con un pequeño número de documentos para evaluar, aparte de la obvia razón de tener menos para leer, es que se alentará a los autores a escribir un número menor de artículos que signifiquen y transmitan algo importante, en lugar de un gran número de documentos para ser contados. Es alentador que en los Estados Unidos, y específicamente en el Instituto Médico Howard Hughes, la evaluación se limite a 5 trabajos de los últimos 5 años, elegidos por los solicitantes. Tal vez este sea el primer paso en lo que creo que sería una tendencia útil. Pero, ¿cómo evaluar estos documentos? Leyéndolos: no hay mejor manera. Este método fue utilizado en el pasado; no es ‘objetivo’, pero podría ser un intento de llegar a lo que importa, mucho mejor, me parece, que confiar en una medición precisa de lo que no importa. La investigación tiene que ser evaluada por su rigor, originalidad e importancia, por la luz que arroja y por su valor económico y heurístico; estas cua-

Por lo demás, más allá de estas instancias, en una universidad que se precie de tal, el momento fundamental de la evaluación a profesores e investigadores debería concentrarse sobre todo en una instancia decisiva: el momento de la incorporación. En tal sentido, es imprescindible poner toda la atención en la selección de los profesores, tal como lo hicieron siempre las mejores universidades del mundo. Una vez que un profesor mediocre o sin verdadera idoneidad y vocación académicas ingresa en la universidad, no existe “control de calidad” que pueda mejorarlo. Por el contrario, una universidad que prioriza fuertemente la selección tiene garantizado en general un alto nivel cualitativo y muchos frutos para el resto de la comunidad universitaria, sin necesidad de controles excesivos, anticuados y contraproducentes sobre la cantidad de horas que alguien pasa sentado en una oficina o la cantidad de artículos o de clases que “produce”. El planteo del problema del “control” de la productividad y de otros controles en la universidad oculta el verdadero problema, que es el de la pérdida de verdaderas vocaciones para la vida universitaria, que en buena medida son desperdiciadas o destruidas por el avance abusivo de la mentalidad burocrática y de control.

Frente a las críticas a la evaluación cuantitativa –especialmente la bibliométrica– surgen propuestas de una bibliometría mucho más avanzada, con posibilidades de medir la producción científica tomando en cuenta internet, revistas de *open access*, y un espectro mucho más variado de variables (De Bellis, 2005; Cope & Phillips, 2014; Cronin & Sugimoto, 2014). Sin embargo, ¿significará esto realmente una ampliación de los criterios de evaluación o simplemente una mayor sofisticación de los instrumentos? En mi opinión, para un verdadero cambio de dirección, las revistas académicas deberían recuperar su autonomía tanto con relación al negocio –muchas veces monopolico

lidades pueden ser difíciles de evaluar, pero debemos intentarlo” (Lawrence, 2008: 11; cfr. también Readings, 1996: 160).

o cuasimonopólico— de las grandes empresas editoriales, como a las normas de evaluación de la industria académica. Probablemente, la mejor opción sería que las revistas regresaran a las manos de los grupos de pensamiento, de afinidad cultural o de especialidad que les dieron origen. En tal sentido, el código abierto puede ser una oportunidad para recuperar las publicaciones independientes de su absorción por parte de los intereses económicos en la medida en que también implique una liberalización de las normas actuales de evaluación. Al mismo tiempo, sería necesario recuperar la libertad de los editores de aceptar o rechazar un trabajo, sobre la base de un juicio informado y compartido con los otros miembros de cada comité editorial, eliminando el desgastante —y en muchos casos humillante— proceso de idas y vueltas entre los autores y los evaluadores externos que inhibe la libertad de pensamiento y resulta un incentivo al conformismo.¹⁴ Una vez aprobado para su publicación por el comité editorial, y solo en una segunda fase, se podría invitar a profesores externos a las revistas, de manera anónima o abierta, a colaborar haciendo sugerencias sobre cómo el trabajo puede ser mejorado, pero sin que esta intervención influya ya sobre la decisión final de la publicación.¹⁵

¹⁴ Escribe William Starbuck: “El *peer review* debería significar que los revisores y los autores son realmente pares. Sin embargo, los editores normalmente actúan como si los revisores fueran más competentes que los autores y como si las opiniones de los revisores tuvieran más validez que las opiniones de los autores. Los editores también actúan como si ellos mismos tuvieran la sabiduría y el conocimiento para imponer restricciones a los manuscritos. Tales comportamientos crean diferencias de poder que no solo contradicen el concepto de revisión por pares sino que también invitan a los revisores y editores a satisfacer sus idiosincrasias. Como dice el acostumbrado dictado de Lord Acton, el poder editorial tiende a corromper y el poder editorial absoluto [...]. Muy pocos editores o revisores siguen siendo capaces de abstenerse de pensar, ‘podría decir esto mejor’, ‘veo un problema más interesante’ y ‘podría diseñar un mejor estudio’” (Starbuck, 2003: 345).

¹⁵ “Los investigadores deberían considerar a los editores y revisores como pares, no como superiores. Si uno trata de seguir su consejo inconsistente de modo servil, uno va a decir y hacer algunas cosas muy tontas. Las decisiones finales acerca de lo que es correcto deben venir de dentro de uno mismo,

Por otra parte, la posibilidad de volver a juzgar en las universidades debería implicar la supresión o al menos una fuerte relativización de los sistemas de *rankings*, actualmente muy cuestionados por concentrar todo el prestigio en unas pocas publicaciones y deteriorar, en muchos casos injustamente, la reputación de la mayoría por la sola razón de su no adaptación a cánones puramente procedimentales que de ningún modo garantizan la calidad de los trabajos publicados.¹⁶ Hay quienes propician también una moratoria temporal de *rankings* e indizaciones –no solo de publicaciones, sino también de carreras, departamentos e universidades– con el fin de relanzar de un modo más justo la hasta ahora tan desigual carrera entre los competidores. Un camino intermedio podría ser también el de un mayor pluralismo de *rankings*, elaborados desde distintos lugares y con diferentes criterios, que permitiera disminuir el nivel de injusta concentración reputacional en algunos pocos centros, como actualmente se observa en el mundo (Anowar *et al.*, 2014). No obstante, es probable que tal pluralismo no solucionaría el problema de la orientación estandarizadora y la obsesión por la competencia alrededor de los índices que cualquier tipo de sistema de *rankings* trae consigo.

En consonancia con estos últimos cambios, un retorno de la evaluación académica implicaría, por último, un cambio en el sistema de acreditaciones y otras formas de auditorías y controles compulsivos externos, actualmente en manos del Estado o fuertemente impulsados por este. Tal como eran en sus orígenes en los Estados Unidos, los sistemas de acreditación, si se dan, deberían ser variados,

expresando la propia experiencia, el propio modo de pensar y la propia ética" (Starbuck, 2003: 349-350).

- ¹⁶ Señala Dennis Tourish: "Adler y Hazing (2009) han defendido una moratoria temporal en los *rankings* de las revistas hasta que se desarrollen mejores métodos para evaluar realmente la calidad. Dudo francamente si tales métodos pueden o deben ser desarrollados. Sin embargo, el fin de los *rankings* es una meta deseable. En el Reino Unido, esto obviamente significa un fin de los *rankings* ABS. Sugiero que todos debemos ejercer presión hacia ese fin, individual y colectivamente" (Tourish, 2011: 14).

descentralizados, de carácter no obligatorio, organizados por redes o asociaciones regionales o internacionales basadas en las propias universidades y nunca impuestos por una autoridad estatal (American Council on Education, 2012). Además, en caso de ser libremente adoptadas por alguna institución, las acreditaciones no deberían tener una periodicidad excesiva, sino ser más bien excepcionales, con el fin de evitar la rutinización, el exceso de burocratización, la simulación ritual y todos los demás efectos contraproducentes que los constantes procesos de acreditación actualmente producen.¹⁷ Por otra parte, en reemplazo del muchas veces injusto y contraproducente método de los *rankings* y acreditaciones compulsivas, podrían darse visitas académicas de pares evaluadores de carácter libre, foros de presentación pública y periódica de carreras, a cargo de profesores y directivos de las diferentes instituciones, y otras formas de escrutinio público por parte de los futuros estudiantes, sus familias y de académicos reconocidamente independientes. En tal sentido, estos cambios no eliminarían, sino que fortalecerían el auténtico principio de evaluación y rendición de cuentas de las universidades que demandan las familias y la sociedad.

Reconquistar la autonomía

Una tercera tarea que se debería emprender es la de la recuperación de la autonomía de las universidades con respecto al Estado, a las empresas, al mercado y a cualquier otro grupo de la sociedad civil. Ciertamente, tal como hemos

¹⁷ Los científicos de la Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft proponen directamente la eliminación del sistema de acreditación, que consideran una mala copia del sistema norteamericano, costoso, desmotivador de las personas e innecesario para la internacionalización de la universidad, y su reemplazo por un sistema de auditoría por pares con discusión colegiada basada en la autonomía institucional de las universidades.

visto, los propulsores de la industria académica alegan constantemente propiciar dicha autonomía. Sin embargo, esta supuesta intención termina siendo una ficción. Consiste en realidad en un control indirecto por parte del Estado mediante los mecanismos de *accountability*, evaluación, acreditación, financiación y gobierno que implica una fuerte disminución de la autonomía académica de la comunidad de profesores y estudiantes. Ahora bien, dado el peso de la hegemonía actual de la industria académica, “¿cómo haremos para crear espacio para una autonomía local, nacional y regional mientras preparamos relaciones globales más democráticas y pluralistas en la educación universitaria?” (Marginson & Ordorika, 2010).

