Atheneadigital
REVISTA DE PENSAMIENTO E INVESTIGACION SOCIAL



Monográfico

¿Qué (nos) está pasando en la universidad?

Volumen 13
número 1

marzo 2013

ISSN: 2014-4539
ISSN (elec): 1578-8946

ISSN: 1578-8946

Editores
Lupicinio Íñiguez-Rueda
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Juan Manuel Muñoz Justicia
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Administrador del sitio
Marc Roger Bria Ramírez

Editores/as de sección

Adriana Gil Juárez
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Ana Vitores
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Brígida Maestres
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Joel Feliu i Samuel-Lajeunesse
Universitat Autònoma de Barcelona

Pep Vivas i Elias
Universitat Oberta de Catalunya, España

Francisco Javier Tirado Serrano
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Editores/as asociados

Patricia Amigot
Universidad Pública de Navarra, España

Charles Antaki
Loughborough University, Reino Unido

Silvia García Dauder
Universidad Rey Juan Carlos, España

Gabriel Gatti
Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Lucía Gómez
Universidad de Valencia, España

Daniel López
Universitat Oberta de Catalunya, España

Luz Mª Martínez
Univesitat Autònoma de Barcelona, España

Ignacio Mendiola
Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Martín Mora Martínez
Universidad de Guadalajara, México

Athenea Digital, editada por el Departament de Psicologia Social y el Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital

Desde el año 2010, Athenea Digital se publica tres veces al año, apareciendo el primer martes no festivo de los meses de marzo, julio y noviembre.

SOME RIGHTS RESERVED

Athenea Digital se adhiere a las diferentes iniciativas que promueven el acceso libre al conocimiento, por lo que todos los contenidos de Athenea Digital son de acceso libre y gratuito y se publican bajo licencia Creative-Commons de tipo Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada.

Índice

Número monográfico: ¿Qué (nos) está pasando en la universidad?

Artículos

¿Qué (nos) está pasando en la universidad?

José Enrique Ema, José García Molina, Sonia Arribas, Germán Cano 3-6

Academic Words and Academic Capitalism

Michael Billig 7-12

Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble

Jose Garcia Molina 13-27

La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual

Marina Garcés Mascareñas 29-41

Cuando nos quedamos solos: Resistir en la incertidumbre Prácticas de emancipación y autonomía

Ester Jordana Lluch 43-57

Límites y oportunidades de lo político en la universidad. La evaluación y sus tropiezos

José Enrique Ema López 59-79

Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad

Lucía Gómez, Francisco Jódar 81-98

Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización

Patricia Amigot Leache, Laureano Martínez Sordoni 99-120

La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea

Margarita Campillo Díaz, Juan Sáez Carreras 121-137

La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario

Marisela Montenegro Martínez, Joan Pujol Tarrès 139-154

Entre la academia y el mercado

Montserrat Galceran Huguet 155-167

Ensayos

La universidad con condicione

José María Ripalda Crespo 171-178

La actualidad de los lenguajes educativos en la universidad y de su impacto en las prácticas docentes y académicas

Rosa Marí Ytarte 179-196

Reestructuración de la enseñanza superior. Postmodernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación

Mario Domínguez Sánchez, Isis María Sanchez 197-215

Materiales

¿Qué está pasando en la universidad británica?

Sonia Arribas 219-229

Reseñas

Reseña de Miller y Milner (2004) ¿Desea usted ser evaluado?

Iván Ruiz 233-236

Tesisteca

Biomarqueting, subjetividad y conocimiento académico. Nuevas formas de gobierno en la producción de conocimiento en la universidad pública española

Daniel Reyes-Lara 239-246

Artículos

¿Qué (nos) está pasando en la universidad?

What is going on (with us) at university?

José Enrique Ema*; José García Molina*; Sonia Arribas; Germán Cano*****

***Universidad de Castilla-La Mancha; **Universitat Pompeu Fabra;**
****Universidad de Alcalá de Henares, joseenrique.ema@uclm.es**

Historia editorial

Recibido: 20/02/2013
Aceptado: 20/02/2013

Palabras clave
Universidad
Docencia
Política
Evaluación
Transformación
Resistencia

Resumen

Este texto es una presentación del monográfico "¿Qué (nos) está pasando en la universidad?". En él damos cuenta de las motivaciones y el proceso que nos han llevado hasta la redacción final de los trabajos que aquí se presentan. Podríamos clasificar los temas que hemos tratado en tres grandes grupos. En primer lugar, nos preguntamos por la naturaleza y la función que la universidad ha tenido a lo largo de sus ocho siglos de existencia. En segundo, nos adentramos en el análisis de determinados dispositivos de evaluación del profesorado y de los estudiantes, sus presupuestos y sus efectos. Por último, nos preguntamos por las modificaciones, las posibles resistencias e invenciones en el territorio de las prácticas docentes.

Keywords
University
Teaching
Politics
Evaluation
Transformation
Resistance

Abstract

This text is an introduction to the monograph entitled "What is going on (with us) at university? In it we explain the motivations and the process that lead us to write the articles that we present here. We could classify in three groups the topics that we discuss. In the first place, we ask ourselves about the nature and function that the university has had during its eight centuries of existence. In the second place, we concentrate on the analysis of certain forms of evaluation of teachers and students, its presuppositions and effects. Finally, we ask ourselves about the transformations, and the possible resistances and inventions that can take place when teaching.

En el otoño del 2011 algunos profesores e investigadores de diferentes disciplinas y universidades nos planteamos la discusión y la escritura como toma de distancia reflexiva sobre las transformaciones de y en la universidad. Con la intención de intervenir bien pegados a la realidad de tales transformaciones, buscamos poner en común experiencias, construir reflexiones y tomar postura en la situación.

Para ello queríamos situarnos precisamente en ese espacio que se abre en el título: ¿qué tiene que ver lo que está pasando en la universidad con nosotros, con nuestra forma de estar y hacer en ella? Este lugar no está exento de riesgos. Convivimos, por arriba, con el despliegue de unas condiciones que no hemos elegido y que no nos gustan, y, por abajo, con la constatación de que en nuestro día a día participamos de aquello que merece nuestra crítica. Y esta articulación entre los determinantes del contexto y los resortes subjetivos que permiten su despliegue, desde nuestras prácticas cotidianas más singulares hasta las grandes líneas inspiradoras de las reformas universitarias transnacionales, nos parece clave para poder pensar lo que nos ocurre sin caer en la resignación ("esto nos viene ya dado desde arriba", "no hay alternativa"); el victimismo ("somos un producto de lo que hay"; "no podemos hacer nada"); la desconexión desresponsabilizadora ("yo solo puedo ocuparme de lo mío") o la

Ema, José Enrique; García Molina, José; Arribas, Sonia y Cano, Germán (2013). ¿Qué (nos) está pasando en la universidad?. *Athenea Digital*, *13*(1), 3-6. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1173-Ema

autocomplacencia del analista que se pone mantiene a distancia de lo analizado. Todas ellas son figuras que quizás procuren cierto apaciguamiento subjetivo, un lugar para sobrevivir, pero que nos alejan de la posibilidad de un "hacernos cargo" politizador. Sí, porque a nuestro juicio se trata precisamente de la politización de lo que pasa (no, desde luego, en el sentido de llevarlo al terreno de los partidos políticos), sino de la construcción de sentido común compartido, problematizador de lo que hay como único horizonte de lo posible, y de sentirse concernido por la posibilidad de que lo que hay sea otra cosa.

Así, nos propusimos articular estos dos momentos: uno, la construcción de lecturas sobre lo que ocurre que fuera alternativas al rodillo del argumentario desplegado en las recientes reformas universitarias y que han llegado a hasta naturalizarse como lo obvio y evidente; y dos, su relación con nuestras prácticas y experiencias concretas y con la posibilidad de hacer con ellas de otra manera. Si nos desplazáramos excesivamente hacia el lado de los análisis descriptivos de la situación, correríamos el riesgo de mirar lo que ocurre como si ocurriera en otro sitio. Sin embargo, en el otro extremo, tampoco queríamos poner en circulación malestares y experiencias particulares sin conexión y sin intentar construir algún elemento de análisis más general que nos permita orientarnos y abrir la posibilidad de otras formas de hacer. Con estas intenciones y precauciones nos lanzamos a la conversación y la escritura. A principios de 2012 organizamos un encuentro, cara a cara, para la puesta en común y discusión de los borradores de nuestros trabajos que nos permitió contrastar y reconstruir nuestros análisis para terminar de dar forma a los escritos que ahora se publican en este número.

Durante este tiempo de conversación y escritura la situación, general y universitaria, se ha visto agravada en cuanto a la amplitud y la intensidad de las medidas de desposesión y expolio al servicio de la acumulación de beneficio para unos pocos. Junto con ello han emergido respuestas y propuestas que han logrado extender la politización y el compromiso con la defensa y la construcción de lo mejor para la vida en común. Ciertamente, hoy ya no es posible leer lo que ocurre en la universidad como una mera cuestión particular. Vivimos momentos de politización de muchas esferas de actividad de la vida cotidiana y lo que ocurre en la universidad puede ser pensado como ejemplo de una lógica global y no como un mero caso particular. Está en juego no solamente el destino particular de la universidad sino la misma posibilidad de construir otras formas, mejores, de vivir en común.

La gravedad de la situación y la (buena) extensión de su cuestionamiento bajo muy diversas formas de conflicto y construcción social hacen ya muy difícil no tomar postura. No es posible hoy un lugar de neutralidad sin que ello suponga complicidad con las coordinadas dominantes. Se trata de hacer de lo que (nos) está pasando un desafío, de sentirnos concernidos y de ponernos manos a la obra. Pero ello, no significa dejar de lado el análisis y el pensamiento, sino precisamente ponerlos en la obra que nos traemos entre manos. Han sido muchos años de atenazar el pensamiento, especialmente en la universidad y en las ciencias humanas, en las cuevas de la tecnocracia y el cálculo instrumental despolitizado; de separar el pensamiento de los saberes aplicados bajo el mandato de la utilidad que retroalimenta lo que hay como lo único posible. Es tiempo de sacar el conocimiento de la cueva de la complicidad con lo que hay, por acción o por omisión. Sí, por omisión también, porque no somos ajenos a la autocomplacencia de los discursos críticos que buscan preservar un lugar de pureza inmovilista sin capacidad de contagiarse o conectar con lo que aspira a influir en la situación.

Y en este sentido todos parecemos de acuerdo en pensar que si la universidad tuvo, o aún tiene, un alma, todo apunta a que la ha vendido a un Mefistófeles llamado mercado. Evidencia del lugar común que atraviesa los textos del presente monográfico. Echando mano de distintas formulaciones, los autores nos vemos, de una u otra forma, compelidos a señalar la masiva presencia de eso que Michael Billig llama "capitalismo académico" y que, en otros textos, (d)enunciamos como entrada de la lógica

neoliberal (sostenida sobre criterios empresariales tales como la gestión, producción, competitividad, rentabilidad económica, empleabilidad de los alumnos-clientes, etc.) por la puerta grande de la universidad contemporánea. Intrusión, si así puede llamarse, que desdibuja las imágenes clásicas de la universidad introduciendo en ella nuevas formas de mirar, de decir y de hacer. Desde los lenguajes oficiales hasta sus programas de investigación, desde los dispositivos de investigación hasta las prácticas docentes en el aula, nada queda a resguardo de la nueva lógica hegemónica. Lo queramos o no, los actores que la habitamos —estudiantes, profesores, investigadores y resto del personal universitario— no podemos obviar ni la dimensión de los cambios, ni la de los retos. No hay lugar para mantenerse al margen de lo que (nos) pasa en la universidad ni para presentarnos como intocables, incorruptibles, exteriores a las condiciones de los lugares en que vivimos y trabajamos.

Asumirnos como parte interesada nos ha llevado a explorar —partiendo de, pero sobrepasando, el necesario análisis crítico de las macro-lógicas económicas, políticas y sociales— la tensión experimentada entre el espíritu empresarial que coloniza parte de lo que hacemos mientras investigamos y formamos y la reivindicación de que nuestras pequeñas y grandes prácticas de lectura, escritura, análisis y debate, sustraídas a la lógica mercantilista, también dan forma a la universidad. Porque, por continuar con el símil, si Fausto supo escapar inteligentemente a la condenación última, nos parece que reside en la naturaleza política y ética de una institución social dedicada a la generación y transmisión del saber, preguntarse en qué medida, a título de qué, en qué condiciones y hasta qué punto, debe participar del sistema del que, innegablemente, forma parte. ¿No será el alma misma de la universidad ese preguntar por sus condiciones de posibilidad, de permanencia, de resistencia y transformación? ¿Puede la universidad actual, como proponía Jacques Derrida (2002), ser “sin condición”? ¿Podemos, aún, imaginar promesas que no tienen nombre?

Intentando abordar estos y otros interrogantes hemos atravesado temáticas y problemáticas que, a modo de síntesis, podríamos categorizar en tres grandes grupos. En primer lugar, distintos artículos se preguntan por la naturaleza y la función o, si se prefiere, por las distintas imágenes y formas que la universidad ha tenido a lo largo de sus ocho siglos de existencia. En este punto se revisan, se analizan y desmitifican también, ciertas imágenes idílicas e idealizadas de la universidad. Todos los modelos de universidad (medieval, napoleónico, humboldtiano…) han mantenido conexiones y comercios con las sociedades y sistemas políticos en los que se inscribían. La universidad ha venido siendo un dispositivo normalizador (político) de los saberes, un lugar controlador de producción simbólica de referencia y un lugar de formación de profesionales (ejes, todos ellos, constitutivos de las sociedades modernas) que, en mayor o menor medida, ha servido siempre a la sociedad que la sostenía. No es pues de extrañar en los tiempos que corren —lo que no implica que sea deseable ni necesario— que la universidad aparezca progresivamente como un dispositivo paraestatal; tampoco que haya perdido importancia como agente normalizador político-cultural, ni que asuma objetivos, modos y tareas de cuño empresarial. Amenazado el paraguas público-estatal que sostenía a la universidad pública, y lo público en general, se ve abocada a adoptar el funcionamiento general de las empresas: reducción de costes, oferta de todo tipo de productos (de altísimo o bajo coste, dependiendo de la competencia), autosuficiencia financiera, obtención —llegado el caso— de ganancias, etc. Así, entre la denuncia y la propuesta, transitan nuestros modos de enfrentar la nueva imagen de la universidad. Una imagen que, en estos días, obliga a las distintas universidades a abrazar la estética y la lógica de una marca más en el mercado de las marcas y a hacer de los alumnos meros clientes. Un sistema de saber reducido, en fin, a suministrar competencias para individuos convertidos, como señalaba Foucault, en “empresarios de sí mismos”.

En segundo lugar, nos adentramos en el análisis de determinados dispositivos de evaluación del profesorado y de los estudiantes. Evaluaciones que no pueden ser tomadas como una herramienta

neutral de medida de méritos y esfuerzos individuales. Los sistemas de evaluación contemporáneos constituyen fenomenales dispositivos de normalización, homogeneización y regulación de los evaluados, que, como se muestra en algunos trabajos, llega a funcionar como mecanismo de auto-control interiorizado como deseo y obligación auto-impuesta. Los actuales dispositivos de evaluación reproducen un reduccionismo cientificista de lo humano que trata de clausurar precisamente aquello que no puede reducirse a ninguna determinación (social, psicológica, biológica, etc.): la posibilidad siempre abierta de la emergencia de un sujeto-agente capaz de hacerse cargo y modificar creativamente sus condiciones de vida.

Por último, nos preguntamos por las modificaciones, también por las posibles resistencias e invenciones en el territorio de las prácticas docentes. Y aquí las propuestas se proyectan hacia la valorización del pensamiento y el saber en sí mismos, en todas sus facetas, frente a los procesos de estandarización de la escritura, del estudio, de los modos de docencia y de adquisición de competencias; también hacia una formación de profesionales (que no de empleados) que no olvida las dimensiones políticas y éticas que las profesiones han jugado y pueden seguir jugando en eso que, aún hoy, llamamos lo público; y, en definitiva, hacia la construcción de un espacio-tiempo llamado aula en el que provocar encuentros para que pase algo en vez de nada, para la construcción de pequeños mundos cuyas prácticas, lógicas y modos articulen disensos activos y sujetos relacionándose en torno a prácticas de libertad.

Estos son algunos de los principios y contenidos que nos han motivado, pero sabemos que no siempre logramos estar a la altura de nuestras intenciones. En realidad se trata más de mantener una tensión autocrítica sobre la propia actividad académica y en general del pensamiento: para hacer de ellos una forma de intervención con alguna capacidad de provocar que algo ocurra, que no todo sea una repetición de lo mismo. Está tensión no termina en la escritura de los textos, pues sabemos también que toman vida propia y que sus efectos no se producen sin que cada lector encuentre o invente una manera de componerse con ellos y con lo que (nos) está pasando. Porque, como afirma Pièrre Macherey (2011), tras ocho siglos de existencia, la forma universitaria, la cosa universitaria, lo que ella sea y lo que en ella hacemos, si es que tal cosa aún merece la pena, está en gran medida por inventar.

Referencias

Derrida, Jacques (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
Macherey, Pierre (2011). *La parole universitaire*. Paris: La fabrique éditions.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Academic Words and Academic Capitalism[1]

Palabras académicas en el capitalismo académico

Michael Billig

Loughborough University, M.G.Billig@lboro.ac.uk

Historia editorial

Recibido: 04/10/2012

Aceptado: 16/10/2012

Keywords

Academic capitalism
Writing style
Nominalization
Academic publishing

Abstract

This paper suggests that it is the best and worst of times for academic work. It is the best of times because there are more academics publishing than ever before. It is the worst of times because there is much unnecessary publication. Working in the competitive conditions of academic capitalism, academics feel impelled to keep publishing, whether or not they have anything to say. The pressures to publish continually and to promote one's own approach are reflected in the way that social scientists are writing. Academics use a noun-based technical language, which is less precise than ordinary language. Postgraduates are taught this way of writing as a precondition for entering the social sciences. In this way, the nature of academic capitalism not only determines the conditions under which academics are working but it affects the way that they are writing.

Palabras clave

Capitalismo académico
Estilo de escritura
Normalización
Publicación académica

Resumen

Este artículo sugiere que esta época es la mejor y peor para la labor académica. La mejor en cuanto hay más publicaciones académicas que nunca. Y la peor porque sobra mucho de estas publicaciones. Trabajando en las condiciones competitivas del capitalismo académico, los académicos se sienten en la necesidad de continuar publicando, independientemente de que tengan algo que decir. Las presiones de publicar continuamente y promover la propia perspectiva se reflejan en la manera en la que los científicos sociales están escribiendo. Y es que los académicos utilizan un lenguaje técnico basado en sustantivos, con una precisión menor a la del lenguaje ordinario. Los estudiantes de postgrado han sido educados en esta manera de escribir como una condición previa a iniciarse en las ciencias sociales. Así, la naturaleza misma del capitalismo académico no sólo determina las condiciones en las que los académicos trabajan, sino que también afecta su manera de escribir.

It is a great pleasure for me to be here, to give the opening paper of the conference and also to share this session with my old friend Peter Golding. I want to take up the opportunity to embarrass Peter as much as I can. This conference has been officially organized to celebrate the anniversaries of two research groups in the department of social sciences: the Discourse and Rhetoric Group (DARG) and the Communication and Media Research Group (CAMARG). I was ask to talk about the history and some of the achievements of DARG. But actually I don't want a say anything about this mainly because I think it would be taking advantage from those who have come here to Loughborough, especially those who have travelled here from a long distance. But you haven't all travelled this far to listen to people from Loughbourough saying 'Oh we are marvelous! Haven't we done fantastic things? Don't you wish you

Billig, Michael (2013). Academic Words and Academic Capitalism. *Athenea Digital*, *13*(1), 7-12. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1108-Billig

[1] Transcription of the conference held in Loughborough University in March 2012 to celebrate 25 years of the Discourse and Rhetoric Group (DARG) and 10 years of the Culture and Media Analysis Research Group (CAMARG). Available at http://vimeo.com/40710766

worked here?' Because I was asked to talk about DARG's achievements, please could I ask Loughborough people to pretend that I boasted and boasted about Loughborough's achievements until my heart burst? I would ask the non-Loughborough people to please notice that I haven't done the boasting that I should have done.

I have another reason for avoiding the sort of boasting talk which is expected at such an occasion. This is because I am concerned about the way academics are conventionally using language and I am particularly concerned about the state of universities today. Recently there have been a lot of people, who have done research about the state of universities today and who have written critically about what is occurring in higher education here and across the world. I think that the term 'academic capitalism' is an apt way to describe what is happening to institutions of tertiary education. All who work in higher education will be aware of the continuing financial pressures that are turning institutions of higher education into businesses. There has been a lot of good research, particularly from critical discourse analysts, about the ways that those who manage universities and who hold senior positions within universities are using promotional language as they operate within an increasingly competitive and entrepreneurial environment. The problem with such discursive research, or more generally with the research into 'academic capitalism' lies in what conventionally ignored. By and large, the researchers examine the language of others – how, for example, managers and those in the publicity departments of universities use promotional language and choose linguistic formulations that resemble those used by advertisers.

Much of this research is excellent but it omits one crucial factor: the language that academics are using as part of their academic work. We need to look at our own language to see how we as academics have gone along with the entrepreneurial spirit and how academic capitalism is affecting the ways that we write as academics. It is as if we imagine ourselves to be untouched by the wider patterns of social life. It is an illusion to that the entrepreneurial conditions of life, in which we are working, are not affecting, even corrupting, intellectual inquiry. As social scientists, we will all acknowledge that social and economic forces affect the way that people use language. Therefore, it would be totally inappropriate for me to have this view and to stand here and say words to the effect that 'Haven't Loughbourough done wonderfully and all our research groups successful?' It would run counter to the message that we should worry about the ways that the entrepreneurial and promotional culture has been affecting university life. Also if I just concentrate on saying how wonderful we were I would miss this golden opportunity of embarrassing Peter Golding.

I want to start by misquoting Charles Dickens. For universities today it is the best of times and also is the worst of times. Is the best of times because there has been a huge expansion globally of tertiary education, in the past twenty years. There's more students going to universities, there are more universities, and with more universities there are more academics. Tertiary education has grown in virtually every country, quite substantially in the last fifteen twenty years. In fact, social scientists have formulated a term to describe this: they talk about 'the massification' of higher education. Actually it is the terms like 'massification' and other apparently technical terms ending in -ification and or –ization, which social scientists are using in such profusion but which I find deeply problematic. A term like 'massification' sounds very impressive and technical. Actually it is used in very imprecise ways, with academics unable to agree what percentage of young people receiving tertiary education constitutes 'massification'. A term like 'massification' seems to offer solutions to the question 'why has this expansion of education occurred?' If we say that it has occurred because of the processes of massification, we might sound impressive, as if we know things that non-speicalists do not. However, we resemble the Aristotelian

scholars who Molière parodied. ‘Why does opium make us tired?’ the scholar is asked. The scholar replies, as if giving a profound insight, ‘Because it has dormative powers.’

We need not merely say that there is more higher education because there has been massification? In the social sciences we can call upon other –isations and –ifications to produce apparent profundities. We can refer to the totalization of financialization leading to the commercialization and entrepreneurialization etc. of higher education. Moreover we could say that this represents the language of reification, by which people and their actions are turned into things. But notice how we try to explain this by using another word, reification which is exactly the same sort of word, and, thus, creates the same sort of problem – namely, we are talking about ‘reification’ as if it were a thing, not actions that people take.

Nowadays, there is a seemingly never ending expansion of research in higher education. This expansion of research is not just due to there being more academics in higher education system, but the academics in higher education are doing more research than ever before, and this means that they are publishing more than ever. This is happending throughout the higher education system. Academics, who work in institutions which a generation ago did not encourage research, are now publishing and doing research; and academics working in traditional research universities, are actually publishing more head than ever before. It seems as if everyone wants not just to publish and to publish again and again. Institutions want us to publish because research is another way of generating money; moreover research in the academic world brings status. The academic world may be full of status and snobbery and today status and snobbery do not matter in themselves but matter because they bring more money. The higher status that your institution possesses, the more students and grants that it can attract. For individual academics, we can get positions, promotions and increased salary if we publish. So, everyone wants to publish and everyone can publish. If you can’t get your papers into an established journal, you and your friends can set up a journal on the internet to publish your own work.

So in this sense, it is the best of times for academic publishing, but is also the worst of times. Our work is being constantly monitored by our managers, who keep auditing what we produce. However much we do, the managers will want us to do even more. So, we have to publish voluminously and in the so-called best journals. This means that we have to tailor our writing so it might get accepted by the journals which are considered to have high impact, for the big rewards in academic life come to those who publish in ‘high impact journals’; ‘high impact’ is not an academic judgment but is a rating that is computed mathematically, based on the number of citations that the journal’s articles receive within the first five years of their publication.

All this means that academics now have to develop a key academic skill that the scholars of old did not require. I particularly wish to address the postgraduates in the audience, when I tell them that there is a key skill that they must acquire if they want to be successful in their academic careers. This is the ability to keep publishing and particularly the skill to be able to publish, especially when you have absolutely nothing to say.

As a result there is a lot of unnecessary publishing going on. A further result, which is occurring as a consequence, is there is too much being published for any single individual to keep up with their reading even in restricted fields. It is impossible for academics to read everything within their discipline. A hundred or so years ago, it was possible for a psychologist or sociologist to read nearly everything that was being written in those disciplines., Now you have to select a very narrow area as your area of expertise, and even then it can be difficult to keep up your reading, because the stuff is just coming, more and more every day. In consequence, academics have to read more and more narrowly, with the result that we are all becoming experts in smaller and smaller areas. The academic world is not just a highly segmented

place, but there is increasing competition between the segmented areas. In this respect, the world of academia reassembles the world of the mass media. There are more programmes being transmitted on television, more music being broadcast than ever before. People cannot possibly listen to or watch all that is on offer but they have to select what to watch or listen to. The result is that, although there is a greater variety of material available, people are becoming narrower and narrower in their viewing and listening habits. You don't have to watch things or listen to music that you don't like. If you like country and western music, or soul music from a particular decade, you can listen to it all day long without having to sample anything else. Academics are in a similar position. There is more for us to read, but we find ourselves reading more and more narrowly. In this way, if we follow a particular sub-discipline or approach, we can ignore everything that falls outside our particular area of so-called expertise. It is as if we know what we like and we don't want to bother with anything else.

This relates to another familiar feature about the modern academic world, particularly the world of the social sciences: we all must have an approach. It is not sufficient that we try to look at the world directly, but we must look at it through an approach. I'm sure there will be a lot of really excellent talks at this conference will start with words to the effect: 'I'm going to look at the topic X, and I'm taking the approach of Y to do Z and, of course, by taking approach Y or Z, I will be criticizing the approach M or N'. Taking an approach in the social sciences often means using a particular set of technical words. In fact, you can identify the approach of a given speaker or writer by the technical terms which they use. If I just say a few words like 'governmentality', 'mediatization' or 'transition relevance place' you'll know what approach I'm referring.

It is a feature of contemporary academic writing, both in the natural and the social sciences, that the vast majority of technical terms are nouns. Very few of the technical terms that we use regularly are verbs – thus, sociologists will explore 'reification', rather than people reifying. Often academics fit nouns together into formal noun phrases, without any intervening prepositions. This is particular feature of modern academic writing, as well as bureaucratic language, which was much rarer a hundred years ago and which some linguists claim to be a distinctive feature of modern languages. In the social sciences, we regularly string together three nouns in a row, in order to denote an apparent social phenomena: things like 'group categorisation processes' or 'membership categorization devices'. Social scientists do this, regardless of their particular approaches. If everyone needs an approach, then postgraduates also need to acquire the technical vocabulary that the approach claims as its own.

I have said that every social scientist needs to have an approach, but actually I'm simplifying: everyone needs two approaches. It's like the old Jewish joke: 'Every Jew needs two synagogues: the synagogue that you go to and the synagogue you don't go to'. And every academic need two approaches, the approach they take and the approach that they don't take. The latter is the approach that their chosen approach has taken against. The problem with academic success today is that the more successful an approach is, the more supporters it attracts and the more publications will be published by those supporters. This means that there will be more for recruited postgraduates to read, if they want to become part of that approach. The postgraduates will often start with a limited knowledge of the area that they are studying and the approach that they hope to use. As part of the process of becoming a full academic, they will learn the appropriate technical terminology, including the strings of nouns, for their area. They will learn not just the nouns and noun phrases that they should use, but also those that they should not use, except to be rude about. This is part of learning the approach they are taking and the approach they are not taking.

The problem with academic success is that because there's so much that postgraduates must read within their chosen approach, the less they will know about the approach that they do not take, the approach that they imagine themselves to be combating. At this point, I will mention discursive psychology, not in the way that my colleagues hoped I would talk about it. After I came to Loughborough over twenty-five years ago, a group of us began thinking about producing a different sort of social psychology from the social psychology which we had been taught. We were interested in studying language, particularly rhetoric, discourse and the language used in social interaction, in order to build different forms of social psychology. In doing this, we were rejecting cognitive social psychology or the assumptions of cognitive psychology, which we ourselves had been taught. Our familiarity with the cognitive approach had lead us to the conclusion there was something wrong with it.

Now, as the discursive approach to psychology has developed, and as we ourselves publish more and more stuff, postgraduates, who come to Loughborough to study discursive psychology, have more and *moiré* to read. We tell them 'is important that you read this and this and this and this and this and this and this and this! And when the next edition of this journal appears, then you must read that' and so on. Amongst all the things that the postgraduates must is that they are not taking the approach of cognitive psychology – after all, they must learn that discursive psychologists reject the cognitive approach. However, we don't want our postgraduates to spend their precious time reading cognitive psychology. In effect, we say them 'There isn't time to read all that stuff, because you must read more and more and more what we and our colleagues have written'. Therefore, because of academic success, we educate our postgraduates to behave like the readership of right-wing tabloid newspapers, who dislike certain others so much that they have never met any. Our postgraduates are taught to dislike cognitive psychology so much that they know very little about it. And we certainly do nothing to disturb this dislike.

We like to think that we are unaffected by the wider entrepreneurial culture in which we work. Or if we are affected, then we can preserve our academic and work to remain uncontaminated by this culture. I suspect if we look closely that our writing styles and at the ways we publish, then we will see that we are greatly affected. The ways that we write, that we promote our approaches and that we use the concepts of our chosen approaches will bear the traces of this wider culture for a simple reason: academic capitalism needs successful academic capitalists in order to thrive.

However, there are ways of minimalizing the impact of wider culture. I know this because I was a member of the Department of Social Sciences at Loughbourough which Peter Golding led for fourteen years. Peter believed passionately that the members of the Department, we should do the sort of work, of research work which individually we cared about. We should not try to do the sort of work which we thought that the managers might like, or which might appeal to the auditors within our discipline might like. His philosophy, which I think is a great philosophy, was that if you care about your research, then you will do your best work; and what matters is doing the best research that we can. Peter was greatly respected, even loved, within the Department of Social Sciences, which under his guidance was a very happy and successful department.

But in the conditions of academic capitalism, matters are seldom permitted to rest, but we are constantly encouraged to seek further profit, further success. Peter was told he could not remain Head of Department, but had to seek further promotion within the university (which he did not want and the Department did not want).

In effect, Peter was forced to give up the headship of the Department and accept a very senior position in the university. And then suddenly, the management took this position away from him: I can only assume

that they wanted the position to be filled by someone who really believed in the capitalist rhetoric of competition and profit.

Everyone who knows Peter will report that he is a generous, bouncy and confident person. But he was deflated and deeply wounded by the university's treatment. I have never known his so depressed and perplexed. He seemed unable to comprehend why he was being treated so cruelly. He could not remain not remain at Loughboroug– and we in Social Sciences lost not just a very fine academic, but a great leader and human being.

I mention this not just to embarrass Peter, but to emphasise that capitalism, even in the protected world of academia, is cruel. This is yet another reason why we should view academic success in present conditions as being compromised: it is success within conditions that are intrinsically unfair and cruel. If we celebrate the present as being the best times, we must not forget that it is also the worst of times.



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble

Professing the teacher's profession. Between the philosopher and the double agent

José García Molina

Universidad de Castilla-La Mancha, jose.gmolina@uclm.es

Historia editorial

Recibido: 23/04/2012
Primera revisión: 13/01/2013
Aceptado: 09/02/2013

Palabras clave
Universidad
Formación
Profesión
Profesionalización
Empleabilidad
Agente doble

Resumen

Desde su puesta en marcha el Plan Bolonia ha generado un amplio debate alrededor de la deriva mercantilista-neoliberal que introduce en todos los niveles de la institución universitaria. La tensión entre visiones idealizadas de la universidad, seguramente inviables, y visiones utilitaristas, a todas luces injustas, centra el foco de la discusión. Tales tensiones sacan a la luz la *pluriversidad* y *multiversidad* (Citton, 2009) que atraviesan la universidad actual.
¿A qué da y a qué puede dar forma todavía la universidad y sus profesionales? Tomando como referencia algunas enseñanzas de Alain Badiou y de Jacques Derrida intentamos pensar la *situación universitaria* y los vínculos entre el *profesar*, el *profesor* y la *profesión*. Pretendo sintetizar, de otras maneras, lo que la universidad *puede* o *puede ser* en la actualidad. Síntesis que acerca a pensar la función del docente universitario mediante las metáforas del *filósofo* y el *agente doble*.

Keywords
University
Formation
Profession
Professionalization
Employability
Double agent

Abstract

From its beginnings the Bolonya plan has generated a wide debate around its market-oriented and neoliberal tendencies, present at all levels of the university institution. The tension between idealized views of the university, probably impossible to realize, and utilitarian views, clearly unjust, centers the focus of the debate. These tensions bring to light the pluriversity and multiversity that traverse the contemporary university.
To what does the university and its professionals still give form? Taking as a reference some teachings by Alain Badiou and Jacques Derrida, we try to think the university situation, and the links between professing, the professor, and the profession. The analysis attempts to synthesize, in a different way, what the university can do or can be today. This synthesis leads us to think the function of the university teacher using the metaphors of the philosopher and the double agent.

Introducción: ¿tiene la universidad un alma?[1]

En nuestro presente dos lógicas, diferentes y diferenciantes, sobre lo que la universidad debe ser andan confrontadas. La primera entiende la universidad como una "comunidad esencial", determinada por criterios propios de carácter científico-intelectual, dedicada en cuerpo y alma al conocimiento *per se*, defensora de la investigación básica y sin compromisos. Defiende, también, el derecho a pensar sin condicionamientos, a la experimentación y el debate público sin cortapisas previas ni resultados necesarios. La segunda, contrariamente, la presenta como tránsito y desembocadura hacia una particular configuración socioeconómica de un mercado laboral que hace tiempo traspasó las fronteras

García Molina, José (2013). Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble. *Athenea Digital*, *13*(1), 13-27. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/García

[1] Agencia de patrocinio: GRECS (Grup de Recerca en Exclusió i Controls Socials)

nacionales. Mundo del trabajo sostenido y propiciado hasta hace no demasiado tiempo por la política general de los Estados —y su extensión en profesiones trabajando a su servicio y al de los ciudadanos —, y que en nuestros días es gobernado por una rampante lógica económica-empresarial. Siendo honesto, por no decir realista, la primera lógica definitoria de la universidad parece hoy en día poco creíble o sostenible; la segunda, sin embargo, es a todas luces injusta. Pero contrariamente a lo que pudiera parecer, la tensión entre ambas lógicas no es del todo nueva. Tanto ella como las crisis que provoca están inscritas en la historia de la universidad misma.

Muchos han sido, y aún son, los que han vinculado el alma o razón de ser de la universidad a una suerte de universalidad del estudio y la investigación que debía garantizar una excelsa formación en todo tipo de asuntos. La histórica asimilación entre *universidad* y *universalidad* incubó cierta concepción inmaterial e intemporal de la misma, aunque nada parece indicar que en tiempo o lugar alguno se haya dado tal pureza, candidez o libertad de espíritu universitario. Es poco probable que la universidad haya vivido *de sí* y *para sí*, constituida a modo de causa eficiente de sí misma, habitando una suerte de burbuja que la protegería de un exterior amenazante de su idealidad. Por lo mismo, dejar en suspenso las esencias de la palabra universitaria y recurrir a las contingencias mostradas por los estudios históricos nos ayuda a ver que los centros universitarios —antes que la universidad en singular— han mantenido relaciones de interdependencia con los territorios, colectividades o sociedades en los que desarrollaban su labor. Relaciones basadas en demandas, intereses, intercambios o afectos que, en mayor o menor medida, amenazaban constantemente la quietud de su alma, la intimidad del estudio y el pensamiento. En definitiva: el “poder espiritual” de la universidad no ha cesado de relacionarse con, y depender de, poderes terrenales, demasiado terrenales. Bajo este prisma, y de maneras diversas, la esencia de la universidad ha estado, está y estará en crisis. Y como sabemos que hay crisis (que parten de lo que hay para producir un cambio dentro de una lógica dada, una reforma) y crisis (que precisan y provocan una ruptura con lo anterior, una revolución paradigmática, un nuevo lenguaje y una nueva materialidad), la pregunta que cabría hacerse es: ¿en qué clase de crisis se halla inmersa la universidad de nuestro tiempo?

Abordando cuestiones similares, Pierre Macherey (2011) ha dedicado su último libro a pensar la palabra universitaria: la palabra dicha en la universidad, por la universidad y sobre la universidad. Releyendo ciertos textos filosóficos, científicos o literarios sobre lo que la universidad era, es o debería ser, el autor intenta captar el alma, o la naturaleza y función (en términos durkheimianos), de la universidad. Su lectura confirma que, a lo largo de sus más de ocho siglos de existencia, la universidad ha sido y es antes una “cosa social” —una realidad social compleja constituida y constituyéndose al albur de las contingencias de los tiempos— que una idea o esencia susceptible de ser definida de una vez por todas. Como toda cosa, fenómeno o institución social —en definitiva, como todo lo que *es*— la universidad ha sufrido modificaciones, inestabilidades, transformaciones, crisis. Pero no es menos cierto que *la cosa universitaria*, tanto como *la universidad como cosa*, viene siendo historizada e identificada desde hace mucho tiempo. De ello podría deducirse que, a pesar de las crisis y transformaciones, hay una cierta persistencia de eso que llamamos universidad; cierta *insistencia en ser* que merita ser pensada y puesta a la luz.

Y es que lo que hoy entendemos por universidad, y lo que practicamos en su nombre, se ha ido construyendo sobre el suelo de dos tradiciones o imaginarios que, en buena medida, se han vuelto antitéticos. Macherey (2011, p. 10) recuerda contra la opinión generalizada que la universidad no fue en sus principios una organización intelectual ordenada alrededor de una representación unificada del saber. Hipótesis confirmada por el hecho de que la palabra *universitas* fue en sus inicios tomada del vocabulario jurídico con el que se denominaba a una asociación (*societas*, *consortium*) o conjunto de

personas que trabajan juntas. La primera forma de la universidad, reconocible hacia el siglo XIII, fue constituida por corporaciones o asociaciones de maestros trabajando juntos por un interés común; agrupación que expresaba antes una solidaridad entre maestros que una solidaridad entre conocimientos o enseñanzas (Durkheim, 1938/1992). Así, antes de definirse desde un plano ideal como encarnación de saberes solidarios fundados sobre principios teóricos que trascienden la realidad factual y sus divisiones contingentes, la universidad es una colectividad, una realidad social conformada en momentos y condiciones históricas determinadas. Es en virtud de un ejercicio metafórico que la representación del concepto de universidad se ha acabado asociando al concepto abstracto de universalidad; concepto que se ha trasplantado sobre su figura inicial a título de "suplemento de alma" del que no había tenido necesidad para existir al principio (Macherey, 2011, p. 11).

Al tiempo, la asociación de maestros y estudiantes progresó hacia la asociación de estudios generales que organizaron sus materias en torno a dos grandes categorías ampliamente conocidas. Una tenía carácter propedéutico y general, y correspondía al dominio del *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *quadrivium* (aritmética, música, astronomía geometría). La otra un carácter superior, correspondiendo a funciones sociales determinadas (teología, derecho, medicina, etc.). La universidad moderna rechazará tal jerarquización proponiendo un cambio de principio ordenador más cercano, si se quiere, al de hoy en día. Del principio de trascendencia externa que sostenía una separación jerarquizada de saberes se pasa a un principio de unidad orgánica del saber que lo organiza de acuerdo a criterios de necesidad interna. El nuevo concepto de universidad sobrepasa entonces la corporación dividida entre órdenes desiguales para constituirse alrededor de una comunidad de conocimientos que negocian entre sí sus propias relaciones, bajo bases puramente intelectuales —vigilados de cerca, eso sí, por la filosofía y la teología—. Tal novedad, a juicio de Macherey, no supuso la radical y completa substitución de un modelo por otro. Lo que aconteció es que el segundo modelo se superpuso al primero permitiéndole subsistir de algún modo en sus cimientos. De modo que la ordenación del conocimiento en aras a criterios exclusivamente internos no perdió nunca de vista la formación de investigadores, funcionarios y servidores públicos. El propio Humboldt defendía una suerte de desdoblamiento de la universidad: desde el punto de vista interno, se trataba de ligar la ciencia objetiva con la formación subjetiva; desde el punto de vista externo, había que asegurar el pasaje de la enseñanza escolar al estudio personal. En otras palabras, la universidad sentaba las bases para que pudieran darse procesos de estudio constituyentes de modos de subjetivación ciudadana y profesional. Más tarde volveré sobre esta idea.