La universidad fue en sus comienzos, al igual que los primeros gremios de artesanos, una corporación o asociación de maestros, estudiantes o de ambos a la vez, que nació en oposición a las pretensiones de dominio del conocimiento por parte del poder feudal, tanto eclesiástico como secular.¹⁸ El espíritu y la forma corporativa de las diversas *universitas studiorum* medievales están así en la base misma de la universidad moderna. A pesar de haber sufrido en repetidas ocasiones los abusos del poder político, eclesial o empresarial, la universidad mantuvo siempre la conciencia de ser el fruto de este asociacionismo, con un importante grado de autonomía con relación al poder del Estado y a cualquier otro grupo de interés. La presencia de este elemento comunitario se atenuó luego por obra de la refeudalización de las universidades bajo la forma del despotismo de los príncipes modernos, y más tarde con el dominio del

¹⁸ Al señalar la oposición entre la universidad y la sociedad feudal, me estoy refiriendo a su oposición a nivel teórico, lo cual no significa que, en la práctica, la universidad no haya sido apoyada muchas veces por el poder feudal. Tal es el caso de las múltiples universidades cuyo origen no fue puramente civil, sino que nacieron bajo el auspicio de un señor o un obispo. Por otro lado, el papado fue una institución central en el surgimiento autónomo de las universidades ya que en general las protegía de los intereses feudales, eclesiásticos y gremiales que buscaban instrumentalizarla para sus fines.

poder estatal y empresarial que continúa hasta la actualidad. Los resultados no siempre positivos de este complejo proceso histórico nos muestran que la comunidad de profesores y estudiantes nunca puede ser un actor secundario o dependiente de otra instancia de poder superior en las universidades. Por el contrario, los profesores y estudiantes –y no el Estado, la Iglesia, un dueño privado o algún grupo de la sociedad civil– *son* la universidad.¹⁹

Ciertamente, sin un marco jurídico sostenido por el Estado, el mecenazgo y la mediación de personas y grupos de la sociedad civil, y una vinculación mínima con el mercado, muchas fragilidades y excesos del corporativismo universitario hubieran sido probablemente muy difíciles de vencer. Sin embargo, hoy parece evidente que hemos llegado al exceso opuesto, y queda a la vista la necesidad de poner límites especialmente a la influencia del Estado y del mercado para volver a poner atención y proteger la

19 “Como lo testimonia el término *universitas*, la universidad medioeval fue un peculiar tipo de corporación. Peculiar en cuanto comunidad de *magistres y scholares* –es decir, maestros y estudiantes– que estaban involucrados en la elaboración y en la transmisión de un bien peculiar: conocimiento. Al igual que otros tipos de corporaciones, estaba compuesta por miembros que decidían libremente su unión. Era una comunidad con cohesión interna, organización articulada y personalidad corporativa. Era una entidad moral y legal que disfrutaba un cierto grado de independencia de poderes externos –por ejemplo, el Papa, el Emperador, el Príncipe, los gobernantes de las ciudades, etc.– y capaz de continuar en el tiempo. El objetivo primario de esta comunidad de practicantes era la transmisión de conocimiento de maestros a alumnos. La universidad medioeval era una institución de enseñanza responsable de la preparación para carreras educacionales, eclesiásticas, de gobierno y profesionales”. Y destaca su vocación cosmopolita: “Contrariamente a la naturaleza políticamente fragmentada de la sociedad medioeval, la universidad se desarrolló como una institución cosmopolita ‘supra-nacional’. Un lenguaje común (el latín), un tipo común de educación y una organización común permitió la creación de una comunidad internacional de maestros y sabios que viajaban de una institución a otra disfrutando de los mismos privilegios y deberes sin importar la ubicación geográfica. Las diversas universidades medioevales no eran solamente un tipo peculiar de institución de enseñanza sino que también eran, todas ellas, miembros de una unidad intelectual ‘supra-nacional’ dedicada a cultivar el conocimiento, disfrutando de un cierto grado de independencia del papado, del imperio y de la autoridad municipal” (Arocena & Sutz, 2000: 53-54).

vida personal y comunitaria de profesores y estudiantes, que es el alma de la universidad. No se trata de eliminar el contacto de estas instituciones sociales con esta, pero sí de procurar que su influencia sea compensada por una mayor presencia de los profesores y estudiantes, que en las últimas décadas han perdido demasiado terreno. En tal sentido, es necesario modificar el modo de gobernar las universidades pasando de una administración managerial como la actual a un gobierno de tipo genuinamente académico que devuelva a los profesores una voz y un poder real de decisión en el gobierno de las universidades, sean estas estatales o privadas.

En los períodos de la historia en los que la universidad logró un grado más o menos razonable de autonomía académica –más allá de los conflictos circunstanciales muchas veces feroces–, es posible reconocer el predominio de un sistema de gobierno universitario: el colegiado. Este resulta de una combinación de la libertad individual de profesores y estudiantes y de una conciencia viva de la necesidad de actuar en común en nombre de un cierto ideario cultural.²⁰ En consecuencia, en la actualidad también se debería “aumentar más que disminuir la autonomía académica individual y el uso eficaz de los elementos colegiados y democráticos en la gestión universitaria”. Esto sería, según Shaun Goldfinch, “un paso positivo y aumentaría la eficiencia” (Goldfinch, 2004: 256).²¹ En tal sentido, la actual tendencia

²⁰ En este sentido, la libertad individual de pensamiento de cada profesor puede ser compatible con un ideal cultural en común –de inspiración filosófica, científica, artística o religiosa– tanto de toda la comunidad académica como del Estado, de las Iglesias, de un grupo de la sociedad civil o de un individuo fundador o de cualquier otro promotor de una universidad.

²¹ Tal como sostiene Goldfinch, “si la lógica de la independencia, la autonomía, la diversidad y la flexibilidad se aplicara de manera coherente”, los auténticos reformistas “también deberían fortalecer la autonomía académica individual y reconocer la importancia de la información, la flexibilidad, la experiencia y los beneficios del ‘tiempo y lugar’ que poseen los académicos individuales” (Goldfinch, 2004: 256). Tal como afirma también Robert Berdhal, citando un documento de la Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios (AAUP), “si bien ningún sistema de gobernanza puede servir

a dar más poder de decisión a un rector y a un consejo de estilo más ejecutivo y administrativo, que por un lado es positiva porque les otorga una mayor autonomía y una vinculación propia con la sociedad especialmente a las universidades estatales, debería, sin embargo, ser compensada por un mucho más fuerte consejo de representantes de la comunidad académica. Frente a los embates de la industria académica, es necesario también superar una corporación universitaria en muchos casos contaminada por prebendas, privilegios corporativos e intereses políticos.²²

Dentro de este espíritu de gobierno colegiado (Pujadas & Durand, 2002), los directivos universitarios (rector, decano, director de departamento o instituto, titular de cátedra) deberían además dejar de ser considerados como *managers* especializados para volver a ser *primus inter pares*, es decir, académicos destacados que, por su gran experiencia en la vida universitaria, dedican algunos períodos de su carrera al gobierno de la universidad. Su función no es la de hacer efectivos los controles administrativos –que deberían estar a cargo de secretarios administrativos, bedeles, etc., y ser reducidos al mínimo en una universidad, sino la de acompañar, animar y en algunos casos confrontar a los profesores, apuntando a lograr los objetivos académicos (Burnes *et al.*, 2013). Esto implicaría también reemplazar un *management* basado en incentivos que dañan la lógica intrínseca de la vida académica por un tipo de liderazgo orientado

para garantizar la libertad académica, siempre que prevalezca un sistema de gobierno inadecuado –uno en el que a los profesores no se les concede primacía en los asuntos académicos– se comprometen las condiciones en las que la libertad académica es probable que prospere. De tal modo, aunque la libertad académica no es una condición suficiente, es esencial para una gobernanza eficaz”. En otras palabras, “las buenas prácticas de gobernanza y el ejercicio de la libertad académica están estrechamente relacionados” (Berdahl, 2010: 3).

²² La introducción del cogobierno estudiantil –como en la reforma universitaria en América Latina– permitió una justa participación de un actor central de la vida académica, pero en muchos casos también fue instrumentalizada para ampliar el tamaño del corporativismo napoleónico y para convertir a la universidad pública en campo de batalla de los intereses políticos.

a descubrir capacidades ocultas, favorecer a los profesores e investigadores atípicos, reunir y fomentar los distintos grupos y reconciliar las demandas externas con las internas. En una palabra, los directivos universitarios deberían comportarse menos como ejecutivos y más como curadores que ayudan, apoyan y alientan (Bourdieu, 1997).

Los defensores de la industria académica intentan capitalizar la actual situación de crisis de la universidad corporativa y burocrática para justificar sus intentos de convertirla en una institución funcional al Estado y al mercado. Sin negar el papel indudable de ambos en el desarrollo de la universidad, el logro de una justa autonomía implicaría organizar en cada país, en cada región y en el gobierno y estructura institucional interna de cada una de ellas un nuevo sistema de *checks & balances* para poner límites a la influencia excesiva de los distintos actores de la sociedad sobre las universidades, con el fin de lograr que ninguno de ellos ahogue o aplaste a la comunidad académica como el actor principal de la vida universitaria. Finalmente, es preciso salir gradualmente del modelo de universidad estatal-nacional-burocrática y reemplazarla por un modelo con fuerte identidad local y comunitaria, pero a la vez con intensa proyección global por medio de su vinculación en red con otras universidades del mismo tipo en el mundo (Lessig, 2002).

Reconstruir el puente con la tradición cultural

Otra tarea que exige con cada vez mayor urgencia la actual situación histórica de la universidad es la de la reconstrucción del puente con la tradición cultural. Ciertamente, esto no puede significar, como en tantos intentos de restauración en el pasado, un mero repliegue tradicionalista a los orígenes o una sumisión de la universidad a un proyecto ideológico cualquiera. La tarea de reconstruir el puente

entre esta y la tradición cultural no puede implicar limitarla a ser de izquierda o de derecha, progresista o conservadora, humanista o científica, confesional o laica. Tampoco la universidad puede declararse estrechamente prooccidental o antioccidental, popular o de elite. De hecho, si bien puede haber diferentes tradiciones culturales en las que se inspiren las universidades, la misión de la que no puede prescindir es la de juzgar y evaluar todas las tradiciones desde un criterio que ella considere superior a cualquier otro: la búsqueda racional de la verdad. Sin embargo, también es cierto que esta búsqueda racional de la verdad ha tenido su origen histórico especialmente en una tradición cultural: la tradición intelectual occidental. De hecho, dicha tradición se ha convertido –con las diferencias de sus adaptaciones y transformaciones particulares– en patrimonio común no solo de las universidades europeas y occidentales, sino también de todas las universidades del mundo. En tal sentido, ¿cómo es posible que las reformas que se están implementando actualmente se lleven adelante como si toda esta tradición cultural no hubiera existido?

Tal como sostiene un grupo de universitarios japoneses: “Es necesario tener una perspectiva de mediano o de largo plazo del futuro basada en la sabiduría lograda en 800 años de historia universitaria” (Arimoto *et al.*, 2014: 262). La renovación de la universidad debería incluir así un verdadero *ressourcement* –una renovación desde las fuentes– de lo que podríamos denominar la “tradición cultural original europea” de la universidad, sin que esto implique excluir otras tradiciones culturales. Esta contiene principios imprescindibles para cualquier institución universitaria: la idea de la búsqueda racional de la verdad, la idea de crítica, la pretensión universalista del conocimiento, el vínculo entre el saber y la educación humana, la libertad de los profesores, etc. En tal sentido, la reconstrucción del puente entre la universidad y la tradición cultural exigiría superar una ideología multiculturalista o una hermenéutica relativista por la que cada tradición debería ser transmitida

e interpretada solo dentro de los cánones de la propia cultura fundada alrededor de una identidad monolítica y sin posibilidad de una razonable confrontación crítica, universalista con otras tradiciones o con un análisis objetivo de la realidad.²³ Ahora bien, ¿cómo es posible superar –tal como se pregunta Massimo Borghesi– una educación universitaria que oscila “entre la negación de toda morada –el pasado como error– y su reducción a ‘museo’, catálogo de hallazgos” que termina sometiendo a los estudiantes a los dictámenes inmediateistas de la pura actualidad?

En primer lugar, la recuperación del vínculo con la tradición cultural requeriría el regreso en la universidad a una lectura crítica pero no destructiva de los grandes textos clásicos de la cultura. Escribe Borghesi: “El retorno a los clásicos se presenta, ciertamente, como la vía maestra para la recuperación de la tradición” (Borghesi, 2005: 29). Es necesario superar críticamente la idea tan extendida actualmente –con orígenes en el proceso histórico que hemos visto anteriormente en este libro– de que los textos y documentos de la cultura se reducen a una pura “construcción social”, propia de una época y un tiempo ya pasados, por la que los valores intelectuales o estéticos quedan reducidos a los factores económicos y sociales que influyeron en dicha construcción. En segundo lugar, se necesitaría asimismo dejar

²³ Massimo Borghesi (2005) ofrece ejemplos muy concretos de este punto de vista que ha llegado hasta el extremo de cuestionar cualquier vínculo con la tradición cultural occidental en la Universidad actual. En tanto hasta hace no tantas décadas todavía la Universidad comunicaba con esta tradición cultural a través del enhebramiento narrativo de sus contenidos por medio de los grandes textos y documentos de la cultura, hoy esta comunicación está en buena medida bloqueada. Incluso cuando se lee un texto en su fuente original, este es “privado de toda referencia, tanto en las intenciones del autor como en la existencia de lo real,” y “no contiene significados, escondidos o manifiestos, que deban ser evidenciados, sacados a la luz.” En efecto, “la historia de la crítica, el análisis morfológico y estructural han disuelto el texto” (Borghesi, 2005: 29). De este modo, se promueve “el acceso estetizante a una pluralidad de interpretaciones, al juego hermenéutico que se deleita en sacar a la luz la ‘diferencia’, los aspectos marginales y aporéticos” (Borghesi, 2005: 51).

atrás el tipo de crítica exagerada y sin matices que actualmente se dirige especialmente contra la tradición europea occidental. Únicamente con ella parece no haber hoy en día consideración hermenéutica alguna cuando es vista solo como el resultado de una larga historia de prejuicios fundados en una dominación “logocéntrica”, elitista, machista o de “olvido del ser” que debería ser deconstruida hasta sus cimientos. La renovación de la universidad requeriría así volver a incorporar a la enseñanza los grandes textos de las distintas tradiciones culturales mundiales, sin prejuicios particulares contra ninguna en especial –incluida la occidental–, con base en el respeto del código hermenéutico de cada una, al mismo tiempo que por medio de su valoración objetiva y crítica conforme a criterios intelectuales o estéticos universalmente reconocidos, tal como la tradición cultural occidental –actualmente tan denostada– siempre enseñó.

La reconstrucción del puente con la tradición cultural implicaría también la renovación de las distintas tradiciones institucionales universitarias, hoy fuertemente cuestionadas. En efecto, la crisis actual de la universidad y su sumisión a la industria académica se deben en gran medida también a la incapacidad de renovación de sus distintos modelos históricos. Hoy estos modelos están mostrando sus limitaciones. En tal sentido, es necesaria su actualización en el contexto concreto y complejo de la situación actual. Sin duda, las dos más importantes tradiciones institucionales que es preciso repensar son la napoleónica y la humboldtiana. Con todas sus diferencias y combinaciones, ambas terminaron reducidas en general a una confederación de colegios profesionales o científicos orientados casi exclusivamente a capacitar a sus estudiantes para una salida laboral o académica específica (Nybom, 2003). Para superar esta fragmentación y esta orientación excesivamente especializada, que termina siendo funcional a la lógica de la industria académica, es necesario llevar lo que terminó siendo una suma de compartimentos estancos sin verdadera

comunicación entre sí a una unidad y a un tipo de dinámica de integración de las disciplinas que vuelva a ser realmente universitaria. Sin negar la importancia de la formación profesional o científica especializadas, sería necesario orientar la formación en ambos campos más allá de los intereses de las corporaciones profesionales, empresariales o científicas, conjugando equilibradamente la transmisión y desarrollo de los conocimientos científicos y profesionales específicos con la búsqueda de una verdad universal.²⁴

Muchos proponen, en tal sentido, una suerte de regreso, bajo una forma nueva adaptada a los tiempos de la globalización, de la tradición original medieval de la universidad que antecede a la época de la universidad vinculada a los Estados nacionales. Se trataría de una en la que los estudios son especializados, pero también abiertos al diálogo con todas las disciplinas, en que los profesores y estudiantes forman una estrecha comunidad, pero al mismo tiempo están en contacto con muchos otros profesores y estudiantes del mundo; una universidad en que se enseñan profesiones prácticas y ciencias aplicadas, pero en la que estas se integran en una visión filosófica y sapiencial de la realidad, y en la que hay un alto grado de disciplina institucional y colegiada, pero en que al mismo tiempo se fomenta una gran libertad individual para los profesores de perseguir sus auténticos intereses académicos e intelectuales como forma de lograr el máximo nivel de calidad. De hecho, las estructuras supervivientes de los modelos napoleónico y humboldtiano podrían servir de base para recrear, con los medios virtuales y digitales actualmente en pleno desarrollo, las formas de circulación del conocimiento típicas de la tradición universitaria medieval y moderna, en el nuevo contexto de la sociedad global. En tal sentido, la universidad requiere hoy ser liberada de los excesos del corporativismo

²⁴ Tal como afirma Boaventura de Sousa Santos: “¿Podemos seguir llamando universidad a una institución que solo produce conformistas competentes?” (De Sousa Santos, 2010: 50).

político, profesionalista y científico, para abrir paso a la participación de profesores, estudiantes y otros actores de la sociedad civil comprometidos con ideales culturales más ricos, amplios y plurales. Frente a los poderes políticos y económicos que dominan la actual globalización y a través de redes y alianzas locales y regionales, este tipo de personas y de grupos, animados de ricos idearios culturales que reflejan además un nuevo pluralismo lingüístico y social, podrían ir formando el humus cultural e institucional sobre el cual se pudieran recrear los grandes modelos históricos universitarios en todo el mundo.

Gobernar el dinero

La renovación de la universidad implicaría finalmente una nueva articulación de la financiación de esta por parte del mercado, las empresas y el Estado. Ciertamente, rechazar la idea de convertir la universidad en una industria académica no implica una postura romántica que niegue su necesaria vinculación con el mundo de la economía y del trabajo y con las necesidades financieras de la sociedad. Sin embargo, es necesario enmarcar académica, jurídica y éticamente, con base en principios y criterios específicos, los límites y las formas en que las universidades deben financiar sus actividades sin comprometer su autonomía y su calidad académica (Hearn, 2008). Esta es una tarea muy difícil y delicada cuya condición básica no radica solo en la claridad en los principios, sino también en un lento proceso de diálogo entre académicos, directivos, empresarios, funcionarios estatales y representantes de la sociedad civil, con el fin de establecer los modos de financiación de la docencia y la investigación de acuerdo a la lógica propia de estas actividades y no solo sobre la base de la demanda. Un gran problema para lograr este nuevo concepto de financiación radica hoy en la cada vez mayor dependencia de las

universidades de la mentalidad utilitarista predominante en el mercado estudiantil, en el mercado laboral y en muchas empresas, que financian gran parte de la educación superior privada y, en algunos países, también de la estatal (Jain & Maltarich, 2009).²⁵

La tarea de repensar la relación con el mundo del dinero es especialmente acuciante no solo en la docencia, convertida en muchas universidades en los últimos años en meros cursos de capacitación orientados a la sola obtención rápida y sin obstáculos de un título apto para conseguir un empleo, sino también en la investigación enormemente condicionada por los aportes financieros de los donantes o socios privados. Esta última situación se agravó, especialmente en los Estados Unidos, con la posibilidad de las universidades de emitir patentes comerciales, lo que llevó a una integración casi masiva de la investigación científica académica con la investigación tecnocientífica industrial orientada comercialmente. Esta política ha sido imitada luego en muchos otros países y regiones.²⁶ En tal sentido, la posibilidad de una mínima autonomía académica de las universidades implicaría poner límites y condiciones

²⁵ Tal como ya señalaba con claridad Michael Oakeshott: "En los últimos años el concepto de Universidad se mezcló con nociones tales como 'educación superior', 'capacitación avanzada', 'cursos de actualización para adultos'; cosas admirables, pero que realmente poco tienen que ver con la Universidad. Y es hora de hacer algo para aclarar esta confusión. Porque estas ideas pertenecen al mundo del poder y la utilidad [...]. La Universidad debe cuidarse del mecenazgo de este mundo, o descubrirá que ha vendido su derecho de nacimiento por un plato de lentejas" (Oakeshott, 2009: 143).

²⁶ La cuestión del patentamiento de descubrimientos por parte de las universidades es compleja (Jaffe & Lerner, 2004; Baldini, Grimaldi & Sobrero, 2007; Murray & Stern, 2007; Ambos, Mäkelä, Birkinshaw & D'Este, 2008; Kanarfogel, 2009; Gordon, 2011). Hay quienes sostienen que es beneficiosa en todos los casos, otros que la consideran completamente negativa, y finalmente quienes creen que debería limitarse únicamente a aquellas invenciones que se encuentran en el campo estrictamente aplicado, dejando libres de patentamiento los descubrimientos científicos que pueden ser objeto de ulteriores investigaciones (Nelson, 2004). Esta última posición parece ir en la dirección de la universidad clásica sin negar los vínculos evidentes con la economía.

específicas a este tipo de financiamiento, estableciendo pautas muy concretas de distinción entre las agendas de investigación académicas y las empresariales. Como ya hemos señalado, los posibles modos de articulación entre universidades y empresas pueden ser varios, pero probablemente el modelo de la “división de aguas”, en el que los institutos de investigación académica permanecen separados –aunque no completamente desvinculados– de los centros de comercialización de las patentes industriales o comerciales, pueda ser un camino posible para recrear una investigación científica libre, de comunicación abierta y no comercializada de los laboratorios y seminarios de investigación de estilo humboldtiano.²⁷

De todos modos, si se toma en cuenta el volumen total de los fondos, el mayor problema de las universidades con relación al dinero tal vez no sea la excesiva dependencia de los estudiantes o de las empresas, sino la siempre creciente dependencia de la financiación estatal, no solo por parte de las universidades públicas, sino también de muchas privadas. Las presiones de parte de un Estado que, en muchos casos, es casi el exclusivo y masivo aportante de los fondos lleva a las universidades en algunos casos a incorporar o incluso aprobar masivamente a estudiantes a costa de un deterioro en las exigencias académicas para mejorar rápidamente los índices de empleo, de pobreza o de desigualdad social.²⁸ En otros casos, el Estado promueve formas de

27 Sostiene R. R. Nelson: “No conozco un campo de la ciencia donde el conocimiento haya aumentado de forma acumulativa y, a través del avance acumulativo, que no haya sido básicamente abierto” (Nelson, 2004: 463).