Concluyendo, cualquier análisis contingente demuestra que la comunidad o institución universitaria se ha venido sosteniendo sobre ideas y compromisos de servicio público y/o de continuidad entre el sistema de formación y el sistema de producción/reproducción social. Allí donde la jerarquizada universidad medieval ayudó decididamente al progreso cultural y socioeconómico de las ciudades y la humanidad, la universidad moderna (en sus versiones humboltianas, napoleónicas, soviética, etc.) puso la formación de investigadores y profesionales altamente cualificados al servicio de los intereses ideológicos y fácticos del Estado. Todo ello viene a demostrar, en última instancia, que “el alma de la universidad” no puede ser ni una ni para siempre porque es el alma de una cosa social inscrita en un mundo siempre cambiante. La universidad camina siempre en compañía; y algunas compañías, como sabemos, resultan peligrosas.

Las relaciones peligrosas

Los lenguajes y pretensiones puestos en escena a través del Plan Bolonia —continuados y profundizados por una pléyade de informes, directrices y normativas— se han visto acompañados desde

sus inicios por una decidida crítica a la deriva mercantilista y neoliberal de la institución de educación superior. No osaré contravenir las certezas de un lugar común ampliamente transitado y argumentado que, además, comparto. Pero tampoco, aunque me costará resistir la tentación, me empeñaré en repetirlas. Quisiera no obstante, y a modo de aclaración, dejar constancia de una referencia conceptual que baliza la propuesta que desarrollaré en las páginas que siguen. Se trata del concepto de *neoliberalismo* y de sus extensiones en lo que denominaré *lógica neoliberal*.

Neoliberalismo ha sido utilizado desde los años treinta para nombrar a un conjunto disperso de ideas políticas y económicas por lo que, como propone Serge Audier (2012), sería más oportuno hablar de neoliberalismos, en plural. Siguiendo a este autor, aunque también a Christian Laval y Pierre Dardot (2009), asociaré el término neoliberal no sólo a una lógica económica, sino a una racionalidad subterránea, difusa y global que se abate sobre el conjunto de individuos, dispositivos e instituciones del planeta. La lógica neoliberal no pretende solamente limitar la acción reguladora del Estado para facilitar la libertad desreguladora del mercado. Su ensayo tiene un mayor calado porque lo que se ensaya en nuestros días es la (re)construcción de toda la sociedad desde la lógica empresarial; lógica que alcanza tanto a la gestión de las cosas como a los modos de subjetivación y gobierno de los sujetos. Sujetos contemporáneos que se ven forzados, en palabras de, a convertirse en "empresarios de sí mismos".

Así, el manido término neoliberal nombra diferentes lógicas de objetivación y subjetivación que operan bajo la premisa de convertir todo —las palabras y símbolos, las cosas y cuerpos, los conocimientos y placeres, la educación, los servicios públicos y, en última instancia, al Estado mismo— en instrumentos de/para el desarrollo de intereses privados. Normatividad que impone, sin solución de continuidad, situaciones de competencia que trascienden los límites de la empresa para adentrarse en la vida de individuos (el sujeto como emprendedor o, en palabras de Michel Foucault (2007, p. 264) como “empresario de sí mismo”), colectivos (desempleados compitiendo por su empleabilidad) e instituciones públicas (universidades, hospitales, etc., compitiendo por los recursos) que hasta ahora parecían a salvo de su influencia. Sintetizando: no nos encontramos sólo ante una práctica de completa desregulación sino ante una forma de *constructivismo* —querido por y vigilado desde las administraciones y los poderes públicos— generador de condiciones de competencia a lo largo y ancho de la sociedad. Lógica, insisto, donde absolutamente todo quiere funcionar de acuerdo al modelo de la empresa horadando la “romántica y añeja” idea de una educación como cuestión de bien público. Vemos también, en el funcionamiento universitario, el cambio de un modelo que reconoce los derechos y bienes comunes por otro de sujetos emprendedores compitiendo en una sociedad de beneficios privados. Quienes se empeñen hoy en buscar el alma de la universidad deberán visitar la casa de un Mefistófeles llamado Mercado (Giroux, 2006).

Tampoco faltan razones a quienes se han movilizado y siguen movilizando por la exigencia de una educación superior pública sostenida sobre dos principios o aspiraciones de corte profundamente democrático (pero no neoliberales): principio de igualdad de acceso, y principio de socialización de los bienes inmateriales comunes (tales como el conocimiento científico, artístico y la cultura en general). Huelga decir que esta forma de entender la utilidad social de la universidad es solidaria de un modelo de sociedad democrática sostenida sobre un Estado de Derecho. Del otro lado, las tecno-merca-lógicas proponen el viraje hacia concepciones comercializables de la investigación y la formación que acarrean, entre otras cuestiones, una renuncia explícita a la “romántica” autonomía científica y docente practicada en las universidades. Lo problemático de tal exigencia resulta del hecho de que instancias ajenas al control democrático, y por tanto ajenas a principios como justicia social y/o bien común, están decidiendo qué ha de ser investigado y qué no, bajo la determinación del exclusivo principio de rentabilidad. En la base del Espacio Europeo de Educación Superior se ha instaurado un principio de desplazamiento de la

autonomía universitaria. Para Villa Pacheco (2005, p. 278) el mismo comporta una pérdida efectiva de soberanía por parte de la ciudadanía. Y ello porque mientras la función de la autonomía universitaria era preservar un espacio para la investigación guiado por la razón para hacer representable la complejidad del entramado de relaciones que conforman el mundo moderno, la nueva heteronomía universitaria se encamina a garantizar la rentabilidad de las empresas privadas de algunos particulares. El principio de rentabilidad podría llevar a no considerar como investigaciones relevantes todas aquellas cuyos resultados fuesen sospechosos de repercutir negativamente en la rentabilidad de las empresas financiadoras, aunque la ciudadanía estuviese muy interesada en sus resultados.

Habrá quien estime un exceso reclamar la completa autonomía universitaria, pero tampoco parece deseable una heteronomía que le obliga a vender su alma al mefistofélico mercado. Continuando con el símil vale la pena seguir preguntándose si, del mismo modo que Fausto supo escapar mediante una inteligente treta a la condenación última de Mefistófeles, ¿no residirá la naturaleza política y ética de una institución social dedicada a la reflexión, la búsqueda y transmisión del saber en preguntarse en qué medida, a título de qué y en qué condiciones debe participar del sistema del que, innegablemente, forma parte? ¿No será el alma de la universidad ese mismo preguntar por sus condiciones de posibilidad, de permanencia y de resistencia, en el devenir del mundo? Michel Foucault nos enseñó que nunca estamos en un afuera de las relaciones de poder; las resistencias, si las hay, operan al interior mismo de las relaciones.

Todo y que no *hay* universidad, pensamiento o formación sin condición, sin condicionantes o límites, tampoco puede haber *universidad*, como singularización de una institución o idea centrada en el conocimiento, si todo se convierte en lo mismo. Así, sabiendo *lo que hay* pero huyendo de retóricas que nos empujan a uno u otro lugar del ring, prefiero seguir pensando la posibilidad de construir un lugar como investigador y docente en la universidad. La construcción de un lugar ya supone una forma de resistencia y de creación que comienza por una sencilla, aunque no exenta de radicalidad si la tomamos en serio, pregunta: ¿qué voy a hacer a la universidad?

Con el fin de iluminar tal problemática echaré mano de los conocimientos y convicciones resultantes de ciertos estudios colectivos alrededor de la construcción de las profesiones, sus extensiones en la investigación y formación universitaria, en los que he tenido la oportunidad de colaborar. Contaré, a modo de contrapunto y suplemento, con las valiosas enseñanzas de un par de filósofos. En primer lugar Jacques Derrida, para quien saber que la universidad sin condición no ha existido ni existe no resta un ápice de deseabilidad a la idea de que “en principio y de acuerdo con su vocación declarada, en virtud de su esencia profesada, ésta debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica —y más que crítica— frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (Derrida, 2002, p. 12). En segundo lugar, tomaré prestada de Alain Badiou (2005) la noción de *situación filosófica*. ¿Qué es una situación filosófica? Sintetizando, es el ejercicio por el que se intenta poner en relación a dos términos que *a priori* no están relacionados. Es, ante todo, un intento de relación o de encuentro entre términos y/o situaciones extraños entre sí, paradójicos, inconmensurables y, en caso extremo, antinómicos. La situación filosófica se interesa por relaciones que en el fondo no son relaciones y nos empuja a pensar la *elección*, la *distancia entre poder y verdad* y el *acontecimiento* en ese territorio de realidades heterogéneas. La situación filosófica constituye el lazo que anuda las tres situaciones —elección, distancia y excepción— en el intento de pensar y vivir de acuerdo a cierto sentido. Resumiendo, para Badiou mediante el ejercicio filosófico intentamos aceptar la excepción, permanecer a distancia del poder y permanecer fieles a nuestras elecciones.

Las tres referencias citadas constituyen un marco desde el que defenderé las lógicas de la profesión, el profesar y la profesionalización como modos aún deseables para que un profesor habite y haga habitable la universidad. La apriorística inconmensurabilidad de las situaciones universitarias que he presentado merece el intento de elaboración de síntesis que generen otros modos de estar en la universidad, en el aula y, por extensión, en la sociedad. Síntesis inventivas de condiciones de posibilidad para pequeños y nuevos acontecimientos universitarios, para promesas que aún no tienen nombre.

Sobre el (des)precio de la formación universitaria. ¿A qué da forma la universidad actual?

La idea de profesión implica que, más allá del saber, del saber-hacer y de la competencia, un compromiso testimonial, una libertad, una responsabilidad juramentada, una fe jurada obliga al sujeto a rendir cuentas ante una instancia que está por definir. (Derrida, 2002, p. 48)

Cualquiera que se decida a ensayar una breve fenomenología de los objetos y prácticas cotidianas que pueblan nuestras instituciones de educación superior detectará, sin demasiado esfuerzo, la lógica mercantil que habita la universidad. Repararía, de inmediato, en la omnipresencia —desde la publicidad de las web hasta los siempre sobrecargados tablones de anuncios de los pasillos— de signos y evidencias que la asemejan a un mercadillo en que se oferta todo tipo de cursos y formaciones. Formación generalmente a-disciplinar y apenas sostenida —al modo en que nos solicitan las mercancías de los escaparates— por el esplendor y las promesas de la publicidad. El ejercicio revelaría la apuesta de los centros universitarios, tal vez por pura supervivencia, por abrazar la lógica del centro comercial: lógica de exhibición de mercancías —objeto de deseo del consumidor— que reciben el nombre de credenciales y títulos académicos. Y aunque de manera un tanto romántica aún me resisto a admitir que las formaciones y los títulos universitarios se hayan equiparado a la lógica del gusto del consumidor, a la pura y dura compra-venta, hace tiempo que algunas voces lo denuncian explícitamente. Tal es el caso de Corinne Abensour (2007, p. 317) quien al referirse a la ley que valida las adquisiciones de la experiencia profesional, votada en Francia en 2002, ha mostrado su desacuerdo con que el reconocimiento de las competencias profesionales y personales exima a los interesados de inscribirse en un proceso de reenganche formativo. Tras un largo y costoso proceso burocrático las universidades aceptan una lógica de certificación que desacredita su misión formadora en pos de la compra-venta de títulos. Lógicas, promovidas también en nuestra geografía, que producen y sancionan otras perversiones de la formación universitaria; por ejemplo, que no resulte extraño encontrar titulados universitarios que ni conozcan ni hayan leído a los principales teóricos de su profesión de referencia.

Tampoco dejan lugar a dudas los veredictos de Pierre Jourde (2007) o Jordi Llovet (2011): la universidad se ha convertido en un teatro en el que los universitarios “juegan en serio” a adjudicar o conceder títulos o diplomas. Los poderes políticos fingen creer que los títulos tienen un valor, los periodistas especializados fingen tomar la comedia por la realidad. La cantidad pletórica de (inverosímiles) tesis defendidas no se corresponderá jamás con la propuesta de puestos de trabajo adecuados. Es este un sistema que fabrica, industrialmente, ilusión y frustración al mismo tiempo. Pareciera, además, que lo único que la verdadera exigencia para con sus agentes sea que sigan haciendo girar silenciosamente la máquina de la ilusión, la cadena de producción de unos títulos que cada vez valen menos pero, en una suerte de regla inversamente proporcional, cada día se pagan más caros.

El (des)precio de la educación superior, de sus títulos, la invasión de la formación dinámica, personalizada, basada en opiniones y expectativas, adecuada a las diferentes posibilidades, sin necesidad de conocimientos previos, a realizar con el menor esfuerzo posible, etc., hasta hace no mucho

propia de las academias privadas de formación, encuentra sus correlatos en nuevos tipos de profesor y en nuevos tipos de prácticas docentes. Se trata de agentes y procedimientos que homogeneizan artificialmente las prácticas universitarias, dispersan hasta el infinito los contenidos, volatilizándolos y vaciándolos de su substancia, reduciéndolos bajo el pretexto de una mejor adaptación a las necesidades a briznas de saber, a créditos de formación, que siguen el *dictum* de las modas. La universidad se viste de empresa que fabrica "conocimientos de marca", conocimientos con sello de calidad administrativa apetecibles para los clientes (empresas y estudiantes) que quizás no le llevan más que a producir imitaciones o falsificaciones fetichistas de lo producido por otras empresas más competentes en estos menesteres (Macherey, 2011, p. 21).

El "nuevo alcance" de la formación universitaria produce y conforma un nuevo tipo de estudiantes que, a su vez, precisa y demanda un nuevo tipo de profesor. Al profesor que ostenta un saber obtenido por investigación y que se autoriza a transmitirlo parece haberle alcanzado la fecha de caducidad. El signo de los tiempos empuja a trabajar en una suerte de desierto cultural tomado por la doble exigencia de la aplicabilidad inmediata de los contenidos y de una actitud cercana, comprensiva y altamente emotiva. Invitados didácticamente a un trabajo *con* y *entre* saberes fragmentados, pre-confeccionados, semi-calcados del cosmos del trabajo salariado (las famosas competencias), derivamos progresivamente hacia la figura del profesor práctico, del profesor tutor, del guía, del amigo comprensivo y disponible. Asistimos, en palabras de Macherey (2011, p. 30), a la agonía del estrado, del saber transmitido desde la tarima, y de su sustento último: la autoridad epistemológica del docente. El profesor se convierte en consejero, en tutor, en benevolente hermano grande resignado a un *laisser-faire* para mejor orientar al alumno. Las posibles faltas de conocimiento científico o pedagógico serán fácilmente substituidas por un imbricado dispositivo técnico-didáctico de fórmulas *prêt-à-porter* para realizar temarios, programas, guías didácticas, explicaciones en el aula, modos de evaluación, etc. La formación, como formulación teórica y ética, se convierte/pervierte en formulario.

En relación de continuidad, las estancias prácticas en empresas e instituciones pueden jugar un papel indeseable. Las bonanzas y valoraciones de una formación práctica-aplicada en empresas o instituciones, que complementaría los supuestos teóricos generales abordados, o no, en las aulas universitarias, puede arrojar a los estudiantes —si como es habitual no hay profesorado, medios ni modalidades suficientes de seguimiento— al empobrecedor *dictum* de "la realidad". Lógica imperante en lugares donde se trabaja bajo la urgencia de los encargos y necesidades, sin demasiado tiempo para pensar, analizar, criticar ni sugerir. Prisas que limitan o borran el discernimiento del estudiante frente a dogmas o prácticas empresariales/institucionales merecedoras de análisis o crítica más pausados. Si a su preocupación por la inserción laboral sumamos la carencia de una mochila de los hábitos analíticos y críticos de los que la universidad debería dotarle, al estudiante en prácticas no le queda otra opción que adherir tales lógicas. No es inusual, especialmente en las profesiones sociales y educativas, que las prácticas acaben generando en el estudiante la sensación de que el conocimiento científico, el análisis y la crítica son despreciables e innecesarios frente a la eficacia real de las "recetas caseras" en el abordaje de las tareas.

Aunque pueda resultar paradójico, las prácticas externas pueden estar jugando en contra de la tarea profesionalizadora encomendada a la universidad. Ello, si más no, porque cuando la lógica de funcionamiento empresarial/institucional destituye la reflexión profesionalizada y profesionalizante se acaban naturalizando —objetiva y subjetivamente— prácticas ideológica o éticamente cuestionables: cambios, regulaciones, ajustes, normativizaciones, exclusiones, etc. Lo que preocupa no es tanto que la empresa o institución imponga sus criterios, sino que ni profesores ni estudiantes estén en condiciones de adoptar posturas objetivas y analíticas. La responsabilidad de transmitir las herramientas intelectuales

es, obviamente, de los profesores; la responsabilidad de tener el coraje para aplicarlas, es otro cantar. Y en estas cuitas no es inhabitual encontrar profesores y estudiantes que prefieren evitar el conflicto con lógicas que no comparten antes que padecer los efectos de la disconformidad. Comodidad o pragmatismo que desacreditan la potencia de nuestras herramientas teóricas y posiciones éticas colocándonos en posición de fragilidad al servicio de modos de socialización profesional altamente deterministas —cuando no directamente insertos en la desprofesionalización o la proletarización profesional (Guillén, 1990)— en los que está vetado cuestionarse cómo las creencias y comportamientos al interior del desempeño profesional se han construido y/o cómo podrían promoverse cambios deseables.

No son estas formas a las que pretendo dar forma en/con el trabajo universitario. Por lo mismo, quisiera señalar ciertas virtualidades que pueden seguir enriqueciendo la tarea de la universidad contemporánea sin llegar a tener que renunciar a su alma. Virtualidad de una idea y un deseo que llevan mucho tiempo ahí pero que han sido poco profundizados, incluso irreflexivamente criticados, denostados, despreciados por uno y otro bando. Me refiero a la idea de *profesionalización* y a la pertinencia de una *formación profesionalizadora*; ideales y objetivos universitarios recurrentes pero generalmente descuidados. Más acá o más allá de lo viciado del encargo que hoy se hace a las universidades, encuentro que potenciar tales lógicas da razones suficientes para seguir defendiendo su papel de servicio público (en un sentido amplio del término). Para dar cuenta de la propuesta cabrá, en la senda de la distinción aristotélica retomada por Hanna Arendt, distinguir de forma clara y concisa entre *formación profesionalizadora* y *formación profesional*; y más hondamente, si cabe, entre *profesionalización* y *empleabilidad*.

Profesionalización vs empleabilidad

Junto a otros colegas he tenido distintas oportunidades de estudiar las luces y sombras de los procesos de profesionalización de las profesiones sociales y educativas, así como de defender la pertinencia de una formación universitaria profesionalizadora (Sáez y García Molina, 2003; 2004; 2006; Campillo y García Molina, 2009; García Molina y Sáez, 2011). Y es mi intención seguir defendiéndola siempre que se distinga entre empleo, oficio y profesión, del mismo modo que es preciso distinguir entre profesionalización y empleabilidad. La actual fenomenológica del trabajo (más propensa a impulsar la lógica del empleo que la de las profesiones de servicio público) dificulta la conceptualización precisa de términos que utilizamos de manera indiscriminada en el lenguaje corriente. Pero lo que pueda ser permitido y conveniente en las conversaciones de calle no tiene por qué ser moneda de cambio en las facultades de humanidades o ciencias sociales. En los próximos párrafos me adentraré, de manera necesariamente compendiada, en la distinción de estos conceptos y las lógicas que representan.

La definición de profesión, como la de cualquier otro objeto de estudio de las ciencias sociales, concita acuerdos y discordias. Más allá de las dificultades, la relevancia de las profesiones se hizo sentir con fuerza en las sociedades y universidades occidentales del siglo XX, especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial, y en paralelo al auge de los Estados de Derecho y de Bienestar. La sociedad que se intenta construir a partir de la segunda mitad del siglo XX, de la que somos directos herederos, tiene mucho que ver con la consolidación de las profesiones resultantes de los procesos de profesionalización de una serie de grupos ocupacionales lanzados a la búsqueda de reconocimiento y legitimidad político-social (Perkin, 1989). De esta manera, las profesiones se construyen en un doble proceso de profesionalización. Por un lado, ocupaciones y oficios no manuales pretenden transformarse en profesiones en tanto estas ostentan cierta legitimidad y notoriedad social. Por otro, las profesiones intentan promover su propio ideal profesional en el contexto sociopolítico en el que se desarrollan. En

aras a tal promoción, los procesos de profesionalización han enfatizado el papel de la formación superior como estrategia clave que permite a los profesionales obtener visibilidad, legitimidad y prestigio social a cambio de los servicios que prestan al conjunto de los ciudadanos. La formación universitaria ha colaborado decididamente en la creación de las culturas o ideologías profesionales, transmitiendo series de valores, creencias, actitudes, metas y modos de organizarse a modo de socialización primaria de los futuros profesionales.

Con el fin de no alargar innecesariamente la cuestión conceptual, propongo retener la definición de profesión promovida por Jurgen Kocka y Werner Conze (citados en Torstendahl y Burrage, 1990, p. 205) quienes mediante el término profesión hacen referencia preferentemente:

> A una ocupación no manual, ejercida a tiempo completo, cuya práctica presupone, necesariamente formación especializada, sistemática y abstracta... El acceso a ella depende de la superación de ciertos exámenes que dan derecho a títulos y diplomas, que de ese modo sancionan y autorizan su papel en la división laboral. Las profesiones tienden a demandar un monopolio de servicios y la libertad frente al control de actores como el Estado o el de no expertos y profanos... Basadas en competencias y en una ética asociada a su acción profesional y en la importancia de su trabajo para la sociedad y para el bien público, las profesiones reclaman tanto recompensas materiales como un mayor prestigio social.

Por su parte, Hannes Siegrist (1990) estableció una síntesis entre un gran número de estudios académicos y científicos demostrando que, en lo relativo a los procesos de profesionalización, se dan cita fenómenos vinculados a la interacción de actores sociales y políticos como: la universidad (encargada de la investigación, así como la formación y acreditación de profesionales), el Estado y las administraciones (que regula la división del trabajo, las políticas públicas, los derechos sociales), y los propios profesionales (a la búsqueda de cierto monopolio de las ocupaciones, de la generación de una conciencia colectiva y asociativa, etc.). De este modo, los procesos de profesionalización y persistencia de las profesiones generan un particular universo en el que la generación y transmisión del conocimiento universitario y el desarrollo del Estado de Derecho y Bienestar se hallan estrechamente vinculados.

Diferentemente, la lógica de la empleabilidad imperante en los albores del siglo XXI tiende a minimizar el anclaje de los futuros trabajadores en topologías vocacionales, afinidades electivas y potencias comunes o comunitarias. Potencia y construye otro tipo de humanidad, de trabajador, de subjetividad: individuos atomizados y flexibles de los que se requiere una ilimitada capacidad de adaptación a las alternativas necesidades de la producción y el comercio. La empleabilidad demanda una suerte de formación laboral en competencias específicas que serviría, si aún nos es permitido parafrasear al Marx de *El Capital*, para que los individuos accedan a la venta de sí mismos en/para cualquier empleo. Venta y descrédito de sí mismo en un mercado laboral flexibilizado, temporal y precario que aspira a la total disponibilidad del empleado para adaptarse, reconvertirse, reinventarse en el trabajo y en la vida. La lógica de la empleabilidad no forma sólo un tipo de trabajador/empleado, ensaya a la vez la constitución de un de sujeto/ciudadano obligado a flexibilizarse y reinventarse al ritmo y compás que marcan los mercados (Sennett, 1998/2005).

La distinción hace innecesario insistir sobre las evidentes diferencias entre las potencialidades de una formación profesionalizadora y los efectos perseguidos por los dispositivos de formación acordes a las leyes de la empleabilidad. Ambas hablan lenguajes distintos, se atienen a normas distintas y aterrizan en los escenarios del desempeño profesional de formas diferenciadas y diferenciantes. En el corazón de una lógica de formación profesionalizadora que atiende al profesionalismo subsisten y persisten

elementos —ya señalados en los estudios de Max Weber (1922/1993)— sostenidos en lo vocacional de las profesiones, en un desempeño profesional inspirado por una "misión" política, pedagógica, intelectual, moral, etc., que une a los profesionales en una suerte de trascendencia (que en el fondo no es más que la propia idea de profesión) que sobrepasa, aunque no ignore, sus intereses inmediatos e inmanentes. Es cierto que en las profesiones se detectan formas de egoísmo que pudieran asociarse a lógicas cercanas a la pascaliana teoría del amor propio y, más aún, a la doctrina del interés que Tocqueville analizó en la democracia americana. Así, el egoísmo de las profesiones —su interés y beneficio en forma de prestigio, consideración, dinero, etc.— está necesariamente vinculado al beneficio de la comunidad o sociedad a la que sirven. El desarrollo de los primeros depende en gran medida del desarrollo de éstas, y viceversa.

En último lugar, los estudios sobre profesionalización de los grupos profesionales muestran que dichos procesos concitan a la profundización en ideas, valores y prácticas apenas presentes en empleos u oficios. La constitución de grupos profesionales, su esfuerzo por alcanzar un mejor estatus, concita a los profesionales a organizarse (en asociaciones o colegios profesionales), a tomar cierta ideología o cultura unitaria de la profesión, y a persistir en su unidad frente a otras profesiones u ocupaciones. Mediante el recurso a la asociación los profesionales enfrentan conjuntamente los problemas y colaboran en la consecución de los fines buscados por su profesión en la sociedad donde desempeñan su labor (Burrage, Jarausch y Siegrist, 1990). La ideología o cultura profesional remite a construcciones mediante las que las profesiones van configurando y construyendo su particular cuadro de valores, su cosmovisión acerca de *qué hacer*, *para qué hacer* y *cómo hacerlo*, en aras tanto a su vocación de servicio al público como a su propia persistencia en el tiempo. Por lo mismo, la construcción y desarrollo de las profesiones siguen constituyendo un reto y un aliento para nuestras universidades. El acompañamiento de los estudiantes en su socialización profesional y en el desarrollo de su profesionalismo, así como el estudio e investigación colaborativa con asociaciones y colegios profesionales, invitan a la universidad a seguir ocupando un papel de relevancia social. Papel que pone a los profesores universitarios en el centro de la cuestión. Somos nosotros quienes podemos desarrollar investigaciones básicas y aplicadas propicias al territorio profesional enriqueciendo una formación profesionalizadora necesariamente analítica, crítica y cooperativa en el abordaje de los fundamentos políticos, éticos y técnicos de la profesión.

Los profesionales de la universidad estamos autorizados a seguir haciendo profesión de conocimiento. El problema radica en que el conocimiento sirva antes a intereses propios y particulares que a la formación de profesionales y ciudadanos que, en buena medida, pueden sostener y profundizar en su desempeño profesional tanto el "sector público" como las esferas de la sociedad civil. ¿Qué intentamos transmitir en nuestras clases? ¿Somos capaces de articular en nuestras investigaciones y docencia las *lógicas disciplinares* y las *lógicas profesionales*? (Sáez y García Molina, 2006) ¿Somos capaces de articular las lógicas profesionales con las necesidades y aspiraciones de las comunidades o sociedades en/para las que trabajamos? ¿Qué formación para qué profesional? (García Molina y Sáez, 2011). Esta continúa siendo una pregunta esencial para cualquier profesor que se decida a conectar la *lógica disciplinar* de sus saberes de referencia con una *lógica profesionalizadora* en el abordaje de los problemas contingentes (reitero, en sus dimensiones sociales, políticas, económicas, éticas y técnicas) a los que los profesionales se enfrentan.

Tales retos reclaman de los profesores saber de, y profesar, los procesos de profesionalización. Ellos comienzan, en gran medida, en la universidad. Una formación profesionalizadora implica defender que lo profesional no puede ser comprendido y ejercido al albur exclusivo de criterios económicos, porque los profesionales se insertan en colectivos y grupos estatutarios con cosmovisiones y valores de la sociedad a la que sirven. Quizás por ello la misión universitaria respecto a las profesiones (insisto, siempre en

peligro de cargarse de burocracias, estatismos, corporativismos, pero también de enriquecerse con ideologías y valores al servicio de lo público) sea uno de los caballos de batalla de la lógica neoliberal. A todas luces, la existencia de profesiones fuertes al servicio de lo público obstaculiza la completa transformación capitalista de las instituciones de educación superior; si más no porque, como es sabido, el neoliberalismo capitalista puede responder a una lógica, pero adolece de una ética o una moral.

En resumen, el riesgo de enfatizar una educación superior orientada ora al puro conocimiento ora al simple empleo constituye un olvido de la misión fundamental encargada a la universidad: posibilitar una comunidad de individuos que desarrollen el pensamiento y la crítica dentro y fuera de su desempeño profesional. Toda buena formación en las profesiones liberales y de servicio público ha intentado trasmitir y propiciar dos ideas básicas: el examen crítico de uno mismo en tanto profesional, y el compromiso con un saber al servicio de la mejora de las distintas facetas de la vida de las personas y las sociedades. Una formación profesionalizadora es una formación enriquecida y complejizada porque contempla necesariamente la reflexión, el análisis y la crítica de las dimensiones sociales, políticas, éticas y técnicas del desempeño profesional; y por extensión de la vida social en general.

El profesar del profesor universitario: entre el filósofo y el agente doble

Notre héritage n'est précédé d'aucun testament (Char, 1948, p. 62).

Espero haber sabido mostrar que apostar por una universidad *pública* (en el sentido más amplio posible de esta palabra) lleva a poner en suspenso el debate entre una universidad sin condiciones, de “puro saber”, y una universidad neoliberal al exclusivo servicio de la empleabilidad. Sigue siendo deseable una universidad en la que sus agentes se comprometan con la formación de profesionales al servicio de los ciudadanos. En este punto los docentes estamos en condiciones de profesar una formación que trascienda y enriquezca la pura lógica disciplinar tanto como la de competencias “inmediatamente útiles y aplicables”. Profesar la profesión de profesor trasciende la proclamación de enunciados constatativos y de discursos de puro saber porque si bien “el discurso de profesión siempre es, de un modo u otro, libre profesión de fe; desborda el puro saber tecno-científico con el compromiso de la responsabilidad. Profesar es comprometerse declarándose, *brindándose como*, prometiendo ser esto o aquello” (Derrida, 2002, p. 33). El profesor promete —se compromete a— poner su saber disciplinar al servicio de la formación de un profesional que aspira a ejercer su vocación poniendo en juego saberes, posiciones políticas, éticas y competencias. En consecuencia no es lo mismo el conocimiento que el saber de la profesión. Puede que el conocimiento o las teorías que transmitimos sigan siendo de orden teórico o constatativo, pero nuestra profesión, cualquier profesión, es eminentemente performativa. "Profesar o ser profesor, en esta tradición que precisamente está en proceso de mutación, es sin duda producir y enseñar un saber al tiempo que se profesa, es decir, que se promete adquirir una responsabilidad que no se agota en el acto de saber o de enseñar." (Derrida, 2002, p. 38).

¿Qué profesión (de fe) profesa el profesor universitario? No he pretendido emitir un veredicto sobre tal cuestión. Más bien me entretendré, para finalizar, en mostrar dos opciones que, sin ser iguales, pueden jugar a favor de las potencias que hemos venido señalando. Por un lado encontramos la propuesta de Badiou, invitándonos a pensar la elección, la distancia entre el poder y la verdad, y el acontecimiento. El filósofo aconseja que “si quiere que su vida tenga sentido, es necesario que acepte el acontecimiento, que permanezca a distancia del poder y que sea firme en su decisión” (Badiou, 2005, p. 16). De modo que el profesor que aspire a ejercer su profesión desde el *dictum* del filósofo debe elegir entre unos y otros, separando verdad y poder para ponerse, obviamente, del lado de la primera. Elegir entre, por un

lado, una investigación y formación universitarias reivindicadoras de la oportunidad y valía de cualquier conocimiento (sostenidas con fondos públicos) y, por otro, una formación en competencias tan aplicadas que se confunde con la formación profesional propia de niveles más bajos del sistema educativo. Elegir, también, entre la demanda insaciable de los poderes (encarnados en la lógica de los mercados) y el tiempo pausado, casi intemporal, de la búsqueda de la verdad que conforma el alma de la universidad. Elegir entre la completa libertad de cátedra y programa y el sometimiento a la perversa formalización de guías docentes electrónicas en las que seleccionamos ítems prediseñados en listados de competencias, metodologías docentes y modalidades de evaluación. El filósofo, por norma general, elige la verdad y se mantiene a distancia del poder, y de sus exigencias. Profesar la profesión de profesor desde la lógica del filósofo aportará, ciertamente, un sentido a nuestra vida y nuestra acción como profesores. No es poca cosa en los tiempos que corren. En cualquier caso, uno de los riesgos que pueden derivarse de tal posición fuerte es que nos acabemos separando en exceso tanto del encargo recibido de parte de la institución universitaria, como de las expectativas profesionalizadoras de los estudiantes que a ella acuden.

A modo de alternativa a la posición fuerte del filósofo puede tomarse la posición estratégica del *agente doble* (García Molina, 2011). Quizás el término esté demasiado preñado de visiones negativas, quizás no sea siquiera el concepto más adecuado para establecer una teoría a su alrededor. Si parafraseando a Hegel, puede pensarse la teoría como el esfuerzo tenso del concepto asumido por cada cual como algo propio, del mismo modo que Badiou conceptualiza la *situación filosófica*, echo mano del concepto metafórico del *profesor-agente doble* para adentrarme en la *situación pedagógica y profesional* de quien no ignora que trabaja para lógicas ocasionalmente inconmensurables. Cualquier profesor, recordémoslo, ocupa el lugar de un mediador, un *médium*, entre lógicas, saberes y prácticas *a priori* distanciadas. Su encargo es, en primer lugar, intentar que los estudiantes y los saberes se encuentren, pero también que esos saberes trasciendan las paredes de la universidad y tengan efectos en lo social amplio. El profesor universitario se ubica entre el compromiso con un encargo social hecho a la universidad y el futuro desempeño profesional exigido al estudiante. Entre esas dos lógicas habita su profesión de fe o, en otras palabras, la formación que imparte intentando conectar/contentar a las dos partes. Por lo mismo, el agente doble se resiste por vocación pedagógica a elegir demasiado pronto entre una y otra. No es con intención de engañar a ambas partes prometiéndose alternativamente a cada una, sino para detenerse a pensar —emulando quizás las aspiraciones del filósofo— posibles síntesis formativas siempre situacionales. La *situación pedagógica* que habita y hace habitable el profesor mediante articulaciones, transformaciones, resistencias, no obvia ni rechaza los fragmentos y destituciones que la nueva lógica imperante conlleva (Lewkowicz, 2004). Tampoco se identifica ni santifica las destituciones y fragmentos de saber reconocibles en los tipos de encargos-criterios formativos; la destitución subjetiva del nuevo estudiantado o, si se prefiere, la subjetividad *mass*-mediática, posmoderna, formada en la opinión que llega al aula y a la que resulta difícil habitar las todavía condiciones y lógicas modernas de la institución universitaria (García Molina y Páez, 2009). La situación pedagógico-formativa invita a complejizar y enriquecer los procesos formativos profesionalizadores y subjetivantes al servicio de posibles comunes. Entonces, el agente doble desarrolla una particular forma de formar, de dar forma a su propia performatividad, profesando un trabajo al servicio de estudiantes deviniendo profesionales. Quizás, por extensión, también dé forma a visiones de lo social, lo profesional y lo subjetivo, más dignas y llenas de "promesas que aún no tienen nombre" (Nietzsche, 1886/2005, p. 268).

No es descabellado pensar que el agente doble sostiene una posición más ética que política. La pregunta del agente doble es una pregunta sobre sí mismo, sobre su posición y su forma de estar en la universidad. Y es que en calidad de profesor, formador, educador pero también de agente institucional, no se anima demasiado pronto a ejercer su práctica investigadora y docente de espaldas al mundo en el

que vive (ni de la universidad en la que trabaja), aunque tampoco pueda identificarse simplonamente con las tristes lógicas que hoy los rigen. Ser agente doble conlleva hacerse cargo de los encargos, pero asumiendo la responsabilidad ética profesional de traducirlos a otros lenguajes y prácticas que no se limiten a reproducir lo dado. Constituirse como agente doble implica trabajar, multiplicado y dividido, para habitar y hacer más habitables nuestras universidades y aulas; implica aceptar el riesgo de deambular por espacios determinados para convertirlos (temporalmente) en lugares insospechados en los que pueda (re)producirse y dislocarse lo esperado y lo esperable. Ser agente doble implica, en última instancia, pensar y actuar agazapado a la vista de todos, con los pies en el suelo pero al borde del acantilado.

Conclusiones que no cierran; aperturas a inventar

Los movimientos que en los últimos años agitan la educación superior (desde el Plan Bolonia hasta los actuales recortes en educación e investigación) dejan entrever que la actual universidad vende su alma a un Mefistófeles llamado Mercado. No cabe lamentarse porque la universidad venda sus productos de investigación y formación a la utilidad social, promesa inscrita en su naturaleza y función, sino de que venda su alma de cosa social a un interés que no es del orden de lo común. Mefistófeles otorga un nuevo poder a la universidad, aunque el fetichismo de sus mercancías, el falso brillo de algunos de sus objetos, puede narcotizarla y hacerla dormir para acabar soñando un sueño que no es suyo.

En su trabajo sobre Nietzsche, Gilles Deleuze (1962/1994) sostenía que una filosofía que no entristece o contraría a nadie no es filosofía. Quizás una universidad, una investigación y una formación que no fuercen o contraríen a nadie tampoco sean dignas de tal nombre. El genealogista se dio cuenta de que la enseñanza de la filosofía de su tiempo intentaba privar a los estudiantes del *martillo para auscultar su tiempo*, su cultura y valores. Del mismo modo, un modelo *wiki* y *pachtwork* de universidad, fácil y cómodo, niega en sus prácticas investigadoras y formativas la comprensión de las múltiples versiones del mundo y de las profesiones. Tales saberes y aprendizajes precisan recorrer un largo camino de estudio y preparación (de formación en un sentido amplio) que, por los motivos aducidos, hoy parece en vías de extinción. El estudio y el saber han sido desplazados, minusvalorados, tanto por los que mandan como por los que obedecen. Nietzsche no pudo soportar servir a una universidad completamente plegada a las exigencias del Estado de turno; ¿cómo soportar sin ruborizarnos la actual servidumbre formativa e investigadora para con la ley de la empleabilidad técnica requerida por los mercados? Quizás jugando a ser profesores-filósofos, tal vez profesando la lógica de los agentes dobles.

A pesar de lo dicho y profesado, a mi juicio, una afirmación de Macherey (2011) sigue teniendo plena vigencia: tras ocho siglos de existencia la forma universitaria, la cosa universitaria, lo que ella sea y lo que en ella hacemos, si es que tal cosa aún merece la pena, está en gran medida por inventar.

Referencias

Abensour, Corinne (2007). Université - Enterprise: les liaisons dangereuses. En Corinne Abensour, Bernard Sergent, Jean-Philippe Testefort y Edith Wolf (Dirs.), *De la destruction du savoir en temps de paix* (pp. 309-322). Paris: Mil et une nuits.

Audier, Serge (2012). *Néo-Liberalisme(s). Une archéologie intellectuelle*. Paris: Grasset.

Badiou, Alian (2005). *Filosofía del presente*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

Burrage, Michael; Jarausch, Konrad & Siegrist, Hannes (1990). An actor-based framework for the study of professions. En Michael Burrage & Rolf Torstendahl (Eds.), *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions* (pp. 203-240). London: Sage.

Campillo, Margarita y García Molina, José (2009). El campo profesional: el caso de la Educación Social. *Universitas Tarraconenses. Revista de Ciencias de la Educación*, *33,* 157-174.

Char, René (1948). *Feuillets d'Hypnos*. Paris: La Pléiade.

Citton, Yves (2009). Universités sous perfusion ou diffusion multiversitaire? *Multitudes*, *4*(39), 53-55.

Deleuze, Gilles (1962/1994). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.

Derrida, Jacques (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

Durkheim, Émile (1938/1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones Endymión.

Foucault, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979).* México: Fondo de Cultura Económica.

García Molina, José (2011). Agentes dobles. En Juan Sáez y José García Molina (Coord.), *Metáforas del educador* (pp. 15-20), Valencia: Nau Llibres.

García Molina, José y Páez, Maricela (2009). Subjetividades posmodernas / educaciones modernas. En Ana Barabtarlo (Coord.), *La historia de vida. El encuentro con nuestra subjetividad* (pp. 147-160). México: Castellanos editores.

García Molina, José y Sáez, Juan (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *Revista de Educación Social*, *13*, 1-14.

Giroux, Aline (2006). *Le pacte faustien de l'université*. Montréal: Liber.

Guillén, Mauro F. (1990). Profesionales y burocracia: Desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas. *Reis*, *51*, 35-51.

Jourde, Pierre (Dir.) (2007). *Université : la grande illusion*. Paris: Esprit des péninsules.

Laval, Christian y Dardot, Pierre (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte.

Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.

Llovet, Jordi (2011). *Adiós a la universidad*. Madrid: Galaxia Gutenberg.

Macherey, Pierre (2011). *La parole universitaire*. Paris: La fabrique éditions.

Nietzsche, Friedrich (1886/2005). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza editorial.

Perkin, Harold (1989). *The Rise of Professional Society*. London: Routledge.

Sáez Carreras, Juan y G. Molina, José (2003). Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica. *Revista de Pedagogía Social*, *10*, 195-219.

Sáez Carreras, Juan y G. Molina, José (2004). El Estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades. *Revista de Pedagogía Social*, *11*, 135-164.

Sáez Carreras, Juan y G. Molina, José (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

Sennett, Richard (1998/2005). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Siegrist, Hannes (1990). Professionalization as a process: patterns, progression and discontinuity. En Michael Burrage & Rolf Torstendahl (Eds.), *Professions in Theory and History: Rethinking the study of the professions* (pp. 177-202). London: Sage.

Torstendahl, Rolf y Burrage, Michael (Eds.) (1990). *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*. London: Sage.

Villa Pacheco, Borja (2005). Sobre el lugar común: La Universidad humboldtiana puede ser correcta en teoría, pero no vale para la práctica. Una breve introducción a tres textos de Humboldt sobre la Universidad. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, *38*, 273-328.

Weber, Max (1922/1993). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual

The standardization of writing. Asfixia of philosophical Thought in Academia today

Marina Garcés Mascareñas

Universidad de Zaragoza, marina@sindominio.net

Historia editorial

Recibido: 25/04/2012
Primera revisión: 13/01/2013
Aceptado: 27/02/2013

Palabras clave
Filosofía
Estandarización
Escritura
Universidad

Resumen

En este artículo se aborda el problema del lugar de la filosofía en la educación universitaria actual a través del análisis de una cuestión concreta: la estandarización de la escritura académica y sus efectos sobre la práctica de la filosofía y su enseñanza. A partir del análisis formal del "paper" académico como patrón único de producción y de valoración de la investigación actual, se valoran sus consecuencias sobre la relación entre pensamiento, escritura y educación. Se llega a la conclusión de que la estandarización de la escritura en la universidad globalmente homologada actual conduce a una asfixia del pensamiento no sólo en la filosofía sino en todos los ámbitos del saber. A la vez, nos da la clave para diagnosticar y localizar, en cada uno de estos ámbitos, cuáles son los espacios de lo innegociable a partir de lo cual debemos repensar nuestra relación con la educación y el pensamiento dentro y fuera de la universidad.

Keywords
Philosophy
Standardization
Writing
University

Abstract

This article addresses the problem of the place of philosophy in higher education today through the analysis of a single issue: the standardization of academic writing and its effects on the practice of philosophy and teaching. From the formal analysis of the academic "paper", as the unique pattern of production and evaluation of current research, this article evaluates its impact on the relationship between thinking, writing and education. It concludes that standardization of writing in the globally homologated university, leads to a stifling of thought not only in philosophy but in all areas of knowledge. At the same time gives us the key to diagnose and locate, in each of these areas, what are the spaces of the non-negotiable from which we must rethink our relationship with education and thinking inside and outside the university.

El incierto lugar de la filosofía, una vez más

La pregunta por el lugar de la filosofía en la enseñanza secundaria y superior vuelve a plantearse hoy con urgencia y preocupación. Es obvio que la transformación de las instituciones educativas, la reducción de los presupuestos públicos y el desarrollo del mercado, tanto cultural como del conocimiento, son los elementos de una corriente que empuja, con fuerza, en una única dirección: la marginalización de la filosofía dentro de los programas docentes, las estructuras académicas y los rankings de excelencia universitaria. Sin embargo, la pregunta por el lugar de la filosofía puede ser hoy urgente y pertinente, pero no es nueva. Por un lado, la situación actual no es más que la culminación de una larga serie de episodios de asedio a las áreas de conocimiento menos rentables para la universidad, que empezó décadas atrás. Pero por otro lado, la relación de la filosofía con la academia nunca ha sido clara, ni ha gozado de una única fórmula deseable ni estable. Platón inventó la Academia, pero nunca ha

Garcés Mascareñas, Marina (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital*, *13*(1), 29-41. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1039-Garces

quedado claro que la filosofía sea algo académico, que pueda serlo de manera cierta y estable para todo el mundo y en cualquier contexto político y social. Así, la filosofía se encuentra en un lugar incierto, una vez más. La historia de esta incertidumbre es, en realidad, su propia historia.

¿Hay algo, en la situación actual de la filosofía, que sea específicamente preocupante? ¿Algo que nos exija desarrollar la reflexión acerca del encaje filosofía-universidad más allá de lo que en otros momentos ya ha sido planteado? Efectivamente, hay algo que, al margen de toda incertidumbre, es hoy altamente amenazante para el pensamiento filosófico y, con él, para todas las formas de pensamiento libre: la estandarización de la escritura que se está produciendo en el marco del proceso de homologación de las universidades a escala global. Las transformaciones que está viviendo la universidad en todo el mundo, y de las que "Bolonia" es sólo un capítulo en el contexto europeo, tienen que ser entendidas como un proceso de homologación (Jordana y Gràcia, En prensa) que incluye la formalización tanto de las instituciones académicas, como de su actividad formativa, su producción investigadora y los méritos que concurren en ellas, según estándares internacionales. Un elemento clave de este proceso de homologación, pocas veces mencionado y analizado, es el que sufre la escritura misma: la diversidad de géneros y de voces, de registros y de tipologías que concurren en el ámbito del conocimiento y lo componen, han sido reducidos a uno solo: el "paper", como unidad de medida y vehículo de comunicación de la investigación en todas las áreas del saber. Hay ámbitos de conocimiento que son menos sensibles a la violencia del "paper" o a los que quizá, simplemente, les pasa más desapercibida porque constituye únicamente un cambio de formato en los modos en que ya acostumbraban a escribir. En el caso de la filosofía, la estandarización de la escritura impuesta por los nuevos modos de comunicar y publicar el conocimiento es un ataque que la alcanza de lleno en el corazón.

Por eso, más que intentar responder una vez más a la pregunta por el lugar de la filosofía en las instituciones académicas actuales, proponemos analizar una cuestión mucho más concreta que pensamos que nos dará la verdadera medida de la dificultad en la que nos encontramos: ¿es posible enseñar a escribir filosofía en la universidad hoy? Si con esta cuestión sólo esperáramos obtener un sí o un no, no habríamos ido más allá de una pregunta retórica, ya que la respuesta es obvia y está incluida en el motivo mismo que nos lleva a hacerla. Dadas las condiciones actuales de estandarización y previsibilidad de la escritura académica, la respuesta es "no". Pero ¿qué pasa con este "no"? ¿Cuáles son las condiciones que llevan tan obviamente a él? ¿Cómo nos sitúa respecto a la universidad y respecto a las exigencias del pensamiento? ¿Qué consecuencias tiene? Y sobre todo, ¿por qué es tan importante plantearse esta pregunta?

A diferencia de otros ámbitos del saber, altamente especializados, siempre ha sido posible relacionarse con la filosofía desde distintos lugares, propósitos y niveles de intensidad. La filosofía se puede estudiar en su historia, leer en sus textos, frecuentar en sus cuestiones existenciales o cosmológicas, debatir en sus consecuencias éticas y políticas, consumir como parte de la cultura general, utilizar como recurso para elaborar modelos de pensamiento aplicables a otros ámbitos... La filosofía se puede conocer, dominar, disfrutar, instrumentalizar, transmitir, vender, sintentizar, divulgar... Por eso hay tantos motivos para acercarse a una facultad de filosofía y tantos alumnos distintos que acuden a ellas. Y es por eso que el hábitat de la filosofía no ha sido nunca de forma exclusiva la universidad o las instituciones educativas correspondientes.

Pero hay un momento en el que se sabe si, entre todos estos usos posibles de la filosofía, está "pasando" algo: es el momento de la escritura.[1] En filosofía, la escritura no es un medio para comunicar

[1]El debate sobre la relación entre la filosofía y la escritura empieza ya con la filosofía misma. No desarrollaremos aquí toda la cuestión de la filosofía no escrita, o de los filósofos que no han escrito, incluso de la defensa de la no escritura como verdadera esencia del pensar. Por ejemplo, Heidegger, en *¿Qué significa pensar?*, escribe: "Porque

ideas o conocimientos, es la materia prima con la que los problemas y los conceptos se elaboran. La filosofía es un pensar que toma cuerpo en la escritura y la del filósofo es una voz que se rehace escribiendo. Esto no significa que la filosofía sea sólo un género literario ni que se agote en sus obras: la escritura es veraz si conecta un modo de vida, enraizado en una experiencia singular, con la búsqueda de una razón común. En esa conexión se abren problemas que siempre son nuevos, sin necesidad de ser innovadores y conceptos que son útiles, sin necesidad de ser aplicables. La escritura filosófica *trama*, en los dos sentidos de la palabra: entrelaza y conspira. Pero precisamente por ello no es formalizable, no admite estándares ni protocolos de evaluación y de comunicación.

¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de esta escritura? Es difícil decirlo, porque no hay filosofía de laboratorio, pero sí hay una condición que la práctica de la filosofía ha hecho suya desde el principio: la enseñanza. La filosofía nace enseñándose y no hay casi ningún filósofo que no haya enseñado, de alguna manera y bajo algún tipo de relación, filosofía. Para la filosofía no vale esa sentencia, propia del medio artístico, que afirma que “quien sabe hace y quien no, enseña”. Los más grandes filósofos han hecho de la enseñanza parte de su filosofía, ya sea en medios institucionales o conviviales, desde la relación maestro-discípulo o abriendo espacios para un pensar entre amigos.

¿Qué relación hay entre la enseñanza y la escritura como los dos elementos en los que se desarrolla el pensamiento filosófico? ¿Se puede enseñar a escribir? ¿En qué consiste esa enseñanza? ¿Y en qué espacios puede desarrollarse? Abordar estas preguntas, de apariencia abstracta e intemporal, implica situarse en el centro mismo de los desafíos que nos lanza la actual transformación de la universidad y de las instituciones del conocimiento en general. La amenaza de asfixia que, a través de la estandarización de la escritura, se cierne sobre la filosofía no le afecta únicamente a ella: con ella está en peligro la posibilidad de hacer del pensamiento libre y experimental la base del saber. Parece que la actual deriva de la universidad, no sólo en España sino a escala global, no sólo acepta sino que apuesta por llevar esta asfixia hasta sus últimas consecuencias. La filosofía puede rebrotar a campo abierto y dotarse de los instrumentos para reinventarse, como en anteriores ocasiones, *fuera de lugar*. Pero ¿puede permitirse la universidad, como sede de la formación superior y de la investigación, asumir las consecuencias de esta asfixia?

Escribir es transformarse

Hay ideas, descubrimientos, inventos y conocimientos que suceden en un laboratorio, en una computadora, en un quirófano, en un archivo o en una excavación y que se comunican por escrito a la comunidad de expertos correspondiente y, finalmente, a través de las publicaciones de divulgación, al conjunto de la sociedad. La filosofía no funciona así. Como decíamos, “pasa” escribiendo. Lo que ahí pasa ya no es comunicación y, además, pasa todo de una vez, sin niveles ni mediaciones. En filosofía no hay grados de escritura sino distintos modos de aproximarse a ella: un libro de Nietzsche es un libro de Nietzsche, pero harán una lectura distinta de él un estudioso de su pensamiento, un filósofo que recurre a Nietzsche como interlocutor, un aficionado a la filosofía en general o un adolescente que busca respuestas, con urgencia, a su dolorosa soledad. La mejor filosofía es la que, sin reservarse nada, ofrece su escritura a todas las aproximaciones posibles, sin confundirlas pero sin jerarquizarlas.

quien partiendo del pensar comienza a escribir, se parece ineludiblemente a un hombre que se refugia, para resguardarse de una corriente demasiado fuerte.” (1978, p. 22). En cualquier caso, damos por sentado que la filosofía se concibe, como tal, en un medio social, político y educativo que empieza a poner la escritura en el centro, aunque la escriture no agote la experiencia del pensamiento (ver, por ejemplo, Pardo, J.L., 1989).

Pero, ¿qué es eso que "pasa" escribiendo? Principalmente, en filosofía escribir es transformarse. Se escribe, según las conocida expresión de Michel Foucault, para ser otro del que se es, o más concretamente, "hay una modificación del modo de ser que se atisba a través del hecho de escribir" (Foucault, 1994, p. 605) transformación que afecta al propio pensamiento en el movimiento de escribirse: "el libro me transforma y transforma lo que pienso." (Foucault, 1994, p. 41) Pero, ¿cómo sucede eso? Este proceso de modificación de uno mismo tiene lugar a través de una práctica de escritura concreta, que no se confunde, aunque pueden solaparse, con otras como la poesía o la composición musical: lo que hace la filosofía es proponer variaciones nuevas para problemas ya existentes y crear, para ellos, conceptos imprescindibles (Deleuze y Guattari, 1991/1993). Crear conceptos es, así, un ejercicio de abstracción encarnada. No es ajena al cuerpo del filósofo o filósofa que lo soporta ni a su situación vital, y a la vez va más allá de él a través de una apelación a una razón común, a una inteligibilidad que reclama ser atendida. Esto tiene tres consecuencias importantes para lo que estamos analizando.

En primer lugar, para la filosofía no hay neutralidad del lugar de enunciación. Quien piensa, quien escribe, está implicado y directamente interesado en lo que necesita pensar. Hay una necesidad vital que guía la escritura y que le dicta la respiración. "El "yo pienso" que Immanuel Kant dijo que debía acompañar todos mis objetos es el "yo respiro" que realmente los acompaña" (James, 1912, p. 37).

Esto implica, en segundo lugar, que la filosofía, como discurso, está necesariamente conectada con un modo de vida. La filosofía es un modo de decir que apela a un modo de vivir, uno mismo y en relación con los demás. Esta conexión se ha elaborado, a lo largo de la historia, de muchas maneras, desde la idea clásica de la ejemplaridad de la vida filosófica hasta la llamada moderna de la filosofía a la creatividad existencial y a la transformación política del mundo. Sea como sea, sólo de manera residual es la filosofía una teoría. La teoría es lo que queda de la filosofía cuando se la disocia y se la neutraliza como interrogación necesaria acerca del vivir, de su valor, su sentido, sus lenguajes, etc. (Hadot, 1995/1998).

Finalmente, en tercer lugar, el valor de este proceso de transformación que emprende la filosofía no está en el resultado que tenga para uno mismo, sino en su fuerza de interpelación. Se afirma, a veces, que la filosofía es la formulación cambiante de problemas eternos. No son eternos: son problemas que siguen interpelándonos. Por eso, más que inmortales, siguen vivos, o vuelven a estarlo, transformándose, gracias a cada escritura capaz de darles una nueva vida.

Por tanto, escribir filosofía no es sólo transformarse sino abrir un lugar de encuentro y de interpelación. Los resúmenes de historia de la filosofía nos presentan a los grandes filósofos según lo que han dicho, según lo que han afirmado. Sería interesante hacer un día una historia que nos explicara qué han escuchado. No hay filosofía sin escucha, sin recepción, sin contagio, sin inseminación. No se trata sólo de las influencias escolares de unos sobre otros, sino de la recepción de lo que en cada caso queda por pensar. Escuchar lo no pensado: sólo ahí se desata el deseo de seguir pensando, de volver a escribir sobre lo ya escrito, la necesidad de retomar o de volver a empezar.

La escritura como experiencia de transformación y como lugar de interpelación es, necesariamente, una escritura creativa, experimental, corporal, estilística y singular. "El asunto de la filosofía es el punto singular en el que el concepto y la creación se relacionan el uno con la otra" (Deleuze y Guattari, 1991/1993). ¿Qué sería de la escritura filosófica si no pudiéramos reconocer, en su tono y ritmo, en su manera propia de aproximarse a la verdad, la pluma de su autor? Pero la pluma de un autor, como bien ha explicado Nietzsche, no es la firma de un propietario, sino el movimiento de un cuerpo al danzar. Los pasos de baile se aprenden y se practican, pero al fin cada cuerpo tiene su manera de ejecutarlos, su manera de infundirles, como decíamos, vida. Hasta la más austera de la plumas filosóficas, hasta la más

impersonal y anónima de las escrituras, tiene su tono y su estilo, si realmente ha hecho suyo el problema que está abordando y la necesidad de desplegar sus conceptos y transformarse con ellos. Los estilos filosóficos han cambiado no sólo según sus autores, sino también según los tiempos, las modas, las situaciones políticas e institucionales, las tradiciones escolares y los medios de publicación y difusión de la escritura misma. En cada época, además, han convivido escrituras en tensión y en abierto conflicto, no sólo por el contenido de sus proposiciones, sino por el modo de enunciarlas.

El verdadero problema que se presenta en la actualidad es el de una neutralización aparente de este conflicto en torno al estándar "paper de investigación científica". En tanto que estándar, no es un modo de escribir entre otros, sino que ofrece el patrón de validez y el lugar de enunciación legítimo para todo contenido que se pretenda académicamente relevante. Veamos cuáles son los efectos de este estándar sobre la escritura filosófica tal como la hemos descrito:

disociación de forma y contenido: a pesar de que nos hayamos mal acostumbrado a estudiar a los autores aislando los contenidos "doctrinales" de la trama de sus textos, en la escritura filosófica forma y contenido se reclaman y son inseparables. Su disociación es lo que convierte, precisamente, a la filosofía en discurso teórico y anula su carácter encarnado y experimental.

Silenciamiento de la voz: este estándar formal tiene como consecuencia el acallamiento de la voz propia del filósofo, el borrado de su cuerpo en el texto ya formateado. ¿Quién habla en un "paper"? El experto. ¿Y a quién se dirige? A sus homólogos, otros supuestos expertos en la misma cuestión. El experto es la figura que corresponde a la lengua estandarizada de la academia y, por tanto, la única tipología de "académico" reconocible y valorable dentro de la universidad actual.

Anulación de la experiencia: el experto no hace de la escritura un lugar de experiencia, ya que precisamente sólo puede aventurarse a la experiencia de su propia transformación quien está dispuesto a perder lo que ya sabe. El experto ha dejado la experiencia y sus incertidumbres por la investigación y sus resultados. Sobre eso es sobre lo que escribe. En filosofía esto supone abandonar todo problema filosófico verdadero en favor de dos tipos de "topics": o bien, las líneas de investigación privilegiadas por las comisiones de evaluación de proyectos, según criterios predeterminados de relevancia académica, dictados normalmente desde otros campos de conocimiento; o bien, convertir a los autores de referencia ya no en interlocutores del pensamiento sino en objetos de investigación. La academia tradicional contaba con la figura del estudioso que dedicaba toda su vida al conocimiento en profundidad de un autor y elabora monografías que facilitaban y acompañaban la labor de otros. Actualmente esta figura se ha generalizado, banalizado y se ha impuesto como la única posible a habitar. El experto en un autor, época o corriente es hoy ya no sólo la figura más habitual en las facultades de filosofía europeas, sino la única legitimada. Así, no sólo calla la voz del académico en cuestión, sino que con él es silenciado también el autor, ahora convertido en objeto de estudio especializado, al que se dedica su carrera de experto. En ese doble silenciamiento, la experiencia del pensamiento queda neutralizada.

Demarcación de un dentro y un fuera de la escritura. El "paper" funciona como unidad de producción, de valoración y de evaluación de lo que se entiende como actividad investigadora. Pero además funciona como frontera. En tanto que estándar, deja fuera del ámbito de lo contable, visible, valorable y evaluable toda escritura que no se atenga a sus protocolos y a sus objetivos. Siguiendo la división entre comunicación para la comunidad de expertos y divulgación para el resto de la sociedad, toda escritura en el mundo académico ha quedado herida por esta división. Los científicos tienen la consiga "publish or perish". En los campos "de letras", podríamos variar los términos de la alternativa: "¿Escribes o publicas?" Sería el chiste que retrata la situación dramática de tantos "académicos", no sólo filósofos, que deben optar entre escribir para publicar dentro del marco establecido para ello o escribir lo que

realmente necesitan pensar. En el caso de la filosofía, esta demarcación tiene un doble efecto cuyas consecuencias aún no hemos valorado suficientemente: por un lado, la filosofía que entra en el campo legítimo de la escritura estandarizada es una filosofía puesta en el ridículo de tener que presentarse a sí misma como investigación científica; por otro lado, el resto de escrituras filosóficas quedan adscritas o bien a la literatura (el filósofo como escritor) o bien al periodismo. El solapamiento natural entre la filosofía y la literatura, entre la palabra filosófica y la palabra poética, se convierte desde el bastión de la universidad actual directamente en un forzoso exilio extra muros. Y la relación con la palabra pública es abandonada a las fuerzas del mercado de la comunicación y del entretenimiento.