28 Tal como argumenta Daniel Meyers, “nadie está diciendo que la gente debe ser excluida de la Universidad sobre la base de su situación socioeconómica. Lo que está muy claro es que las personas de escasos recursos socioeconómicos están subrepresentadas en las inscripciones universitarias en gran medida porque no han sido preparadas para tal camino en la escuela primaria y secundaria. Esto no es culpa de la Universidad y la Universidad simplemente no es el instrumento adecuado para corregir las desigualdades sociales en la educación”. Como consecuencia, “los intentos para lograrlo hasta ahora solo han contribuido a la notable caída de los niveles académicos y han consumido recursos substanciales para los servicios de apoyo.

financiación por *performance* o por demanda con el objetivo de mejorar los índices de sus países en los *rankings* internacionales. Tal como sostiene Daniel Zajfman, “el porcentaje de dinero que proviene de los políticos es demasiado alto e influye inevitablemente en las decisiones”.

Esta situación lleva a la conclusión más general de que un financiamiento, tanto privado como estatal, que permita renovar la universidad en nuestro tiempo debería partir al menos de los siguientes cinco principios:

1. En primer lugar, el principio de que la financiación universitaria no puede estar única ni mayoritariamente basada en la demanda o en una dudosa medición de *performance*. Este es tal vez el principio fundamental ya que implica la idea de que la educación y la investigación, como decíamos al principio de este apartado, tienen exigencias intrínsecas que no pueden ser violentadas. De este modo, las universidades tendrían que convencer a estudiantes, padres, empresarios y políticos que no deberían esperar de ellos producir primordialmente lo que demanda el mercado o cumplir con los objetivos de *performance* que diseña el Estado, sino lo que requiere en sí misma la educación integral y especializada de los estudiantes, la estructura intrínseca de cada disciplina y las exigencias de sus propias ideas y convicciones originales. Esto no obsta, sin embargo, a que exista una flexibilidad razonable para un grado importante de adaptación sin el cual no se produciría nunca el encuentro entre la universidad y las necesidades de la sociedad.
2. En segundo lugar, está el principio de la necesidad de una cierta base de financiamiento propio, ya sea de donantes especialmente comprometidos con el ideario universitario o de un *endowment* o fondo

Esto ha significado realmente de muy poca ayuda a una minúscula fracción de los que lo necesitan” (Meyers, 2012: 13).

permanente que implique la posibilidad de una mínima reserva independiente. En relación con las universidades públicas, Daniel Zajfman recomienda a los Estados, siguiendo una práctica típicamente estadounidense, reemplazar una parte de la transferencia de los flujos de fondos, que actualmente pasan directamente a las universidades, por sistemas de incentivos fiscales para ayudarlas a desarrollar fondos de dotación (*endowments*) propios. Estos *endowments* podrían ir generando una autonomía financiera que les permitiría aumentar el margen de su independencia económica y académica tanto con respecto a las empresas como con relación al propio Estado.

3. En tercer lugar, el principio de la variedad de las fuentes y de los modos de financiamiento. Este posibilitaría, por un lado, evitar depender de una única fuente de recursos que acentúa la dependencia. Esto es válido tanto para las universidades estatales que dependen exclusivamente del erario público, como para las privadas que se sustentan exclusivamente con las cuotas de los estudiantes o con un grupo pequeño de donantes. Por otro lado, implicaría también evitar un método único de financiación. Para ello se deberían utilizar, tal vez en su porcentaje más importante, los métodos de financiación histórico y por número de estudiantes, que no condicionan los presupuestos a hipotéticos logros de *performance*, y, en menor medida, otro tipo de métodos, basados en la demanda o en evaluaciones de proyectos específicos.
4. En cuarto lugar, el principio de la subsidiariedad en la ayuda a los estudiantes. En medio de los extremos de la gratuidad universal que aún existe en algunos países y del insostenible endeudamiento y altos niveles de estratificación de los estudiantes que se da en otros, es necesario encontrar un punto medio. Esto implicaría que las universidades, incluidas las estatales, pudieran cobrar a los estudiantes de diferentes modos

de acuerdo al tipo de institución y a la variedad de las posibilidades socioeconómicas de sus estudiantes, pero que se diera también una amplia variedad de políticas compensatorias –préstamos, becas, etc.– para equilibrar las desigualdades excesivas. El desafío crucial en este punto no está solo del lado del aumento de los montos y las condiciones de estas políticas compensatorias, sino del lado de la disminución de los costos de la universidad, que permitiría un acceso amplio para todo aquel que tenga la vocación y la capacidad para afrontar los estudios universitarios.

5. Finalmente, el quinto principio es el más difícil de lograr: ¿cómo bajar los costos de la universidad sin disminuir su calidad para que sea accesible a todos los que la puedan aprovechar? Esta es tal vez la pregunta principal que hoy pocos se atreven a realizar en medio de una universidad presionada por una industria académica que va en la dirección exactamente opuesta: proyectos cada vez más grandes, aumento incesante de gastos, ascenso constante de los costos para los contribuyentes y las familias, creciente presión para obtener resultados y escepticismo cada vez más grande acerca de estos. La difícil respuesta implicaría precisamente encontrar el modo de pasar de un modelo como el actual, en que el dinero gobierna a la universidad, a otro en que esta gobierne al dinero.

Sócrates y el mensaje de la universidad a la sociedad

A la pregunta de los jueces atenienses por la utilidad de sus actividades filosóficas en una sociedad con urgentes necesidades económicas, políticas, y militares, Sócrates contestó –en medio del juicio relatado por Platón en su *Apología*– con un planteo desafiante que pone completamente de cabeza el cuestionamiento original:

Querido amigo, que eres ateniense, esto es, de la ciudad más poderosa y de mayor fama en cuanto sabiduría y fuerza, ¿no te avergüenzas de preocuparte por tu fortuna, de modo de acrecentarla al máximo posible, así como a la reputación y a la honra, mientras no te preocupas ni reflexionas acerca de la sabiduría, de la verdad y del alma, de modo que sea mejor? [...] [porque] no es de la fortuna que nace la perfección sino de la perfección que nace la fortuna y todos los demás bienes para los hombres, en forma privada y pública (*Apología de Sócrates*, 29d-e).

Esta respuesta socrática –que es la que inspiró a Platón para fundar la Academia, y a sus sucesores medievales para fundar la universidad– está basada en la convicción de que la preocupación por la sabiduría, la verdad y el alma –es decir, por el conocimiento y la educación de cada ser humano– es algo que trasciende a la sociedad y sus necesidades, pero al mismo tiempo es aquello sobre lo que se basa, paradójicamente, el verdadero progreso social. No se trata de desentenderse de los problemas materiales de la gente, sino de comprenderlos y abarcarlos desde una fuente y un impulso mucho más profundo y amplio y con ello contribuir a la larga, y de modo indirecto, a su verdadera solución. Tal como sostenía Oakeshott:

La Universidad, como cualquier cosa, tiene un lugar en la sociedad a la que pertenece, pero este lugar no es el de contribuir con algún otro tipo de actividad en la sociedad, sino el de ser ella misma y no otra cosa (Oakeshott, 2009: 143).

Ciertamente, esta justificación paradójica de la universidad frente a la sociedad como un espacio de búsqueda de la verdad, libre de las presiones sociales, es algo que la sociedad con sus criterios prácticos no llega nunca a entender ni a justificar del todo. Se trata de una misión que le es asignada a la universidad –al igual que a Sócrates– “por un dios” (*Apología*, 30c-e-31a). Provieniendo de una esfera distinta y en buena medida irreductible a la sociedad, la

vida universitaria tiene la función de ser de alguna manera disfuncional con respecto a esta. De hecho, lo esencial del conocimiento que se busca mediante la actividad universitaria no implica una mera continuidad, un acrecentamiento y ni siquiera una síntesis de los saberes que proliferan en la sociedad. Por el contrario, la tarea típica de la vida universitaria, que encarnó por primera vez Sócrates, es la de transmitir, adquirir y acrecentar el conocimiento al mismo tiempo en que se lo somete constantemente a una revisión crítica de sus supuestos, alcances y límites. De este modo, los futuros intelectuales, científicos, profesionales, hombres públicos y técnicos que pasan por la universidad no lo hacen tanto ni solamente para ser instruidos en saberes socialmente aceptados y útiles, sino sobre todo para que se les “despierte, persuada y reproche a cada uno en particular, sin cesar el día entero, siguiéndolos por todas partes” (*Apología*, 30e). Lo central de la misión de Sócrates y de la actividad universitaria es precisamente la formación de las personas en la adquisición y uso crítico de todos los saberes –en especial de los propios– no ciertamente para demolerlos –como ocurre con el criticismo deconstructivista contemporáneo–, sino para alcanzar una sabiduría superior, más alta, de ellos. Por esta razón el núcleo de la vida universitaria es necesariamente filosófico y humanista: a la auténtica universidad, como a Sócrates, no le interesa que quienes pasen por sus claustros acumulen simplemente conocimientos, sino que adquieran la capacidad de valorarlos y juzgarlos críticamente en relación con el conjunto general de las cosas y autocríticamente en relación con sí mismos:

Y si alguno de ustedes me disputara y afirmara que él se ocupa [de estas cosas], yo no lo soltaré enseguida y me marcharé, sino que lo interrogaré, lo examinaré, lo refutaré. Y si me parece no estar en posesión de lo que hace a su perfección, se [lo] diré, y le reprocharé que confiera mucho valor a lo que es inferior, y poco [valor] a lo que es superior (*Apología*, 29e).