Subordinación de la escritura al inglés. El dentro y fuera de la escritura académica tiene también un aspecto lingüístico determinante. La homologación de la actividad universitaria a los estándares internacionales de producción científica implica, obviamente, que ésta se comunique, cada vez más, en inglés, no sólo por criterios de utilidad sino directamente como parte de su valor añadido. Cuando la lengua es un mero vehículo de transmisión de hallazgos, puede tener una importancia relativa en qué lengua sean comunicados. Pero ¿vale lo mismo para la escritura filosófica y para su singularidad creativa, personal y experimental? Está claro que no. La filosofía, en su tradición occidental y específicamente europea, ha tenido una relación en continuo desplazamiento con las lenguas, dado el carácter móvil y deslocalizado de sus lectores y de sus interlocutores. Según las épocas y los focos más intensos de creación filosófica, han predominado una u otra lengua europea, siempre en comunicación con las demás. Ha habido lenguas clásicas, lenguas francas y lenguas con más prestigio filosófico que otras, incluso lenguas hegemónicas y lenguas proscritas, pero lo que no ha habido nunca es una lengua neutra. Si hacer filosofía es crear conceptos y eso, como decíamos, “pasa” escribiendo, parte de la materia prima de la filosofía es la lengua en que se escribe. Escribir filosofía entraña siempre una decisión lingüística, una apuesta por entonar la lengua, sea propia o de adopción, de otra manera. En estos momentos, esta decisión se encuentra maniatada, chantajeada y supeditada al cálculo de un rédito que se contabiliza, directamente, en la carrera académica y en las posibilidades tanto laborales como de visibilidad institucional.

Por tanto, en filosofía, las consecuencias de la estandarización de la escritura académica entorno al “paper” no son sólo formales (cómo se escribe un artículo científico) o de monopolio institucional (dónde se publica y con qué valor) sino que afecta directamente a la práctica de la filosofía y a las condiciones de su enseñanza. Ante la situación que acabamos de analizar, la pregunta que se plantea para cualquier profesor universitario de filosofía es obvia: ¿enseñar filosofía en la universidad es producir supuestos expertos, adiestrar a los alumnos a escribir “papers” en los que puedan demostrar su pericia investigadora? ¿O es otra cosa? Lo primero, supone renunciar a la filosofía simulando que se hace filosofía. Lo segundo, como veremos, embarcarse en un dura tarea a contracorriente y en la “clandestinidad”.

Filosofar enseñando

Pensar es aprender a pensar. Esto es algo que la filosofía ha proclamado y practicado desde sus primeros pasos. Por eso no es una actividad separable de la enseñanza o del aprendizaje. Que pensar sea aprender a pensar, significa fundamentalmente dos cosas: que normalmente no pensamos y que no hay un modo ya sabido de pensar. Lo primero, sitúa a la filosofía en una relación de conflicto con las opiniones y los saberes establecidos; lo segundo, la sitúa en tensión respecto a sí misma, ya que no admite la estabilización, acumulación y previsibilidad de sus modos de hacer. Pensar es aprender a pensar, porque pensar es volver a pensar. Pero entonces, ¿cómo es posible enseñar? ¿Cuál puede ser

el sentido intrínsecamente educativo de una práctica del pensamiento que se da en desplazamiento tanto de los saberes establecidos como de sus propias conquistas? Lo que la filosofía como práctica educativa plantea es que educar no es adquirir competencias, transmitir conocimientos ni escolarizar pensamientos. Consiste, fundamentalmente, en un desplazamiento, en un cambio de lugar que renueva el deseo de pensar y el compromiso con la verdad. "Ya es mucho que podamos levantar alguna vez la cabeza y observar en qué corriente estamos tan profundamente sumergidos. Y ni siquiera lo conseguimos con nuestras propias fuerzas (…) Hemos sido elevados. Y ¿quiénes son los que nos elevan?" (Nietzsche, 1874/2000, p. 71). Estos son los verdaderos educadores: los que nos hacen levantar la cabeza. Levantar la cabeza es, a la vez, empezar a mirar y dejar de obedecer; descubrir el mundo, abrir sus problemas como algo que nos concierne y adentrarnos en ellos libres de toda servidumbre, sea del tipo que sea. El maestro, en filosofía, no forma ni adiestra, libera: libera de lo que nos impide pensar. El verdadero maestro es, en última instancia, el maestro que nos libera del maestro. Convertido ya entonces en amigo, nos entrega a la felicidad de nuestra soledad (Deleuze, 1988-1989/1996). No es una paradoja: la relación entre amistad y soledad es la condición para empezar a pensar, para "reaprender a ver el mundo" (Merleau-Ponty, 1955, p. 63) reescribéndolo. Dice Friedrich Nietzsche, en esta cita que hemos recogido, que no podemos levantar la cabeza con nuestras propias fuerzas. Contra toda idea de inspiración natural o de palabra revelada, la filosofía nos sitúa de lleno en el terreno de la interdependencia humana: si pensamos, es porque algo nos es dado a pensar por medio de alguien, maestro, amigo, mediador. Como reconoció Martin Heidegger en la raíz alemana del verbo pensar, en todo pensamiento hay ya un agradecimiento (Heidegger, 1978, p. 135). Dar a pensar no es indicar cómo o qué hay que pensar. Así como enseñar a escribir no es poner en práctica metodologías y estándares de escritura. Dar a pensar, enseñar a escribir, es indicar que ha quedado algo por pensar, que ha quedado algo por escribir, aún. Enseñar filosofía es dejar vacíos con el propio gesto y con la propia palabra. Enseñar filosofía es una invitación.

Educar, por tanto, es iniciar a otro en este desplazamiento, moverlo, sacudirlo o seducirlo, arrancarlo de lo que es, y cree ser, de lo que sabe y cree saber. Por eso la relación de la filosofía con la educación es a la vez violenta y fecunda: violenta porque ataca de raíz lo constituido. Pone en cuestión lo que somos y lo que sabemos, lo que valoramos y lo que pretendemos. Fecunda, porque abre nuevas relaciones, nuevos modos de ver y de decir, allí donde sólo se podía perpetuar lo existente. En definitiva, nuevas aproximaciones a lo que nos hace vivir. La pregunta de la filosofía por la educación no es ni ha sido nunca la pregunta pedagógica sobre cómo enseñar filosofía sino la pregunta sobre cómo educar al hombre, al ciudadano o a la humanidad. Por eso es una pregunta que afecta, cuestiona y reformula la imagen que, en cada época y en cada contexto, organiza tanto el espacio del saber como el espacio político.

¿Está dispuesta la universidad actual a ser el lugar desde el que puedan ser formuladas estas preguntas y asumir sus consecuencias? Parece claro que no. A la vez que flexibiliza sus estructuras productivas, laborales y curriculares para adaptarse mejor a los requerimientos del mercado, la universidad, como institución, se blinda a las preguntas y deja de hacer preguntas. Frente a ello, algunos autores y profesores denuncian la "deserción cultural" de la actual universidad-sectorial (Llovet, 2011; Oncina, 2008) o universidad-emprendedora, (Jordana y Gràcia, En prensa) convertida en una suma de escuelas profesionales y de centros de innovación tecnológica. Invocando el ideal humanista de la universidad como sede y motor de la cultura de una sociedad, perciben en las actuales transformaciones la traición y el desmantelamiento de ese propósito culturalista. Sin embargo, el actual avasallamiento empresarial de la universidad no debe engañarnos con imágenes nostálgicas de libertades perdidas: la universidad culturalista era la herramienta de una burguesía occidental que tenía, en la "cultura", uno de sus principales patrimonios y fuentes de "empoderamiento" social. Cuando la universidad empezó a abrirse

socialmente, este propósito se perdió. Hoy la cultura, en este sentido, ni existe ni sirve a nadie. ¿Para qué debería defenderla la universidad, si no es para convertirse en un mausoleo?

El problema está en otro lugar. Más allá de toda melancolía humanista, más allá de toda posición defensiva y conservacionista, lo que está en juego es un combate del pensamiento: ¿cómo hacer para que las verdaderas preguntas, aquellas que nos importan y nos mueven a escribir, a saber y a transformar la sociedad en la que vivimos, no mueran bajo el peso del conocimiento rentable pero inerme? ¿Desde dónde reconstruir la alianza entre la interrogación filosófica y el conocimiento? ¿Dentro o fuera de la universidad?

¿Dentro o fuera de la universidad?

Ésta es la cuestión que se plantea cada vez que las instituciones de la educación y del conocimiento se blindan a las preguntas y se someten a la producción de un saber previsible. Aunque se mantengan activas, incluso aunque aumenten su productividad y su relevancia económica e institucional, lo que sucede es que en ellas ya no se puede pensar, ya no hay nada que pensar. Empieza la fuga, la verdadera fuga de cerebros, la de aquellos que no están dispuestos a ver cómo muere en ellos el deseo del que emerge todo pensamiento.

¿Dentro o fuera de la universidad, dónde volver a pensar? Esta pregunta acompaña la historia misma de la universidad, como institución, a lo largo de toda su existencia. De la universidad teológica medieval escaparon herejes y científicos. De la universidad aún teológica moderna escaparon los grandes filósofos de los siglos XVII y s.XVIII, desde René Descartes y Baruch Spinoza hasta la “República de las Letras” francesa. Tras la consolidación de la universidad alemana, edificada sobre las bases de la Ilustración y del idealismo, y que aupó toda la filosofía alemana desde Immanuel Kant hasta Friedrich W.J. Schelling y Georg W.F. Hegel, tuvieron que emprender también sus respectivas fugas Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche o Karl Marx. Actualmente, nos encontramos en un momento similar. Tras la apertura de las universidades occidentales, entre los años 60s y 80s del siglo pasado, que permitió que se incorporaran a ellas voces, problemas y prácticas epistemológica y socialmente diversas, hace años que asistimos a su progresivo clausura. Bajo un discurso aparentemente innovador, nos hallamos en realidad ante una nueva escolástica: una apariencia de saber que sólo parte de sí mismo y que hace de esta autorreferencialidad la base y la fuente de legitimidad de su poder. Por eso la universidad actual no sólo provoca rupturas y expulsiones, sino una creciente indiferencia por parte de la sociedad. Aparece, así, de nuevo la necesidad de salir fuera, de “crecer en lo salvaje” (Nietzsche, 1874/2000, p. 116). Como claro síntoma de ello asistimos, actualmente, al desarrollo de innumerables plataformas de autoformación (Garcés, 2010), de proyectos de experimentación cultural, social y política, así como de grupos de escritura, publicaciones independientes, redes, foros y encuentros que, con toda su fragilidad, apuestan por tomar entre manos la tarea de aprender a pensar. ¿Se está vaciando la universidad? En parte sí: las formas de saber más creativas y expuestas, los procesos de elaboración de conocimiento más libre y a la vez más comprometedor, los procesos de trabajo horizontal y colaborativo, etc. están huyendo de la academia. Incluso la escritura de libros, que ya no goza de ningún reconocimiento académico formal, se ha convertido en una actividad “extemporánea”. ¿Significa esto que debemos apostar radicalmente por este afuera, afirmarlo mientras le negamos toda posibilidad de vida a la universidad? La respuesta que proponemos en este artículo es un paradójico sí y no: sí hay que apostar radicalmente por ese afuera, pero no hay que negarle toda posibilidad de vida a la universidad. ¿Cómo se conjugan estas dos posiciones aparentemente contradictorias?

La respuesta nos la puede dar la filosofía misma, en su arranque histórico. Si Sócrates tiene algo de padre y de comadrona de la filosofía ¿quiénes son los hijos de Sócrates? Muchos, seguramente todos nosotros lo somos aún. Pero en la Atenas inmediatamente posterior son básicamente dos: Platón y Diógenes. Platón, el que bautiza la filosofía e inventa la Academia. Diógenes, el que abomina de las convenciones del saber, de su relación con el poder, y vive desnudamente en una tinaja; "un Sócrates vuelto loco", según las conocidas palabras del mismo Platón. La Academia y la tinaja, el hombre de prestigio y el perro callejero, la organización de todos los conocimientos en su unidad y su destrucción de raíz, la educación y la deseducación, la aspiración política reformadora y la subversión: éste es el doble cuerpo con el que la filosofía echa a andar. Lo que a lo largo de la historia se presenta como una alternativa, como la alternancia entre dos concepciones de la palabra y del conocimiento, es en realidad una polaridad necesaria. Platón sin Diógenes sería una vía muerta; Diógenes sin Platón habría caído en el olvido. Academia y tinaja se necesitan mútuamente sin que sea posible hacer de ellas una síntesis, una superación o encontrar un término medio. Por un lado, el saber necesita consolidarse, organizarse y promover el contacto entre unos ámbitos y otros del conocimiento. Por otro lado, las cuestiones del conocimiento mueren si dejan de ser expuestas a sus propios límites y a los verdaderos problemas que las alimentan: el problema de la vida, de su razón de ser, y de los modos habitarla.

La dificultad de la filosofía es mantener viva esta tensión irresoluble. Pero es esta dificultad (y no su supuesta naturaleza fundadora o sistematizadora) la que la sitúa en la base o raíz del conocimiento. Lo académico, cuando pretende ser autosuficiente, muere de ensimismamiento. Lo salvaje, cuando rompe con toda interlocución con los saberes y las instituciones sociales existentes, se disipa en posturas personales y micromundos particulares que fácilmente dejan de hablarse entre sí. Por otra parte, este afuera "salvaje" de las instituciones educativas no es hoy un verdadero afuera sino que está densamente articulado, dominado por las fuerzas del mercado y sus correspondientes dinámicas de poder, que hacen muy difícil al pensamiento y a la creación sobrevivir a cuerpo descubierto.

Contra el "encajonamiento que no hace sino confirmar institucionalmente la renuncia a la verdad" (Adorno, 1962/1974, p. 17), y sin perder de vista que "todas las formas del pensamiento son solidarias" (Merleau-Ponty, 1955, p. 99) y necesitan frecuentarse entre sí, la tarea de la filosofía es mantener viva esta tensión porque sólo en ella pueden renovarse el deseo de saber y el compromiso con la verdad. La filosofía pierde la capacidad de mantener viva esa tensión cada vez que es convertida en una disciplina entre otras; en el caso de la universidad moderna, cuando la filosofía es convertida en una de las "ciencias humanas y sociales". Su virtud des-concertante se convierte en impotencia productiva. Su carácter a-tópico, en metadiscurso o en "competencia transversal", según las nuevas terminologías metodológicas. Y su escritura, servilmente arrodillada, queda convertida en inerme discurso teórico que se refiere a otros discursos teóricos.

Estamos en un momento de desconexión creciente entre lo académico y lo salvaje. En esa desconexión, la filosofía, como tal, no necesita ser defendida o salvada del acoso al que es sometida como disciplina de las ciencias humanas y sociales. Como disciplina de las ciencias humanas y sociales, nació muerta. Necesita ser liberada de ese "encajonamiento" para poder desempeñar su función, para volver a conectar los conocimientos instituidos con su afuera, lo pensado con lo impensado, el saber con el no-saber.

Universidad sin rendición

Arrancábamos este artículo preguntándonos si es posible enseñar a escribir filosofía en la universidad actual y adelantábamos que la respuesta la conocíamos de antemano: si nos atenemos a las

condiciones de homologación institucional y de estandarización de la escritura actuales, no es posible. Tras el análisis que hemos realizado de la escritura que es propia del único documento que hoy se considera legítimo en los currícula académicos, el "paper" de investigación publicado en las correspondientes publicaciones científicas, la respuesta no ha resultado sino confirmada aún con más gravedad. Pero los argumentos del apartado anterior nos obligan a añadir algo a la previsible respuesta: *no se puede, pero de momento se debe*. Veamos, para terminar, qué quiere decir esta afirmación y qué implica.

Hemos visto, en primer lugar, que escribir filosofía es abrir espacios de transformación y de interpelación en los que un modo de vivir singular apunta a una razón común, apela a una inteligibilidad compartida. Hemos argumentado, en segundo lugar, que la posibilidad de esta escritura tiene que ver con una educación capaz de hacernos "levantar la cabeza", es decir, empezar a mirar y dejar de obedecer. Ahora podemos añadir que esta escritura es la que, desde el compromiso con la verdad, conecta el saber con el no-saber. Es una escritura que trabaja en los límites de lo sabido, de lo pensado, de lo instituido; en los límites de lo enunciable y reconocible. La escritura filosófica elabora los límites del lenguaje mismo. Por eso no admite el chantaje del dentro/fuera sino que rehace esta conexión una y otra vez, atentando así contra el mito esterilizador que impone un "cordón sanitario" (Merleau-Ponty, 1955, p. 99) entre disciplinas, entre legitimides, entre modos de decir, entre el rumor y el silencio, entre lo pensado y lo impensado.

> Si la filosofía es paradójica por naturaleza no es porque toma partido por opiniones menos verosímiles ni porque sostiene opiniones contradictorias, sino porque utiliza las frases de una lengua estándar para expresar algo que no pertenece al orden de la opinión, ni siquiera de la proposición (Deleuze y Guattari, 1991/1993, p. 82).

Su carácter perturbador es, precisamente, el de socavar la lengua estándar para hacerle decir lo que no cabía en ella. "Las palabras son pozos de agua en cuya búsqueda el decir perfora la tierra" (Heidegger, 1978, p. 127).

Contra la estandarización de la escritura es imprescindible, por tanto, seguir escribiendo filosofía, filosofar enseñando, enseñar a escribir. La filosofía no es, así, un patrimonio humanístico en peligro de extinción y al borde de la inanición, sino el arma más potente para que la universidad, ella sí en peligro de asfixia, no acabe de convertirse en una gran empresa global de producción en serie de profesionales ultraespecializados y de conocimiento redundante y estéril.

En 1998, Jacques Derrida dio una conferencia en Stanford (California) bajo el título "Universidad sin condición". En ella planteaba la tesis de que la universidad *debería* ser el lugar de una doble incondicionalidad: la incondicionalidad de un compromiso sin límite con la verdad y la incondicionalidad de una disidencia absolutamente heterogénea a cualquier tipo de poder. La universidad *debería* ser, así, el lugar de una "libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición" (Derrida, 1998), en el que rija "el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad". Libertad incondicional, discusión incondicional, resistencia incondicional y disidencia incondicional *deberían* ser las manifestaciones de la "profesión de fe en la verdad" que encarnaría la universidad. El principio que regiría su justicia: el pensamiento. Por eso Derrida concibe la universidad como el lugar privilegiado de lo filosófico y su devenir como promesa de unas "nuevas Humanidades". Tal como hemos reflejado, todo el discurso acerca de la universidad sin condición se conjuga, en el texto de Derrida, en condicional. Y es que para Derrida la universidad sin condición nos sitúa en el tiempo de un "quizá", en el horizonte de un compromiso con lo que es "de jure" y en relación con "un acontecimiento que, sin acaecer necesariamente mañana, estaría quizá, digo bien quizá, por venir."

Frente a la postura de Derrida, hemos avanzado otra propuesta de incondicionalidad: en vez del debería, un “se debe”, en vez del quizá, un “de momento”, en vez de una profesión de fe en términos absolutos de la universidad por venir, una toma de posición concreta en la universidad actualmente existente. ¿En qué consiste la incondicionalidad de esta posición? En abrir espacios de lo no-negociable. En concreto, para lo que nos concierne, enseñar a escribir filosofía en la universidad es un compromiso innegociable. Innegociable es lo que tiene valor por sí mismo, lo que no responde a un cálculo impuesto desde fuera. En este caso, enseñar a escribir filosofía en la universidad, en el sentido que le hemos dado en este escrito, es un compromiso que se declara en ruptura con todos los baremos que justifican y evalúan la actividad académica. Sólo se justifica desde su propia necesidad.

Esta necesidad la encarnan personas concretas, cada una de las personas que acuden a la universidad movidas por un deseo de aprender. Obviamente, el deseo de aprender es un deseo impuro: está ligado a la necesidad de profesionalizarse y de ganarse la vida. ¿Por qué no? La autosuficiencia del sabio es un ideal o bien aristocrático o bien religioso. Pero para el resto de la humanidad, el saber y el trabajo, el aprendizaje y el dinero están forzosamente entremezclados. Sin negar esta impureza, sino inscribiéndose en ella, la universidad es el lugar en el que aún pueden pasar dos cosas del orden de lo incalculable o de lo innegociable: tomarse aún en serio, es decir, por sí mismo, el deseo de saber; y aprender que con ese saber “no basta”. Es decir, que todo saber implica un no-saber y que todo conocimiento apela a un modo de vida que tiene consecuencias personales, sociales y políticas que van más allá de su especificidad. Ésta es la tarea filosófica que en la universidad actualmente existente no se puede negociar.