Pero Sócrates no ofrecía únicamente argumentos teóricos para justificar su peculiar actividad que será el modelo de toda vida universitaria. Ha pasado a la historia ante todo porque sus razones iban acompañadas de algo mucho más convincente: su testimonio personal. “Y ciertamente presentaré pruebas contundentes de esto: no discursos, sino lo que ustedes estiman: hechos” (*Apología*, 32a). Frente a la mentalidad habitual, que sospecha o supone siempre la expectativa de una ganancia en toda acción, Sócrates demostró con su vida que la actividad de búsqueda de la verdad propia de la universidad puede ser auténticamente desinteresada,²⁹ desvinculada del poder³⁰ e incluso dispuesta a la entrega de la propia vida.³¹

Si bien la muerte física de Sócrates y también la muerte física, económica, psicológica o social de muchos que han dedicado su vida a la búsqueda de la verdad en la universidad constituyen ciertamente la prueba última de la veracidad de su testimonio, representan también el último límite que la sociedad no debería franquear.³² Sócrates dejó en este

²⁹ Sostiene: “No parece humano el que yo me haya despreocupado de todas mis cosas, y me haya mantenido descuidando mis propiedades durante muchos años, y ocupándome en cambio siempre de las cosas de ustedes, acudiendo a cada uno particularmente, como un padre o un hermano mayor, para persuadirlo de que se ocupe de su perfección. Si por lo menos disfrutara de estas cosas y recibiera algún salario al exhortarlos, [lo que hago] tendría algún sentido [para los hombres]. Pero ustedes lo ven ahora; los mismos acusadores que me han imputado todas esas cosas desvergonzadamente, no han sido capaces de llegar al descaro de ofrecer testigos de que alguna vez yo haya recibido o pedido salario. Suficiente testigo, en efecto, creo es el que yo ofrezco de que digo la verdad: mi pobreza” (*Apología*, 31b-c).

³⁰ “En ningún momento, señores atenienses, desempeñé ningún otro cargo en la ciudad que el de consejero [...] pues deben saber, señores atenienses, que si yo hace tiempo hubiera intentado actuar en asuntos políticos, hace rato que habría perecido, y no habría sido útil a ustedes ni a mí mismo” (*Apología*, 32a-31d).

³¹ “[P]ara que sepan que no solo no hay nadie ante quien retrocediera contra lo justo por temor a la muerte, sino que no retrocedería aun cuando debiera morir” (*Apología*, 32 a).

³² Uno de los casos más trágicos de muertes en el contexto del avance de la industria académica de los últimos años fue el del investigador Stefan

sentido antes de morir una última advertencia que todavía resuena en nuestros oídos, con más de dos mil años de distancia, y que puede ser reproducida hoy como el mensaje final de la universidad a la sociedad:

Si me condenan a muerte, no hallarán con facilidad a otro como yo –por ridículo que parezca decirlo– asignado a la ciudad por el dios, como a un grande y noble caballo, perezoso a causa de su tamaño y necesitado de ser despertado por una especie de tábano [...]. Sepan bien que, si me condenan a muerte, siendo yo tal como digo, más que a mí se perjudicarán ustedes mismos (*Apología*, 30c-e-31a).

Grimm, reconocido biólogo especialista en cáncer del Imperial College de Londres, quien se suicidó a los 51 años en 2014 luego de sufrir durante varios meses presiones constantes por parte del *management* de dicha universidad para aumentar el rendimiento financiero de su investigación. Cfr. bit.ly/3auV956.

Referencias bibliográficas

- Abelhauser, A., Gori, R. & Sauret, M. J. (2011). *La folie evaluation. Les nouvelle fabriques de la servitude*. París: Mille et une nuits.
- Accardo, A. & Corcuff, P. (2001). "Imperceptible traición de los intelectuales". *Le Monde Diplomatique*, n.º 022.
- Adorno, T. W. (2014). "La cultura resucitada". En *Miscelanea II*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. W. (2004). "Teoría de la pseudocultura". En *Escritos sociológicos I*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. W. (2003). *Notas sobre literatura*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. W. (1993). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Adorno, T. W. (1991). *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*. Londres: Routledge.
- Adorno, T. W. (1986). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Adorno, T. W. (1969). *Intervenciones. Nueve modelos de crítica*. Caracas: Monte Ávila.
- Ahlers-Niemann, A. (2007). *University Culture and its Discontents: Some socio-analytic reflections on a university as a non-potential space*. Bergische Universität Wuppertal, Alemania.
- Altbach, P. G., Reisberg, L. & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. París: UNESCO.
- Amaral, A., Meek, V. L. & Larsen, I. M. (eds.) (2003). *The Higher Education Managerial Revolution? Volume 3, Higher Education Dynamics*. Dordrecht: Springer.
- Amaral, A., Bleiklie, I. & Musselin, C. (eds.) (2008). *From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel*, Volume 24, Higher Education Dynamics. Dordrecht: Springer.

- Ambos, T. C., Mäkelä, K., Birkinshaw, J. & D'Este, P. (2008). "When does university research get commercialized? Creating ambidexterity in research institutions". *Journal of Management Studies*, 45(8), 1424-1447.
- American Council on Education (2012). "Assuring Academic Quality in the 21st Century: Self-Regulation in a New Era. A Report of the ACE National Task Force on Institutional Accreditation".
- Anderbrügge, K. (1998). "Between Desire for the Status Quo and the Pressure to Conform: The German Universities and Their Search for Quality Standards". En Müller-Böling, D., Mayer, E., MacLachlan, A. J. & Fedrowitzen, J. (eds.). *University in Transition, Research Mission-Interdisciplinarity-Governance*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Anowar, F. et al. (2014). "A Critical Review on World University Ranking in Terms of Top Four Ranking Systems". En Elleithy, K. & Sobh, T. (eds.). *New Trends in Networking, Computing, E-learning, Systems Sciences, and Engineering* Volume 312, Lecture Notes in Electrical Engineering, pp. 559-566.
- Archer, M. (2000). "Resisting the Dissolution of Humanity". En *Being Human: the Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 17-36.
- Archer, M. & Donati, P. (2015). *The Relational Subject*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arellano Castro, R. (1999). *Neoliberalismo y reforma de las universidades públicas en México: análisis del caso*. México: Editor Universidad Autónoma del Estado de México.
- Arimoto, A., Cummings, W. K., Huang, F. & Cheol Shin, J. (eds.) (2014). *The Changing Academic Profession in Japan*, Volume 11, The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective. Dordrecht: Springer.
- Arocena, R. & Sutz, J. (2000). *La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias, escenarios, alternativas*. México: Uduel.

- Ash, M. G. (2006). "Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US". *European Journal of Education*, 41(2), 245-267.
- Atria, F. (2016). *Comentario y explicación del proyecto de ley de educación superior*. Documento de Trabajo, Universidad de Chile.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Santiago: LOM.
- Arum, R. & Roksa, J. (2011). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baldini, N., Grimaldi, R. & Sobrero, M. (2007). "To patent or not to patent? A survey of Italian inventors on motivations, incentives, and obstacles to university patenting". *Scientometrics*, 70(2), 333-354.
- Ball, S. (2009). "Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa". *Revista de Política Educativa*, n.º 1, 17-36.
- Ball, S. (2003). "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Barcan, R. (1996). "The Body of the (Humanities) Academic, or, 'What is an Academic'". *Australian Humanities Review*, n.º 03.
- Bargel, T. (2011a). "Solitude and commitment – life and values of contemporary students". *Paper* presentado en el European Congress of University Pastoral Care. Múnich, 27-30 de enero de 2011, 1-2.
- Bargel, T. (ed.) (2011b). *Student Experiences and Evaluation of Bologna-Process and Bachelor: Empirical Results of the German Student Survey*. Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Univ.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an age of super-complexity*. Buckingham: Open University Press.
- Bauman, Z. & Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Paidós.

- Beauvallet, M. (2009). *Les Stratégies absurdes. Comment faire pire en croyant faire mieux*. París: Seuil.
- Becker, G. S. (1993). "The Economic Way of Looking at Life". *Coase-Sandor Institute for Law & Economics Working Paper No. 12*.
- Behrens, T. R. & Gray, D. O. (2001). "Unintended consequences of cooperative research: Impact of industry sponsorship on climate for academic freedom and other graduate student outcome". *Research Policy*, 30(2), 179-199.
- Benjamin, W. (2016) [1928]. *Ursprung des deutschen Trauerspiels*. Berlín: Herausgegeben von Karl-Maria Guth.
- Berdahl, R. (2010). "Thoughts About Academic Freedom, Autonomy and Accountability". Preparado para el Magna Charta Observatory Seminar, Istanbul, Turkía, 30 de noviembre de 2010.
- Bermejo, J. C. (2009). *La fábrica de la ignorancia. La Universidad del "como si"*. Madrid: Akal.
- Bernasconi, A. & Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Berry, R. H. (1994). *Management Accounting in Universities*. Londres: The Chartered Institute of Management Accountants.
- Birnbaum, R. (2001). *Management Fads in Higher Education. Where They Come From? What They Do?, Why They Fail?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Blaug, M. (1992). *The Economic Value of Education: Studies in the Economics of Education*. Michigan: Elgar.
- Blaug, M. (1976). "The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey". *Journal of Economic Literature*, 14(3), 827-855.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.

- Bok, D. (2004). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente: educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Encuentro.
- Bourdieu, P. (2014). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. París: Editions Quae.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2014). "El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista". *Revista de Economía Crítica*, n.º 18, 220-228.
- Brada, J. C., Stanley, G. & Bienkowski, W. (eds.) (2012). *The University in the Age of Globalization: Rankings, Resources and Reforms*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Brembs, B., Button, K. & Munafo, M. (2013). "Deep impact: unintended consequences of journal rank". *Frontiers in Human Neuroscience* 7(291): 1-12.
- Bruni, L. (2013). "Oltre l'ideologia dell'incentivo". *Avvenire*. En bit.ly/3xohjzV.
- Brunner, J. J. (2005). "Transformaciones de la Universidad pública". *Revista de Sociología*, n.º 19, 31-49.
- Brunner, J. J. (1990). *La educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO-FCE.
- Burnes, B. et al. (2013). "The changing face of English universities: reinventing collegiality for the 21st century". *Studies in Higher Education*, 39(6), 905-926.
- Cabrera Montoya, B. & Báez de la Fe, B. (2003). "Reforma universitaria en España. La síntesis imposible entre la tradición y la mundialización". *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, n.º 6, 11-34.
- Calhoun, C. (2006). "Is the University in Crisis?". *Society*, 43(4), 8-18.
- Campbell, D. T. (1976). "Assessing the Impact of Planned Social Change". *Occasional Paper Series n.º 8* (reimpreso

- con el permiso de The Public Affairs Center, Dartmouth College).
- Campbell, S. (2008). "Assessment reform as a stimulus for quality improvement in university learning and teaching: an Australian case study". *Paper* presentado en el OECD conference Outcomes of Higher Education: Quality Relevance and Impact, 8-10 de septiembre de 2008 en París, France.
- Capano, G. (2004). "Un po'di coraggio per cambiare l'università". *Il Mulino*, 53(5), 888-898.
- Carta Magna de las Universidades Europeas (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido) (1988). Bolonia, 18 de septiembre de 1988.
- Cassin, B. (2007). *Google Me*. París: Albin Michel.
- Charle, C. (2004). "Chapter 2: Patterns". En Rüegg, W. A *History of the University in Europe*. Volume 3: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945). Cambridge: Cambridge University Press, 33-84.
- Charlton, B. (2006). "Boom or bubble? Is medical research thriving or about to crash?". *Med Hypotheses*, 66(1), 1-2.
- Charlton, B. (2009). "The vital role of transcendental truth in science". *Med Hypotheses*, 72(4), 373-376.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Nueva York: Pergamon.
- Clark, P. (2011). "Impact of the higher education reforms". Director of Policy, Universities UK, Institute of Education.
- Collini, S. (2012). *What are Universities for?* Londres: Penguin.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). Comunicación de la comisión. *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas [COM/2003/0058 final].