Hablar de una *universidad sin rendición* no es una llamada, por tanto, a redoblar los esfuerzos por defender la universidad sino a comprometerse a no rendirse *a ella*, a no rendirse *en ella*. “La cultura empieza precisamente desde el momento en que se sabe tratar lo que está vivo como algo vivo” (Nietzsche, 1872/2009, p. 66). La universidad quizá esté más muerta que viva, pero nosotros, cada uno de los que enseñamos y estudiamos en ella estamos vivos y así debemos tratarnos unos a otros, como algo vivo. Hemos puesto, en el centro de esta toma de posición, un “de momento”. Es posible que la asfixia del pensamiento en la universidad llegue a tal punto que la toma de posición que aquí estamos declarando deje un día de tener sentido. Habrá que estar atentos a ello y saber tomar las decisiones correctas en el momento que haga falta hacerlo. Para ello, no rendirse a la universidad implica también, como ya habíamos apuntado, no dejar de alimentar lo que sucede fuera de ella, lo que escapa, lo que no cabe, lo que sólo puede hacerse y ensayarse fuera de los marcos institucionales que conocemos. Pueden ser estos ensayos, estas tentativas, lo que en un futuro nos dé la pista sobre cómo ir más allá de la universidad misma.

La pregunta por el lugar de la filosofía en la educación superior actual, desarrollada a través del análisis de la actual estandarización de la escritura y las posibilidades de enseñar filosofía en la universidad hoy, nos ha conducido a la necesidad de abrir espacios de lo innegociable en la universidad, mantenerlos y experimentar con ellos, como compromiso que concierne a todos los que, sea desde el ámbito de conocimiento que sea, nos resistimos a la asfixia del pensamiento en la práctica educativa, creativa y de investigación. Para terminar, ¿qué implicaciones concretas y provisionales tiene esta toma de posición?

No asumir el chantaje del dentro/fuera. Hemos visto cómo la universidad no funciona hoy desde la censura o la prohibición, sino desde la homologación y la estandarización de lo que admite como legítimo. No podemos dar por válido este chantaje bajo ninguna de sus formas: ni desde la dicotomía sumisión / fuga ni desde la aún peor asunción de una doble verdad (me mimetizo dentro, hago lo que me interesa fuera). Por todo lo que hemos argumentado, es necesario un trabajo en los límites de la propia

universidad que conecten, tensando, su adentro y su afuera. Esto implica experimentar con las formas concretas de esta conexión, explorar individual y colectivamente estrategias de contaminación tanto de los lenguajes como de las prácticas docentes y de investigación, así como de los modos de vida que hacen posibles.

Distinguir lo negociable de lo innegociable. Precisamente porque no se trata de hacer grandes peticiones de principio sino de tomar posiciones tácticas, situadas y con efectos de realidad, hay que distinguir en cada contexto qué es negociable y qué no. En el caso de la filosofía, lo hemos situado en la práctica de enseñar a escribir como momento en el que toma cuerpo lo incalculable dentro de los estudios de filosofía. Cada ámbito del conocimiento y cada contexto institucional y humano concretos, requerirán diagnosticar sus propios compromisos innegociables.

Estar dispuestos a perder. Declarar "zonas incalculables" en la actividad universitaria implica estar dispuestos a perder tiempo, visibilidad académica y puntos en el currículum, entre muchas otras cosas. Es difícil, a veces, no percibir todo ello como pérdidas en un balance de ganancias, puesto la carrera académica está planteada de manera unívocamente contable. La actividad gratuita se entiende entonces como desperdiciada, voluntarismo ineficiente, derroche de tiempo y de energías.

Aprender a dar valor a lo que "no cuenta". Para contrarrestar el sentimiento anterior, que explica muchos procesos de conformismo derrotado, tenemos que aprender a darnos la medida de lo que tiene valor y compartirlo. Siempre ha existido, en el mundo académico, el premio de la vocación. "Lo hago por mí... y por mis estudiantes" Éste es un valor irrenunciable, pero hoy en día muy frágil ante la implacabilidad de las fuerzas con las que hay que medirse. Es necesario combatir la vulnerabilidad de cada una de nuestras decisiones y motivaciones dotándonos de alianzas, complicidades y estructuras (colectivos, publicaciones, etc.) que nos retornen unos a otros el valor de lo que hacemos. Se trata de consolidar una red de contravalores que adquieran también el poder de poner en cuestión el sistema de valoración impuesto.

No perder las preguntas. Se puede perder casi todo, menos las preguntas. Las preguntas no son esas interrogaciones retóricas sin respuesta con las que se acostumbra a parodiar a los sabios (¿quién soy? ¿de dónde vengo?, y cosas por el estilo). "Las preguntas" significa, simplemente, eso que nos ha puesto en movimiento y a partir de lo cual hemos empezado a buscar, a caminar, a desear; ese momento en el que "levantamos la cabeza" y que, de tanto someternos, acabamos por olvidar. Para ello, a veces hace falta ir en contra de uno mismo, de lo que uno ha llegado a ser y a representar, de lo que cree que sabe y por lo ocupa un lugar. Para no perder las preguntas hay que mantener viva la inteligencia y la humildad de no coincidir del todo con el propio "puesto" y desocuparlo siempre que amenace nuestra capacidad pensar aprendiendo de nuevo a pensar.

No quedar atrapados en la mirada impotente de la nostalgia. Toda la modernidad occidental, a la vez que mira hacia el futuro, mira también con sentimiento de pérdida lo que deja atrás. En las últimas décadas, la pérdida no se acompaña de ningún futuro. Y en los últimos años, la pérdida se ha convertido, directamente, en destrucción. Sin quererlo, especialmente desde el mundo de la cultura, tenemos la mirada capturada por este esquema de representación del cambio en el que dominan la nostalgia, la melancolía y las posiciones resistencialistas. La actual destrucción de las instituciones públicas, entre ellas la universidad, que hemos conocido en el último siglo en Europa es, directamente, la de un ataque. No estamos en decadencia, estamos en guerra. Esta guerra es nuestro presente, en el que no valen los lamentos respecto a ningún pasado, sino la capacidad por sembrar y recoger fuerzas aliadas que no estén dispuestas a rendirse ni a vivir con miedo el futuro que aún no vemos.

Poner el cuerpo y la voz. Para todo ello, es necesario hacerse presente y creíble no en grandes propósitos, sino en lo que hacemos cada día: en las clases que damos, ante los estudiantes, en nuestros escritos. Igual que la sangre llama a la sangre, la impostura provoca más impostura. Sólo con las palabra y el gesto veraz de cada uno de nosotros podemos interrumpir este círculo, y dejar así espacio para que otros vengan a ocuparlo con sus propios gestos y sus propias palabras, irreductibles a cualquier intento de estandarización.

Referencias

Adorno, Theodor W. (1962/1974). *Notas de literatura.* Barcelona: Ariel.

Deleuze, Gilles (1988-1989/1996). *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Montparnasse: Arte Video.

Deleuze, Gilles y Guattari, Felix (1991/1993). *Qué es la filosofía.* Barcelona: Anagrama.

Derrida, Jacques (1998). *La Universidad sin condición*. Extraído el 15 de abril de 2012, de http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm

Foucault, Michel (1994). *Dits et écrits, IV*. Paris: Gallimard.

Garcés, Marina (2010). Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje. *Espai en Blanc, 7-8*, 67-79

Hadot, Pierre (1995/1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México D.F.: FCE.

Heidegger, Martin (1978). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Losada.

James, William (1912). *Essays in radical Empirism.* Longmans: Green & co.

Jordana, Ester y Gràcia, David (En prensa). La universidad en el impasse. ¿Qué le corresponde a la filosofía? En Manuel Cruz y Laura Llevadot (Coords.), *La universidad por venir*. Barcelona: Proteus.

Llovet, Jordi (2011). *Adéu a la universitat.* Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Merleau-Ponty, Maurice (1955). *Éloge de la philosophie.* Paris: Gallimard.

Nietzsche, Friedrich (1874/2000). *Schopenhauer como educador.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Nietzsche, Friedrich (1872/2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas.* Barcelona: Tusquets.

Oncina, Francisco (Ed.) (2008). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad*. Madrid: Dykinson-U.Carlos III.

Pardo, José Luis (1989). *La metafísica.* Barcelona: Montesinos.



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Cuando nos quedamos solos: Resistir en la incertidumbre Prácticas de emancipación y autonomía

When we stay alone: Resist in uncertainty. Emancipation and empowerment practices.

Ester Jordana Lluch

Universidad de Barcelona, esterjordana@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 18/04/2012

Aceptado: 04/10/2012

Palabras clave

Autonomía
Emancipación
Prácticas
Resistencia

Resumen

Ante la incertidumbre que nos rodea se plantea la necesidad de resistir en la universidad sin ningún diagnóstico del presente. Sin embargo, podemos partir de las críticas a dos de los rasgos de la universidad moderna que la han caracterizado: autonomía y emancipación. Trataremos de vislumbrar qué prácticas de resistencia puedan tener lugar aquí y ahora, reelaborando críticamente ambos principios a partir de las reflexiones de Jacques Rancière y Michel Foucault.

Keywords

Autonomy
Emancipation
Practices
Resistance

Abstract

In view of the uncertainty that surrounds us, there appears the need to resist in the university without any diagnosis of the present. For it, we can depart from the critiques to two of the features that have been characterized the modern university: autonomy and emancipation. We will to try to glimpse what practices of resistance could take place here and now, re-elaborating critically both principles using the reflections of Jacques Rancière and Michel Foucault.

El presente de hoy no es el futuro de ayer

Para los que habitamos la universidad, la sensación de habitar entre dos mundos, nos acompaña hace ya algunos años. Si bien podríamos decir que la universidad ha estado en constante transformación —dado que, reforma tras reforma, no hay gobierno que no haya querido imprimir su sello de identidad en ella—, en estos años, hemos sido plenamente conscientes de que la transformación que estábamos viviendo era de otro orden. Se trataba de una transformación profunda que modificaba la esencia misma de la universidad, el modo en que había sido pensada y vivida, su papel y función dentro de la sociedad.

Sin embargo, ante el vertiginoso cambio de escenario desatado por las recientes políticas de austeridad europeas, nos asalta la duda de que toda aquella elaboración crítica que habíamos tratado de pensar en relación a las últimas reformas educativas tenga cierto carácter de obsolescencia ¿Son esas transformaciones fruto de unas perspectivas de futuro que se han disuelto en el aire y, por tanto, llegan a paso cambiado? ¿O bien esas transformaciones se acomodan perfectamente a la realidad que viene? Bajo la primera hipótesis, podríamos argumentar que las expectativas de futuro que se vislumbraban cuando el Plan de Bolonia empezó a gestarse en 1995, junto a la Estrategia de Lisboa de 2001 que le daba soporte, se han, efectivamente, disuelto en el aire. Aquella Europa optimista, en pleno crecimiento económico, que se imaginaba a sí misma como una fuente de I+D+I del mundo global, se ha esfumado. Bajo la segunda hipótesis, las transformaciones de la universidad que estamos padeciendo pueden

Jordana Lluch, Ester (2013). Cuando nos quedamos solos: Resistir en la incertidumbre Prácticas de emancipación y autonomía . *Athenea Digital*, *13*(1), 43-57. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1034-Jordana

acomodarse sin ningún problema a la estrategia de privatización de la enseñanza para la que, de un modo u otro, la reforma de Bolonia abonaba el terreno. La diferencia es, quizás, la acelerada violencia del proceso a raíz de la crisis económica. Los recortes que estamos viviendo serían, simplemente, un modo de hacer agonizar la estructura pública de la universidad para que el capital privado venga a su rescate aprovechando sus estructuras a la vez que reestructurando su dinámica y su gestión. Bajo esta hipótesis, pese a que la función de la universidad en esa nueva realidad abierta está todavía por definir, lo único que puede asegurarse es que, en todo caso, pierde su carácter de bien público y universal que amparaba el Estado del Bienestar.

Poco más podemos predecir, sabemos que el Estado del Bienestar y la universidad pública, tal como la hemos conocido, están en el punto de mira, lo que no podemos predecir ya es qué función va a tener la universidad que viene. Para empezar, porque el escenario mismo está ahora abierto. En el corpus discursivo que daba sentido a la reforma educativa que iba desde el “Plan Bolonia” a la “Estrategia Universidad 2015” habíamos anticipado ya algunas de sus funciones: la universidad como productora de capital cognitivo a la vez que de subjetividades adaptadas al modelo del capitalismo de acumulación flexible (Harvey, 1989/1998). Sin embargo, parece que el complejo entramado económico y social que daba sustento a esos análisis —que se había iniciado con la globalización y organizaba unas prácticas de consumo basadas en el endeudamiento, unas relaciones de capital financiero dinámico y un modelo productivo expandido que, en el primer mundo, debía afianzarse en ese capital cognitivo— ha desaparecido del horizonte. Aquél 2015, ni estará, ni se le espera. Desde esta perspectiva, todo el corpus retórico que intentaba hacer de la universidad una fuente de producción de ese capital cognitivo que ha acompañado la reforma universitaria: eficiencia, eficacia, gobernanza, competencias, innovación, investigación, autonomía, etc. se instalaban en la universidad cuando la realidad que daba sentido y soporte a esas reformas empezaba ya a esfumarse. Quizás los tiempos de la burocracia política, más lentos que los de la dinámica económica, han provocado que ahora mismo, la paradójica situación en que nos encontramos, sea el choque de directrices que corresponden a realidades y tiempos antagónicos. La defensa de I+D+I de aquéllas políticas optimistas y en pleno crecimiento es insostenible con las políticas de recortes. Nos encontramos pues con retóricas que hibridan tiempos y políticas que corresponden a realidades heterogéneas e incompatibles. Adoptemos la hipótesis que adoptemos, sea la de que estamos en una realidad otra a la de aquellas reformas que es inconmensurable respecto a la realidad que le daba sentido, o bien la hipótesis de que aquellas reformas y estos recortes pueden hacerse compatibles bajo una lectura neoliberal de privatización de los servicios públicos, ninguna de las dos hipótesis es capaz de predecir la coyuntura global en que esas transformaciones van a tener lugar. Si algo parece claro ahora mismo es que la hegemonía occidental que organizaba toda la ingeniería social de la globalización está absolutamente en cuestión. La “salida de la crisis” no va a llevarnos a ningún estadio anterior, más bien parece que nos enfrentamos a una realidad impredecible. Una realidad en que, incluso adoptando los análisis más economicistas, el papel que jugarán las hasta ahora “sociedades avanzadas” en la reestructuración del modelo productivo que se reconfigure tras la salida de crisis no está nada claro.

Resistir en la incertidumbre

Esta perspectiva tiene entonces consecuencias inmediatas. Si algo empieza a hacérsenos evidente en estos tiempos de incertidumbre es que de nada nos sirve el modelo que hasta ahora ha guiado la acción crítica, a saber, tratar de elaborar un análisis de la situación para derivar de él las acciones necesarias. Los tiempos que abisman ese tiempo de la elaboración crítica en relación a unas prácticas de resistencia que la acompañen se han disuelto. Debemos aprender a resistir en la incertidumbre misma, a ciegas

respecto a una realidad que nos sabemos anticipar ni predecir. Eso comporta que aquellas estrategias de resistencia que podamos elaborar no pueden ser ya pensadas como respuesta o reacción a los cambios que vayan a aparecer. Deben independizarse. Debemos abandonar el paradigma diagnóstico-acción. Eso comporta que debemos aprender a movernos en esa incertidumbre partiendo de las prácticas que ya tenemos, de aquellas pocas cosas que podemos nombrar como prácticas de resistencia. Prácticas de resistencia que siguen encarnando los mismos valores que siempre las han legitimado: maximizar los espacios de libertad frente a los de dominación, maximizar la emancipación del pensamiento frente a su sumisión, maximizar las relaciones de igualdad frente a las de subordinación. A lo único que podemos aspirar es a hacernos fuertes en esas prácticas y construir a partir de ellas un espacio de resistencia con independencia de la realidad que se nos imponga. Aprender a resistir en la incertidumbre debe ser no solamente reaccionar o accionar reacciones contra políticas concretas, sino, como veremos con Jacques Rancière y Michel Foucault, habitar un espacio de crítica y de disenso donde se construyan espacios de pensamiento y subjetivación emancipatorios y autónomos. La pregunta que nos hacemos es entonces: ¿pueden tejerse en el aula misma, en las relaciones entre maestros y alumnos, unas prácticas de resistencia? ¿podemos pensar nuestra labor docente e investigadora, nuestra labor como estudiantes desde esa perspectiva dentro de la universidad? ¿podemos accionar prácticas y relaciones transformadoras en nuestro aquí y ahora?

La universidad bajo los principios de emancipación y autonomía

Si tuviésemos que señalar los dos principios que han dado sentido y valor a las universidades modernas estos son, quizás, el de *autonomía* y el de *emancipación*. Ambos principios beben de los valores de la Ilustración que encontrarían su célebre formulación en la “salida de la minoría de edad del hombre” propugnada por Kant.

El debate modernidad-posmodernidad que tuvo lugar en la década de los ochenta, puede parecer hoy obsoleto. Lo es en cierto sentido, sin embargo, lo que estaba en juego en aquel debate era justamente poner en cuestión aquellos valores que habían configurado nuestras sociedades, sea para declarar, con Habermas, que el proyecto de la modernidad es un proyecto inacabado que no podemos abandonar, sea para declarar, con Lyotard, que la posmodernidad abre un espacio distinto que debemos pensar en su especificidad.[1]

Podemos, sin embargo, tomar posición en un espacio intermedio. Un espacio en que revisar críticamente algunos de esos presupuestos de la modernidad tratando de cuestionar hasta qué punto sus formulaciones han marcado nuestras prácticas políticas (tanto como nuestras prácticas universitarias) sin que ello signifique abandonar por completo ese proyecto o tomarlo tal cual fue formulado. Para ello nos serviremos de dos reflexiones que quizás nos ayuden a problematizar esos dos principios que organizaban y daban sentido a las universidades que conocemos y defendemos: el *principio de emancipación* y el *principio de autonomía*, problematizándolas, respectivamente, con los elementos que nos brindan Rancière y Foucault.

[1] Una buena recopilación de las perspectivas que animaron ese debate puede encontrarse en Nicolás Casullo (2004).

El principio de emancipación bajo la perspectiva de las prácticas de igualdad: Rancière

Como decíamos, uno de los rasgos esenciales atribuido a nuestras universidades modernas ha sido su función emancipatoria. En tanto que el conocimiento era pensado como un elemento potencialmente emancipador, el acceso universal a la universidad ha sido uno de los campos de batalla en nuestras sociedades. Sin embargo, como señalábamos, esa emancipación prometida, no tenía que ver simplemente con un orden de conocimiento. Se trataba de una emancipación política, por la que el hombre moderno saldría de su minoría de edad. Una emancipación que el hombre debía realizar por sí mismo y que comportaba, por tanto, una doble dimensión: una dimensión activa: el hombre debía emanciparse saliendo de un estado de pasividad, y una dimensión cognoscitiva: el hombre debía emanciparse saliendo de un estado de ignorancia.

Rancière ha hecho acopio de una crítica a esa doble condición de *ignorancia* y de *pasividad* que se postulaban como un punto de partida y que, justamente, la emancipación vendría a resolver. Rancière nos ha mostrado cómo la emancipación había sido configurada en la modernidad sobre esos dos ejes dicotómicos previos, elaborando cada uno de ellos en dos textos: en *El Maestro ignorante* aborda la cuestión de la ignorancia como opuesta al conocimiento y en *El espectador emancipado* aborda la cuestión de la pasividad como opuesta a la actividad. Veamos pues, resumidamente, sus análisis en cada uno de ellos:

En el *Maestro ignorante* (1987/2002), Rancière reflexiona sobre la relación pedagógica mostrando cómo la presuposición de una distancia entre maestro (el que sabe) y el alumno (el que ignora) condena esa relación a un juego de desigualdad en la que el alumno siempre queda atrapado. La relación pedagógica, lejos de acortar esa distancia entre lo que sabe el maestro y lo que el alumno ignora, no sólo crea, sino que reproduce *ad infinitum* la distancia de desigualdad. Se trata entonces, para Rancière de desplazar la relación pedagógica en otra dirección. No partir de una desigualdad de las inteligencias que la educación vendría a corregir sino, por el contrario, partir de la igualdad de las mismas que la praxis educativa vendría a emancipar. La relación pedagógica se comprende entonces como una relación entre voluntades, el alumno está plenamente capacitado para aprender por sí mismo sin necesidad de la explicación del maestro, lo que le proporciona el maestro es una situación de aprendizaje de la cual pueda salir por sí mismo ejerciendo esas capacidades.