- Commonwealth of Australia (2014). Education and Employment Legislation Committee, Higher Education and Research Reform Amendment Bill.
- Cope, B. & Phillips, A. (eds.) (2014). *The Future of the Academic Journal*. Oxford: Chandos Publishing.
- Cowen, R. (1996). "Performativity, Post-modernity and the University". *Comparative Education*, 32(2), 245-258.
- Cowen, R. & Kazamias, A. M. (eds.) (2009). *International Handbook of Comparative Education*. Londres: Springer.
- Crease, R. (2013). "The Beauty of Equations". Proceedings of Bridges 2013: Mathematics, Music, Art, Architecture, Culture, 19-26.
- Cronin, B. & Sugimoto, S. R. (2014). *Beyond Bibliometrics: Harnessing Multidimensional Indicators of Scholarly Impact*. Cambridge: MIT Press.
- Cukierman, E. & Rouach, D. (2013). *Israël Valley: Le bouclier technologique de l'innovation*. Paris: Pearson Education France.
- De Azcárraga, J. A. (2013). "Sobre la conveniencia de una reforma universitaria: una defensa del informe del comité de expertos". En bit.ly/32JTnsC.
- De Bellis, N. (2005). *La citazione bibliografica nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Bibliometria e analisi delle citazioni dallo Science Citation Index alla Cybermetrica*.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: CEIIH-UNAM.
- De Vries, W. (ed.) (2005). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. Madrid: Netbiblo.
- Declaración de Bolonia (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Bolonia, 19 de junio de 1999.
- Del Noce, A. (1979). *Agonía de la sociedad opulenta*. Pamplona: EUNSA.

- Del Rey, A. & Sanchez Parga, J. (2011). "Crítica de la educación por competencias". *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, n.º 15, 233-246.
- Del Volgo, M. J. & Gori, R. (2009). "La bibliométrie: une nouvelle addiction à l'esclavage?". *Cahiers de Psychologie Politique*, 14.
- Demeulemeester, J. L. (2011). "Reforming Higher Education Systems in Europe since the 80s: between Utilitarianism and Justice?". *CEB Working Paper N° 11-058*, Université Libre de Bruxelles.
- Derouet, J. L. & Normand, R. (2011). "L'Université française, entre crise et refondation. Vers un nouveau régime académique?". *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 32, 7-22.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Derthick, M. & Dunn, J. M. (2009). "False Premises: The Accountability Fetish in Education". *Harvard Journal of Law & Public Policy*, 32(3), 1015-1034.
- Deuber, L. (2013). Studierende haben kein Drohpotenzial. *Zeit online*, 17 de septiembre de 2013.
- Dias Sobrinho, J. & F. de Brito, M. R. (2008). "La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos". *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 487-507.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). "El capitalismo académico y el plan Bolonia". *Eikasia. Revista de Filosofía*, 4(23), 351-365.
- Donini, A. (2008). "La enseñanza universitaria, entre tradiciones y desafíos". *Diálogos Pedagógicos*, 6(11), 38-46.
- DORA (2012). San Francisco Declaration on Research Assessment. <https://sfdora.org/read/>.
- Dundar, H. & Lewis, D. R. (1995). "Departmental productivity in American universities: Economies of scale and scope". *Economics of Education Review*, 14(2), 119-144.
- Egido Gálvez, I. (2006). "La política universitaria en la España democrática: logros y carencias después de treinta años". *Tendencias Pedagógicas*, Vol. 11, 207-222.

- Einstein, A. (2011). *Mis ideas y opiniones*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Elam, S. (1970). "The Age of Accountability Dawns in Texarkana". *The Phi Delta Kappan*, 51(10), 509-514.
- Elliott, J. (2002). "La reforma educativa en el Estado evaluador". *Perspectivas*, 32(3).
- Enders, J., De Boer, H. F. & Westerheijden, D. F. (eds.) (2011). *Reform of Higher Education in Europe*. Enschede: Springer.
- Esquivel Larrondo, J. E. (2007). "Chile: campo experimental para la reforma universitaria". *Perfiles Educativos*, 29(116), 41-59.
- Etzkowitz, H. (2003). "Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university". *Research Policy*, 32(1), 109-121.
- Etzkowitz, H. (1998). "The norms of entrepreneurial science: Cognitive effects of the new university-industry linkages". *Research Policy*, 27(8), 823-833.
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2001). *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Continuum.
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). "The dynamics of innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of university-industry-government relations". *Research Policy*, 29(2), 109-123.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. & Terra, B. (2000). "The future of university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm". *Research Policy*, 29(2), 313-330.
- EURYDICE (2010). *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia*. Ministerio de Educación de España.
- EURYDICE (2007). *Organización de la estructura de la enseñanza superior en Europa 2004: tendencias nacionales en el marco del Proceso de Bolonia*. Ministerio de Educación de España.

- Fattore, N. & Caldo, P. (2011). "Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad". *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. Universidad Nacional de La Plata. En <https://bit.ly/3xile0Q>.
- Feldman, M. P. & Desrochers, P. (2004). "Truth for its own sake: academic culture and technology transfer at Johns Hopkins University". *Minerva* 42, 105-126.
- Feng, D. H. (2016). "Because We Have Seven World Class Universities!". En *Edu-renaissance: notes from a globetrotting higher educator*. Singapur: World Scientific Publishing, pp. 315-326.
- Fernández Lamarra, N. & Coppola, N. (2008). "La evaluación de la docencia universitaria en argentina. Situación, problemas y perspectivas". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 97-123.
- Fetheringill Zwicker, L. (2011). *Dueling Students: Conflict, Masculinity, and Politics in German Universities. 1890-1914*. Michigan: University of Michigan Press.
- Finkelkraut, A. (2000). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Flannery, M. (2005). "Goethe and the Molecular Aesthetic". *Janus Head*, 8(1), 273-289.
- Frey, B. (2010). "Withering Academia?". *Institute for Empirical Research in Economics*. Zúrich: Cesifo Working paper n.º 3209.
- Frey, B. (2003). "Publishing as Prostitution? Choosing Between One's Own Ideas and Academic Failure". *Public Choice*, Vol. 116, 205-223.
- Friedman, M. (1983). *Libertad de elegir*. Barcelona: Orbis.
- Friedman, T. (2005). *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*. Farrar: Straus & Giroux.
- Geiger, R. (1986). *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities, 1900-1940*. Nueva York: Oxford University Press.

- Génova, G, Astudillo H. & Fraga, A. (2016). "La burbuja cuantitativa considerada perjudicial". *Science and Engineering Ethics*, 22(1), 227-235.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gillies, D. (2009). "How Should Research be Organised? An Alternative to the UK Research Assessment Exercise". En McHenry, L. (ed.). *Science and the Pursuit of Wisdom. Studies in the Philosophy of Nicholas Maxwell*. Nueva Jersey: Ontos Verlag, pp. 147-168.
- Gimeno Sacristán, J. (2008a). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008b). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ginsberg, B. (2011). *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Glaser, B. & Bero, L. (2005). "Attitudes of academic and clinical researchers toward financial ties in research: A systematic review". *Science and Engineering Ethics*, 11(4), 553-573.
- Goldfinch, S. (2004). "Examining the National University Corporation Plan and University Reform in Japan: Lessons from Higher Education Reform in New Zealand". *The Journal of Finance and Management in Colleges and Universities*, n.º 1, 231-261.
- González Jerez, A. (2013). *Que Wert no te engañe: la reforma universitaria es necesaria y urgente*.
- Gordon, J. (2011). "El juego de las patentes en la ciencia". *Revista de la Universidad de México*, n.º 92.
- Green, J. (2011). *Education, Professionalism and the Quest for Accountability: Hitting the Target But Missing the Point*. Londres: Routledge.

- Greenberg, M. (2008). "Higher Education, Accreditation and Regulation". Council for Higher Education Accreditation, 22 de septiembre, Washington D. C.
- Gross, D. (1988). "Physics and mathematics at the frontier". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 85, 8371-8375.
- Grossman Jr., T. A. (2001). "Causes of the Decline of the Business School Management Science Course". *Transactions on Education*, 1(2), 51-61.
- Groves, R. (1994). "Management Accounting Information in Universities: A Cardiff Experiential Perspective". En Berry, R. H. *Management Accounting in Universities*. Londres: The Chartered Institute of Management Accountants.
- Gvirtz, S. & Camou, A. (coords.) (2009). *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado*. Buenos Aires: Granica.
- Habermas, J. (1987). "The Idea of the University: Learning Processes". *New German Critique*, n.º 41, 3-22.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge: Harvard University Press.
- Hacking, I. (1996). *Representar e intervenir*. México: UNAM-Paidós.
- Hanby, M. (2015). "The Gospel of Creation and the Technocratic Paradigm: Reflections on a Central Teaching of *Laudato Si*". *Communio* 42, 724-747.
- Harvey, L. (2005). "A history and critique of quality evaluation in the UK". *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263-276.
- Harvey, L. (2004). "The power of accreditation: Views of academics". *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 207-223.
- Hasselberg, Y. (2012). "Demand or discretion? The market model applied to science and its core values and institutions". *Ethics in Science and Environmental Politics*, 12(1), 35-51.

- Hearn, J. C. (2008). *Higher education's new economics: The risks and rewards of emerging operational reforms*. Report for the American Council on Education. Washington, D. C.: American Council on Education.
- Hegel, G. W. F. (1985). *Fenomenología de Espíritu*. México, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2013). *Nietzsche*. Barcelona: Ariel.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Heller, D. E. (2009). "The Context of Higher Education Reform in the United States". *Journal of Higher Education Management and Policy*, 21(2), 1-18.
- Henkel, M. & Little, B. (eds.) (1999). *Changing Relationships Between Higher Education and The State*. Londresy: Jessica Kingsley Publishers.
- Hoevel, C. (2014). "Las contradicciones culturales del neoliberalismo". *Economía y Política*, 1(2), 39-72.
- Holbrook, M. B. (1986). "A note on sadomasochism in the review process: I hate when that happens". *Journal of Marketing*, 50(3), 104-108.
- Höög, V. (2013). "Technoscience comes to Lund: ESS and the Enlightenment Vision". En Kaiserfeld, T. & O'Dell, T. (eds.). *Legitimizing ESS: Big Science as collaboration across boundaries*. Lund: Nordic Academic Press.
- Horrobin, D. F. (1990). "The philosophical basis of peer review and the suppression of innovation". *Journal of the American Medical Association*, 263(10), 1438-1441.
- Hösle, V. (2013). *The Many Faces of Beauty*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Hutchins, R. M. (1959). *La universidad de Utopía*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hutchins, R. M. (1936). *The Higher Learning in America*. New Heaven: Yale University Press.
- Ibarra Colado, E. (2003). "Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada". *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067.

- Ibarra Colado, E. (1999). "Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico". *Sociológica*, 14(41), 41-59.
- Informe de la Conferencia de la Junta del Área de Investigación Europea (2010).
- Iwabuchi, S. (2004). "The Pursuit of Excellence: Abraham Flexner and His Views on Learning in Higher Education". *The Japanese Journal of American Studies*, n.º 15, 139-161.
- Jaffe, A. B. & Lerner, J. (2004). *Innovation and Its Discontents: How Our Broken Patent System is Endangering Innovation and Progress, and What to Do About It*. Princeton: Princeton University Press.
- Jain, S., George, G. & Maltarich, M. (2009). "Academics or entrepreneurs? Investigating role identity modification of university scientists involved in commercialization activity". *Research Policy*, 38(6), 922-935.
- Jany-Catrice, F. (2012). *La performance totale: nouvel esprit du capitalisme?* Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Jefferson, T. (1989). *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*. Londres: Routledge.
- Jonas, H. (2010). "Seventeenth Century and After: The Meaning of Scientific and Technological Revolution". En *Philosophical Essays: From Ancient Creed to Technological Man*. Nueva York: Atropos Press, 46-82.
- Jones, S. (1994). "Modeling and Muddling: Resource Allocation in British Universities". En Berry, R. H. *Management Accounting in Universities*. Londres: The Chartered Institute of Management Accountants.
- Joughin, G. (ed.) (2008). *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Juan Pablo II (1990). *Ex corde Ecclesiae*. Constitución apostólica de S. S. Juan Pablo II sobre las universidades católicas. Vaticano: Ed. Vat.

- Kanarfogel, D. A. (2009). *Rectifying the Missing Costs of University Patent Practices: Addressing Bayh-Dole Criticisms Through Faculty Involvement*. Nueva York: Lexis-Nexis.
- Kant, I. (2003). *El conflicto de las Facultades*. Trad. Roberto Rodríguez Aramayo. Madrid: Alianza.
- Kelves, D. J. (2002). "Of mice & money: the story of the world's first animal patent". *Daedalus*, 131(2), 78-88.
- Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Khurana, R. (2007). *From Higher Aims to Hired Arms. The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*. Princeton: Princeton University Press.
- Kitagawa, F. (2008). "Policy Reforms, New University-Industry Links and Implications for Regional Development in Japan". *Papers in Innovation Studies 2008/8*, Lund University.
- Koslowski, P. (2009). *The Ethics of Banking: Conclusions from the Financial Crisis*. Ámsterdam: Springer.
- Krimsky, S. (2004). *Science in the Private Interest: Has the Lure of Profits Corrupted Biomedical Research?* Lanham: Rowman & Littlefield.
- Kruecken, G. & Meier, F. (2006). "Turning the University into an Organizational Actor". En Drori, G. S., Meyer, J. & Hwang, H. (eds.). *Globalization and Organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Kwiek, M. (2012). *Knowledge Production in European Universities: States, Markets, and Academic Entrepreneurialism*. Ámsterdam: Peter Lang.
- Lacey, H. (2012). "Reflections on science and technoscience". *Scientiae Studia*, v. 10, special issue, 103-128.
- Latour, B. (2003). "The promises of constructivism". En Idhe, D. (ed.). *Chasing Technology: Matrix of Materiality*. Indiana: Indiana University Press, pp. 27-46.
- Lawrence, P. A. (2008). "Lost in publication: how measurement harms science". *Ethics in Science and Environmental Politics*, 8(1), 9-11.

- Le Gall, B. & Soulié, C. (2009). "Administrative Reform and the New Conflict of the Faculties at French Universities". *Laboratorium*, n.º 1, 83-97.
- Le Goff, J. P. (2009). *La barbarie edulcorada*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Leher, R. (ed.) (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Lenartowicz, M. (2015). "The nature of the university". *Higher Education*, 69, 947-961.
- Lenzen, D. (2012). "Hochschulen sind keine Fertigungsstraßen, Neun provokative Anmerkungen zum Bologna-Prozess". *Forschung & Lehre*, 19(5), 356-358.
- Leocata, F. (2010). *Filosofía y ciencias humanas*. Buenos Aires: Educa.
- Lessig, L. (2002). *The Future of Ideas: The Fate of the Commons in a Connected World*. Nueva York: Random House.
- Leung, K. (2007). "The Glory and the Tyranny of Citation Impact: An East Asian Perspective". *Academy of Management Journal*, 50(3), 510-513.
- Liebert, W. & Schmidt, J. C. (2010). "Collingridge's dilemma and technoscience. An attempt to provide a clarification from the perspective of the philosophy of science". *Poiesis & Praxis*, 7, 55-71.
- Lischetti, M. (coord.) (2013). *Universidades latinoamericanas: compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- López Segrera, F. et al. (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior: Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lucas, R. (1976). "Econometric policy evaluation: A critique". *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, 1(1), 19-46.
- Luengo Navas, J. & Saura Casanova, G. (2013). "La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo". *Revista*

- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Macchiarola, V. (2007). "Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas". *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 8(14), 39-46.
- Mac Lane, S. (1996). "Should Universities Imitate Industry?". *American Scientist*, 84(6), 520-521.
- Mac Lane, S. (1994). "Can Strategic Research Really Work?". En C. Kumar, N. Patel. *Reinventing the Research University*. Los Ángeles: UCLA.
- Magris, C. (2004). "Tra quote, crediti e inutili riunioni l'università muore di aziendalismo". *Il Corriere della Sera*.
- Mansuy, D. (2016). *Nos fuimos quedando en silencio. La agonía del Chile de la transición*. Santiago: IES.
- Márai, S. (2006). *¡Tierra, tierra!* Barcelona: Salamandra.
- Márai, S. (2005). *La mujer justa*. Barcelona: Salamandra.
- Marginson, S. & Ordorika, I. (2010). "Global Hegemony in Higher Education and Research". En Rhoten, D. & Calhoun, C. (eds.). *Knowledge matters: the public mission of the research university*. Nueva York: Columbia University Press, pp. 67-129.
- Marginson, S. (2009). "The limits of market reform in higher education". Hiroshima University RIHE. En bit.ly/3n9b3qU.
- Martí Marco, M. R. (2012). *Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno*. Madrid: Editorial Verbum.
- Mayer, K. U. (2003). "Das Hochschulwesen". En Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Ulrich Mayer, K. & Trommer, L. (eds.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt, pp. 581-624.
- McAllister, J. W. (1990). "Dirac and the Aesthetic Evaluation of Theories". *Methodology and Science*, 23, 87-102.

- McArdle-Clinton, D. (2011). *The Consumer Experience of Higher Education: The Rise of Capsule Education*. Londres: Continuum.
- McCabe, D., Butterfield, K. D. & Klebe Treviño, L. (2006). "Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action". *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 294-305.
- McCowan, T. (2004). "The Growth of Private Higher Education in Brazil: Implications for Equity and Quality". *Journal of Education Policy*, 19(4), 453-472.
- McKelvey, M. D. & Holmén, M. (2009). *Learning to Compete in European Universities: From Social Institution to Knowledge Business*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- McNeill, W. H. (1991). *Hutchins' University, A Memoir of the University of Chicago 1929-1950*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mendoza, R., J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: UNAM-Porrúa.
- Methol Ferré, A. & Metalli, A. (2006). *La América Latina del siglo XXI*. Buenos Aires: Edhasa.
- Meyers, D. (2012). *Australian Universities: A Portrait of Decline*. AUPOD. En bit.ly/2RS5Ub3.
- Michavila Pitarch, F. (2011). "Bolonia en crisis". *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 15-27
- Mirowski, P. & Sent, E. M. (2002). *Science Bought and Sold: Essays in the Economics of Science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moldaschl, M. & Schwarz, C. (2005). "Die Farben der Evaluierung. Eine Verteidigung der Evaluierung gegen ihre Befürworter". En Auer, M. & Meister-Scheytt, C. (eds.). *Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne*. Heike Welte. München: Rainer Hampp, pp. 407-430.
- Mollis, M. & García Guadilla, C. (2003). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* Buenos Aires: Colección Grupos de trabajo de CLACSO.

- Monastersky, R. (2005). "The Number That's Devouring Science". *Chronicle of Higher Education*, 52(8).
- Moriarty, P. (2011). "Science as a public good". En Holmwood, J. (ed.). *A Manifesto for the Public University*. Londres: Bloomsbury, pp. 56–73.
- Moriarty, P. (2008). Reclaiming academia from post-academia. *Nature Nanotechnology*, 3(2), 60-62.
- Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*. Filadelfia: McGraw-Hill International.
- Morrison, J. L. (1993). "Academic research in the new economy". *On the Horizon*, 1(3), 6-7.
- Mowery, D. C. & Nelson, R. R. (eds.) (2004). *Ivory tower and industrial innovation: University-industry technology before and after the Bayh-Dole Act*. Stanford: Stanford University Press.
- Müller-Böling, D. (1998). "University Governance as Conflictual Management". En Müller-Böling, D., Mayer, E., MacLachlan, A. J. & Fedrowitz, J. (eds.). *University in Transition, Research Mission –Interdisciplinarity– Governance*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, pp. 231-245.
- Müller-Doohm, S. (2005). *Adorno: A Biography*. Cambridge: Polity Press.
- Murphy, P. (2015). *Universities and Innovation Economies: The Creative Wasteland of Post-Industrial Society*. Surrey: Ashgate.
- Murphy, P. (2014). "Education, philosophy and political economy: the reclamation of the imagination". *Knowledge Cultures*, 2(2), 27-37.
- Murphy, P. (2012). "The Undoing of the University: Modern Intellectual Misery and Gilbert Chesterton's Creed of Limits". *Connor Court Quarterly*, 5/6, Special Issue on *The Christian View of History and the Revival of the Liberal Arts*.
- Murray, F. & Stern, S. (2007). "Do formal intellectual property rights hinder the free flow of scientific knowledge? An empirical test of the anti-commons hypothesis".

- Journal of Economic Behavior and Organization*, 63(4), 648-687.
- Musselin, C. (2001). *La Longue marche des universités françaises*. París: PUF.
- Neave, G. (2012). *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe: The Prince and His Pleasure*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Nelson, R. R. (2004). "The market economy, and the scientific commons". *Research Policy*, 33(3), 455-471.
- Newman, J. H. (2016). *La idea de una Universidad*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Newman, J. H. (1946). *Antología*. Buenos Aires: Difusión.
- Nisbet, R. (1997). *The Degradation of the Academic Dogma*. Nueva Jersey: Transaction Publishers.
- Njoh, A. J. (2016). *Tradition, culture and development in Africa: historical lessons for modern development planning*. Londres: Routledge.
- Nowotny, H. (2012). "Opening Address of Prof. Helga Nowotny President of the European Research Council". *European Research Council fifth anniversary*. Brussels, 29 de febrero de 2012, pp. 1-8. En bit.ly/3vpJxIL.
- Nowotny, H. (2006). "Real science is excellent science – how to interpret post-academic science, Mode 2 and the ERC". *Journal of Science Communication*, 5(4), 1-3.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Nybom, T. (2003). "The Humboldt legacy: reflections on the past, present, and future of the European university". *Higher Education Policy*, 16, 141-159.
- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz-Liberty Fund.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Revista de Occidente-Alianza.

- Padure, L. (2009). *The politics of higher education reforms in Central and Eastern Europe. Development challenges of the Republic of Moldova* (tesis doctoral). University of Toronto. En bit.ly/3xf7XWR.
- Paletta, A. (2004). *Il governo dell'università. Tra competizione e accountability*. Bologna: Il Mulino.
- Parnas, D. L. (2007). "Stop the Numbers Game. Counting papers slows the rate of scientific progress". *Communications of the ACM*, 50(11), 19-21.
- Parsons, T. & Platt, G. M. (1973). *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pechar, H. (2012). "The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and 'Humboldt's Last Warriors'". En Curaj, A. et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: 613 Between the Bologna Process and National Reforms*. Dordrecht: Springer, pp. 613-630.
- Perry, M. J. (2010). "The Higher Education Bubble: It's About to Burst". *AEIdeas*. <https://bit.ly/3dKhr4V>
- Peters, M. A., Marginson, S. & Murphy, P. (2009). *Creativity and the Global Knowledge Economy*. New York: Peter Lang.
- Pieper, J. (2006). *Una teoría de la fiesta*. Madrid: Rialp.
- Platón (1993). *Apología de Sócrates*. Traducción de Conrado Eggers Lan. Buenos Aires: Eudeba.
- Popp Berman, E. (2012). *Creating the Market University: How Academic Science Became an Economic Engine*. Princeton: Princeton University Press.
- Porter, L. (2003). *La Universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Power, M. (1997) *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Pritchard, R. (2006). "Trends in the Restructuring of German Universities". *Comparative Education Review*, 50(1), 90-112.

- Pujadas, C. & Durand, J. (2002). "El concepto de colegialidad: alcance y posibilidades". *Fundamento en humanidades*, 3(1-2), 57-68.
- Quantz, R., Magolda, P. M. & O'Connor, T. (2011). *Rituals and Student Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy*. London: Palgrave Macmillan.
- Raines, J. P. & Leathers, C. G. (2003). *The Economic Institutions of Higher Education: Economic Theories of University Behavior*. Northampton: Edward Elgar.
- Randel, D. M. (2006). "Attack by 'accountability'". *University of Chicago Magazine*.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Renaut, A. & Ferry, L. (1988). *La pensée 68: essai sur l'anti-humanisme contemporain*. Paris: Gallimard.
- Rider, S. (2009). "The Future of the European University: Liberal Democracy or Authoritarian Capitalism?". *Culture Unbound*, 1(1), 83-104.
- Romano, L. (2006). "College Student Tracking Assailed; Opponents Cite Survey Showing Private Schools Oppose Idea". *The Washington Post*, 7 de julio, A15.
- Rosell, C. & Agrawal, A. (2009). "Have university knowledge flows narrowed? Evidence from patent data". *Research Policy*, 38(1), 1-13.
- Rosenberg, N. (1982). *Inside the Black Box: Technology and Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rousseau, D. (2009). "Les universitaires dénoncent une dérive bureaucratique". *Le Monde* (point de vue), 27 de enero.
- Rüegg, W. (2010). *A History of the University in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahlins, M. (2009). "The Conflicts of the Faculty". *Critical Inquiry*, 35, verano, 997-1017.
- Sahlins, M. (1998). *The Metaphysical Research University* (manuscrito no publicado).

- Salaburu, P., Haug, G., Ginés Mora, J. (2011). *España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Sampson-Akpuru, M. (2008). "Does an Ivy League Education Amount to Higher CEO Pay?". *Lethbridge Undergraduate Research Journal*, 3(1).
- Sanjurjo Rivo, V. A. (2012). "El proceso de Bolonia: mito y realidad". *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n.º 5, 121-146.
- Schofer, E. & Meyer, J. W. (2005). "The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century". *American Sociological Review*, 70(6), 898-920.
- Shin, J. C. & Kehm, B. M. (eds.) (2012). *Institutionalization of World-Class University in Global Competition*. Dordrecht: Springer.
- Shore, C. & Wright, S. (2000). "Coercive accountability. The rise of audit culture in higher education". En Strathern, M. (ed.). *Audit Cultures. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. Londres, Nueva York: Routledge, pp. 57-89.
- Simons, K. (2008). "The Misused Impact Factor". *Science*, 322(5899), 165.
- Skilbeck, M. (2001). *The University Challenged, A Review of International Trends and Issues with Particular Reference to Ireland*. Dublin: The Higher Education Authority.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2010). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: JHU Press.
- Smith, R. B. & LeClair, R. (2011). "The Rising Price of Higher Education: The Next Bubble to Pop? A Collapse in Tuition Revenues Could Have Cascading Effects on Risk Management". *URMIA Journal*, 85-89.
- Starbuck, W. H. (2003). "Turning Lemons Into Lemonade, Where Is the Value in Peer Reviews?". *Journal of Management Inquiry*, 12(4), 344-351.

- Steele, C., Butler, L. & Kingsley, D. (2006). "The publishing imperative: the pervasive influence of publication metrics". *Learned Publishing*, 19(4), 277-290.
- Steiner, G. (1998). *En el Castillo de Barba Azul, Aproximación a un Nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Washington, D. C.: Brookings Institution Press.
- Supiot, A. (2007). *Homo juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del derecho*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Taquini, A. C. (s.f.). *La transformación de la educación superior argentina*. Academia Nacional de Educación.
- Taylor, C. (2005). *La libertad de los modernos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, M. (2009, 27 de abril). "End of the University as We Know It". *The New York Times*.
- Threadgold, T. (2011, 16 de mayo). "The global impact of UK university funding cuts". *The Conversation*.
- Tipler, F. (2003). "Refereed Journals: Do they Insure Quality or Enforce Orthodoxy?". *ISCID Archive*.
- Tourish, D. (2010). "Performativity, metatheorising and journal rankings: What are the implications for emerging journals, and academic freedom?". *Working Paper No. 233*.
- Tuchman, G. (2012). "Pressured and Measured: Professors at Wannabe U". *The Hedgehog Review*, 14(1).
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2013). *Qualitätssicherung an Hochschulen: von der Akkreditierung zur Auditierung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Varghese, N. V. & Martin, M. (2013). *Governance reforms and university autonomy in Asia*. París: International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Vico, G. (1993). *On Humanistic Education: Six Inaugural Orations, 1699-1707*. Ithaca-Londres: Cornell University Press.

- Vinokur, A. (2008). La normalisation de l'université, Centre Perelman de Philosophie du Droit. Séminaire Gouverner par les normes: de Hume au *ranking*.
- Von Humboldt, W. (1959). "Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín". En AA. VV. *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, pp. 209-220.
- Vostal, F. (2016). *Accelerating Academia: The Changing Structure of Academic Time*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Warde, I. (2001). "La educación superior, vampirizada por las empresas". *Le Monde Diplomatique*.
- Washburn, J. (2006). *University, Inc.: The Corporate Corruption of Higher Education*. Nueva York: Basic Books.
- Wright, A. S. (2016). "A beautiful sea: P. A. M. Dirac's epistemology and ontology of the vacuum". *Annals of Science*, 73(3), 225-256.
- Wright, S. & Shore, C. (2017). *Death of the Public University? Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy*. Nueva York: Berghahn Books.
- Young, C. (1994). "Welcome Remarks". En C. Kumar & N. Patel. *Reinventing the Research University*. Los Ángeles: UCLA.
- Zanazzi, S. (2014). *Evaluating and financing university research: A Comparative Case Study: Italy, France, Spain and Germany*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Ziman, J. (2003). "Ciencia y sociedad civil". *Revista CTS*, 1(1), 177-188.
- Ziman, J. (2000). *Real Science. What it is. What means*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziman, J. (1996a). "Post-academic science: Constructing Knowledge with Networks and Norms". *Science Studies*, 9(1), 67-80.
- Ziman, J. (1996b). "Is Science Losing its Objectivity". *Nature*, Vol. 382, 751-754.

Fuentes

Algunos capítulos de este libro están basados en las siguientes publicaciones:

- Hoevel, C. (2019). "La Universidad ante el proyecto de la industria académica". En Giusti, M. (ed.). *El conflicto de las facultades. Sobre la universidad y el sentido de las humanidades*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 227-246.
- Hoevel, C. (2015). "Ante la llegada de la *business University*". *Integra Educativa: Revista de Investigación Educativa*, 8(2), 44-62.
- Hoevel, C. (2014). "Filosofía y ciencias humanas según Francisco Leocata". *Stadium: filosofía y teología*, 17(34), 351-370.
- Hoevel, C. (2013). "¿Productividad o cultura?: el dilema de la universidad actual". *Communio*, 20(2).
- Hoevel, C. (2012). "Catholic Business Schools and the Crisis of Academic Industry". *Journal of Catholic Higher Education*, 31(2), 303-318.
- Hoevel, C. (2008). "La bolsa o la vida. La universidad bajo el imperio del mercado global". En *Pensar la educación*. Buenos Aires: Altamira.
- Hoevel, C. (2006). "La Universidad plana y sus descontentos". *Communio*, 13(3).
- Hoevel, C. (2001). "Ante la llegada de la *business University*". *Revista Valores en la Sociedad Industrial*, n.º 51.