Por otro, se sirve de la condición de espectadores, modernamente adquirida, para reflexionar sobre cómo ésta reproducía la paradoja de colocar al público en una condición de pasividad que luego se trataba de subvertir. En *El espectador emancipado* (2008/ 2010), Rancière piensa, aplicando la misma lógica que en el texto anterior, esa condición del espectador. En ella analiza cómo el espacio de representación teatral reproduce la misma relación que trata de anular. El espectador es pensado en el teatro como un sujeto pasivo que debe ser activado. Activado en tanto que pensamiento (desde la perspectiva de que *mirar* se opone a *pensar*) y activado en tanto que espectador (en tanto que *mirar* se opone a *actuar*). Para ello, Rancière refiere a dos estrategias utilizadas por el teatro con el fin de salvar esa diferencia: tratar de activar la distancia del espectador para que pueda reflexionar (el Teatro épico de Brecht) y tratar de activar sus fuerzas vitales haciendo que abandone su pasividad (el Teatro de la crueldad de Artaud). Una y otra, sin embargo, participan del mismo presupuesto que la relación pedagógica: tratar de suprimir una distancia que es creada por la misma relación. Si la relación pedagógica reproducía la distancia entre la ignorancia y el saber, la relación estética hacía lo mismo con distancia entre la pasividad y la actividad.

Esta doble condición es, para Rancière, más allá de la relación escénica y la relación pedagógica, un modelo de relación que atraviesa la modernidad y que marca, de modo determinante, las relaciones políticas. Así pues, la jerarquía entre los que saben y los que no, no puede desligarse de la jerarquía entre los que actúan y los que no. Esas relaciones jerárquicas se reproducen en múltiples espacios de la política moderna: entre las bases y los dirigentes de un partido, entre la ciudadanía y el gobierno o entre los "revolucionarios" y los "alienados". En todas ellas se trata de vehicular esta doble condición de ignorante y pasivo, respecto a aquel que sabe y conoce. Esta diferencia, que reproduce las diferencias, es la que vehicula una disimetría entre unos y otros. Por lo tanto, aquello que está en juego en la relación pedagógica misma, no puede ser aislado, en sus prácticas, de lo político en sentido amplio. Más bien al contrario, las prácticas pedagógicas encarnan un modo de relación que atraviesa lo social de modos diversos y que, pese a no ser homogeneizable, puede ser pensado conjuntamente.

El modelo pedagógico moderno sobre el que se ha sustentado la universidad, tal como la conocemos, se instala pues en esa doble condición de espacio de representación y emancipación que vehiculan la universalidad del saber moderno. Atendiendo a las reflexiones que Rancière nos aporta sobre esta doble condición de la modernidad, podemos ver que el estatuto del alumno y la relación pedagógica no solo se han regido por la relación de saber/ignorancia sino también por la de actividad/pasividad. Es decir, para analizar la relación pedagógica tal y como se ha producido en los espacios de enseñanza y aprendizaje, no basta que atendamos tan sólo a la crítica de la desigualdad de las inteligencias, es necesario también que la analicemos desde la pasividad de los espectadores. En la relación pedagógica el alumno era, pues, el *espectador ignorante*.

El espacio universitario, ha reproducido esa doble condición de distintos modos. Para empezar el propio espacio del aula como un *espacio de representación* teatralizado en que uno habla y los otros escuchan en dos niveles escénicos distintos: el profesor, elevado en un escenario, el público, los estudiantes, escuchando en silencio. La crítica a este modelo, a la condición de pasividad del alumno en su propio proceso de aprendizaje había llevado a la instauración de unas prácticas pedagógicas que trataban de invertir esa relación. Del mismo modo que Rancière criticaba que había intentado invertirse en el espacio escénico, se invertía el espacio pedagógico: apelando a la *participación*. Cuando pedagógicamente intentamos *activar* a los alumnos, *motivarles*, tanto como cuando tratamos de activar su *distancia crítica*, caemos en el otro lado de la misma lógica. Cuando se intenta activar esa distancia para que el alumno deje de mirar pasivamente y pueda pensar, estamos reproduciendo la estrategia brechtiana, cuando se intenta tratar de motivar o activar unas inquietudes que supuestamente estarían dormidas, estamos siguiendo a Artaud.

En segundo lugar, el *espacio de emancipación* en la moderna universalidad del saber comportaba que también la presencia del docente debía ocupar una posición universal y abstracta. El profesor no estaba presente en ese espacio académico en tanto que sí mismo. Debía desaparecer en pos del saber universal, convirtiéndose en un mero vehículo, en un canal de transmisión de ese saber universal. Su cuerpo, su voz, eran meros instrumentos, meros canales a través de los cuales, se esperaba que el saber universal pudiera ser transmitido al alumno. Esto tenía como consecuencia el monopolio de la palabra del docente, el docente es el maestro explicador, como dice Rancière, y se trata de comprobar si ese saber universal ha sido o no transmitido y adquirido adecuadamente por el alumno. De nuevo, resolver esta cuestión tratando de hacer *participar* al alumno en su proceso de aprendizaje no era sino reproducir la misma lógica. En ésta, el alumno toma las directrices del mismo y, allí donde la universalidad del saber abstraía al maestro, ahora abstrae su ignorancia. El profesor vuelve a borrarse de esa interacción, si antes lo hacía en pos de la universalidad del conocimiento que se le había encomendado transmitir, ahora lo hará en pos de que sea el alumno el que construya un proceso de

aprendizaje de ese saber. La relación jerárquica se horizontaliza aparentemente, pero la distancia se mantiene.

La crítica de Rancière alcanza toda su potencia bajo esta doble mirada. En consecuencia, podemos extraer de sus análisis, dos rasgos que han caracterizado las relaciones políticas y pedagógicas en la modernidad: En primer lugar, subsunción de esas relaciones bajo condiciones de universalidad: la relación maestro/ alumno bajo la universalidad del saber y la relación actor/espectador, bajo la universalidad de la representación. En segundo lugar, la abstracción de las subjetividades en juego bajo unas disimetrías fijadas que vehiculan una distancia jerárquica: quien sabe y actúa (el maestro, pero también el líder del partido, el gobernante, el revolucionario) vs. quien ignora y mira (el alumno, pero también las bases, los ciudadanos, los trabajadores “alienados”).

El principio de autonomía bajo la perspectiva de las relaciones de poder: Foucault

El segundo principio fundamental que ha marcado la esencia de las universidades modernas era, como decíamos, el de su *autonomía*. Una autonomía que trataba de preservar el saber y el conocimiento de la subordinación a cualquier otra esfera, religiosa, política o económica. Desde esa mirada, el saber debía ser autónomo a cualquier otra lógica y relación, las universidades debían garantizar que los avances de conocimiento se producían autónomamente en una relación de progreso del saber consigo mismo. Sin embargo, Foucault nos ha mostrado cómo las relaciones de saber, lejos de esa pretendida independencia del resto de esferas, están imbricadas en las relaciones de poder mismas, no sólo respecto a los efectos legitimadores que ciertos saberes puedan ejercer respecto a ciertos poderes cuando éstos los utilizan instrumentalmente sino, más bien, en la dinámica misma de la configuración de nuestras sociedades. Si, como él nos propone, dejamos de analizar el poder como algo que puede aislarse en las funciones y aparatos del Estado, podemos ver cuán compleja ha sido la relación entre los órdenes de saber y de poder en la constitución de nuestras sociedades modernas. Sus análisis del modelo *disciplinar* como un modelo transversal a distintas instituciones, imbricado, pero no subordinado, tanto a relaciones económicas como a políticas y jurídicas, nos alertaba de la interioridad misma que la lógica de normalización de los individuos ha tenido en la constitución de nuestras sociedades.

En el caso de la universidad, las prácticas de control y vigilancia sobre los procesos de aprendizaje y sus resultados, aplicando modelos de examen y evaluación de los contenidos, la distribución espacial y temporal de los sujetos en el propio espacio educativo, el modo de clasificarlos y ordenarlos en grupos por edades, todas esas prácticas se configuraron en el espacio moderno y no son ajenas a unas relaciones de poder que no sólo clasificaban a los sujetos y permitían el acceso a nuevos modos de conocimiento de los mismos, sino que producían y reproducían un determinado tipo de subjetividad.

Esos análisis disciplinarios foucaultianos han quedado, sin embargo, obsoletos. Nuestro espacio no es ya un espacio disciplinar, las subjetividades que se configuran no son ya unas subjetividades normalizadas. Si enumeramos estas características es, simplemente, porque nos sirven para problematizar esa dimensión de autonomía del saber que animaba nuestras universidades. Foucault nos enseñó a tratar de establecer, con todas las distancias que las separan, las prácticas de saber como vinculadas a las prácticas de poder.

Por lo tanto, se trata de pensar la relación pedagógica no tan sólo como una relación que nos lleva, tal como nos enseña Rancière, de la ignorancia al conocimiento. Es necesario atender también a cómo, en esa relación, se ponen en juego unas relaciones de poder. Ya con Rancière veíamos cómo se generaba

una disimetría y una jerarquía de posiciones entre aquellos que ignoraban y miraban, frente a aquellos que sabían y actuaban. Foucault nos permitiría atender a otros aspectos de esas relaciones que, quizás desde el planteamiento de Rancière, quedan sin pensar: las relaciones pedagógicas mismas como prácticas de poder, la disimetría intrínseca a las mismas, que no se elimina mediante el postulado de la igualdad de las inteligencias, como también las prácticas subjetivas que se ponen en juego en esa relación. Si bien en otros textos Rancière nos da, como veremos, elementos para pensar esas relaciones de subjetivación en términos políticos, es necesario pensarlos también vinculadas a las relaciones de poder que se ejercen a través de ellas.

Así pues, si las relaciones de poder que configuraban esas subjetividades normalizadas habían sido analizadas en el marco de las instituciones disciplinarias. Lo que sería necesario pensar es, más bien, qué prácticas de poder podrían participar de unas relaciones emancipatorias.

Quizás esta perspectiva pueda sorprender a algunos lectores de Foucault. Parecería que, en sus análisis, las descripciones históricas de las relaciones de poder tenían siempre una función crítica. Sin embargo, el hecho de que para Foucault las relaciones humanas deban pensarse en esas mutuas relaciones de influencia, de conducción de conductas que analiza bajo el paradigma del poder (que posteriormente definirá como gubernamentalidad) implica que, justamente, lo que debemos pensar son esas formas y prácticas de gobierno que nos permitan generar otro tipo de relaciones. Se trata de pensar las relaciones de poder que se ejerzan en el seno de las prácticas de libertad y no sólo eso, sino que las acompañen y las fomenten:

> Consideremos también algo que ha sido objeto de críticas a menudo justificadas: la institución pedagógica. No veo dónde se encuentra el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado, y sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber y le comunica técnicas. El problema más bien consiste en saber cómo se evitará en dichas prácticas -en las que el poder no puede dejar de jugar y en el que no es malo en sí mismo- los efectos de dominación que harán que un chaval sea sometido a la autoridad arbitraria inútil de un maestro o que un estudiante se halle bajo la férula de un profesor autoritario, etc. Creo que es preciso plantear este problema en términos de reglas de derecho, de técnicas racionales de gobierno y de ethos, de práctica de sí y de libertad. (Foucault, 1984/1999 p. 413).

Para pensar estas relaciones, el “último Foucault”, nos ofrece herramientas útiles para plantearnos las prácticas pedagógicas. En el mismo texto que hemos citado anteriormente Foucault (1984/1999) matizaba sus propias elaboraciones anteriores sobre el tema señalando que:

> Ahora tengo una visión mucho más clara de todo esto; me parece que hay que distinguir las relaciones de poder como juegos estratégicos entre libertades -juegos estratégicos que hacen, que unos intenten determinar la conducta de los otros, a los que estos responden, a su vez, intentando no dejarse determinar en su conducta o procurando determinar la conducta de aquéllos- y los estados de dominación, que son lo que habitualmente se llama el poder. Y entre ambos, entre los juegos de poder y los estados de dominación, se encuentran las tecnologías gubernamentales, concediendo a este término un sentido muy amplio –que incluye tanto la manera en que se gobierna a la propia mujer y a los hijos, como el modo en que se gobierna una institución–. El análisis de estas técnicas es necesario porque, con frecuencia, a través de este género de técnicas es como se establecen y se mantienen los estados de dominación, En mi

> análisis del poder hay tres niveles: las relaciones estratégicas, las técnicas de gobierno y los estados de dominación. (Foucault, 1984/1999, p. 413).

Así pues, de lo que se trata es de pensar en nuestro contexto las prácticas pedagógicas en tanto que relaciones estratégicas, esto es, aquellas que se realizan en un juego de libertades. En su texto de "El sujeto y el poder" (1982/ 2001) nos ofrecía una definición más clara de lo que podemos entender por esas relaciones de poder en el marco de los juegos estratégicos de libertades: el poder como acción sobre acciones.

A falta de análisis de cuáles serían las formas que adopten, en la universidad, las relaciones de poder como técnicas de gobierno, podemos aspirar a describir esas relaciones estratégicas como prácticas de resistencia en las que lo que se ponga en juego, como decíamos, sea maximizar esas relaciones de libertad, emancipación y autonomía.

Pensamiento, política y procesos de subjetivación: Rancière con Foucault

Para tratar de pensar cómo desde Foucault y Rancière podemos elaborar ciertos rasgos para unas prácticas de resistencia, es necesario poner en relación algunos de los conceptos más generales con que ellos piensan la relación misma entre pensamiento, subjetividad y sus efectos políticos.

En primer lugar, podemos poner en relación sus nociones de *crítica* (Foucault) y *disenso* (Rancière). Para ambos esos momentos apuntan a una desujeción de lo que Rancière denomina *el régimen policial de lo sensible*, y Foucault analiza como *experiencia* bajo determinada forma histórica. Para ambos, ese momento de ruptura y desplazamiento, es el que organiza las condiciones de posibilidad de una transformación posible.

Para Rancière ese espacio de apertura es pensado como *disenso*, lo que supone:

> Reconfigurar el paisaje de lo perceptible y lo pensable es modificar el territorio de lo posible y la distribución de las capacidades e incapacidades. El disenso pone nuevamente en juego, al mismo tiempo, la evidencia de lo que es percibido, pensable y factible, y el reparto de aquellos que son capaces de percibir, pensar y modificar las coordenadas del mundo común. (Rancière, 2008/ 2010, p. 51).

Así pues, la apertura de ese espacio configura una posibilidad de transformación del mismo, en tanto que nuevas relaciones entre lo pensable, lo factible y lo percibible puedan ser generadas. Foucault (1990/1995) por otro lado, describe de este modo ese momento de desujeción que comporta la crítica:

> El foco de la crítica es esencialmente el haz de relaciones que anuda, el uno a la otra, o el uno a los otros dos, el poder, la verdad y el sujeto. Y si la gubernamentalización es este movimiento por el cual se trataban en la realidad misma de una práctica social, de sujetar a los individuos a través de unos mecanismos de poder que invocan una verdad, pues bien, yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad. (Foucault, 1990/1995, p.8).

Parece problemático plantear, en términos de *política de la verdad* un espacio que, justamente, se define como una desujeción de esas relaciones, como una interrogación de las mismas. ¿Qué verdad puede enunciarse desde un espacio de interrogación? ¿Cómo puede haber una política de la verdad en un momento de ruptura respecto a las formas de saber y poder? O en términos de Rancière, en un espacio abierto de disenso ¿cómo se articula una palabra verdadera? ¿Desde dónde podrá enunciarse una verdad en un momento en que el sujeto ha abierto ese campo triádico en que habitaba para cuestionarlo?

Podemos encontrar una respuesta a estas cuestiones tratando de comprender cómo esa *política de la verdad*, encuentra en Foucault su formulación a través de sus ulteriores análisis de la *parrhesía* griega. Esa verdad, que será, como veremos, una verdad política en tanto que un modo de dirigirse al otro. Un modo en que la verdad que está en juego es, justamente, la de una subjetividad que se dirige al otro en tanto que *sí mismo*. Es una praxis de la verdad que trata de generar un efecto particular en el interlocutor.

Desde la perspectiva de que la palabra genera, en una praxis comunicativa, ciertos efectos, Foucault (2008/2009) distingue ese ejercicio parresiástico de otros que también pondrían en juego una relación de verdad. En un ejercicio *demostrativo*, los interlocutores utilizan ciertos argumentos con el fin de convencer, con el fin de llevar al otro a que se adhiera a la verdad que intentamos mostrar; en un ejercicio *pedagógico*, de lo que se trata es de explicar, enseñar a otro una verdad, bajo esa relación de ignorancia que nos mostraba Rancière; en un ejercicio *retórico* , el objetivo sería la persuasión del interlocutor y, por último, un ejercicio *erístico*, la verdad entraría en el juego mismo de la discusión, la confrontación y el debate, cribando entre vencedores y vencidos.

Todos ellos buscan generar distintos efectos en el interlocutor mediante distintos usos de la verdad. El juego *parresiástico* se distinguiría de todos ellos en que en éste el hablante se liga y se vincula a aquello que dice, a un decir verdadero, en que es su propia subjetividad la que se pone en juego ante el otro. El hablante asume un riesgo en ese decir, exponiéndose y, en ese vincularse a la propia palabra, el espacio que se abre en ese juego parresiástico es justamente una exposición que modifica y transforma esas relaciones de subjetividad.

Por lo tanto, esa *política de la verdad* que pone en juego esas relaciones de saber/poder/sujeto, es aquella que se dirige al otro desde una verdad buscando generar en él un efecto por el hecho mismo de proferirla. Se dirige al otro en tanto que *ethos*, en tanto que *sí mismo* y, el efecto potencialmente transformador que puede derivarse de ese gesto es, justamente, que esa verdad proferida a la que alguien se ata, esa verdad que se profiere en una exposición y riesgo ante el otro, genere en el otro una experiencia, una afección.

En segundo lugar, podemos poner en relación lo que ambos enuncian de forma triádica: para Rancière el *reparto policial de lo sensible* define el reparto entre "lo visible, lo pensable y lo factible"[2]; para Foucault, las *formas de experiencia* que se configurarían también en un espacio triádico, configurado por la triple relación entre poder, verdad y sujeto. Foucault (2009/ 2010) hablará de esos "tres polos irreductibles" y a la vez "ligados unos a otros" que en su último curso denomina como *politheia* (el gobierno), *aletheia* (el decir veraz) y *ethos* (la formación del sujeto).

[2] De este modo, la policía es primeramente un orden de os cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir, que hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar ya tal tarea; es un orden de lo visible y lo decible que hace que tal actividad sea visible y que tal otra no lo sea, que tal palabra sea entendida como perteneciente al discurso y tal otra al ruido. (...) Propongo ahora reservar el nombre de política a una actividad bien determinada y antagónica de la primera: la que rompe la configuración sensible donde se definen las partes y sus partes o su ausencia por un supuesto que por definición no tiene lugar en ella: la de una parte de los que no tienen parte. (Rancière, 1996, p. 44).

Podemos poner en relación ambas tríadas en que lo *pensable* se correspondería a la configuración de un régimen de *saber*, lo *factible* a la dimensión de las prácticas de *poder* y lo *visible* a la dimensión estética (para Foucault, pero también para Rancière, vinculada estrechamente a la conformación de la *subjetividad* misma).

Así pues, tanto para Rancière como para Foucault, lo que está en juego en ese proceso de *experiencia* o de *régimen de lo sensible*, aquello que, a través del desplazamiento y la apertura de las relaciones que los configuran se experimentan como *disenso* y como *crítica,* es la configuración de un proceso subjetivo que se abre a esa transformación. En términos de Rancière (2008/ 2010, p. 52):

> En eso consiste un proceso de subjetivación política: en la acción de capacidades no contadas que vienen a hendir la unidad de lo dado y la evidencia de lo visible para dibujar una nueva topografía de lo posible. La inteligencia colectiva de la emancipación no es la comprensión de un proceso global de sujeción Es la colectivización de las capacidades invertidas en esas escenas de disenso. Es puesta en marcha de la capacidad de cualquiera, del atributo de los hombres sin atributos.

En Foucault, también la transformación tendrá que ver con la reconfiguración y la posibilidad de generar nuevas relaciones en ese espacio triádico que él nombraba como relaciones poder/saber/sujeto. Ese espacio que los articula es, para Foucault, un espacio de experiencia pensada, como decíamos, bajo una forma de ser histórica. Para Foucault la transformación es posible, entonces, en el seno de la experiencia misma que nos constituye históricamente como sujetos. Ese juego de experiencia como transformación, se hace inteligible en el modo en que él mismo pensaba su trabajo filosófico como un trabajo en que, justamente, lo que se pone en juego es experiencia entendida como un proceso de "desubjetivación", de "disociación", en que se produce un "desgarramiento del sujeto" (Foucault, 1981/2003, p.13):

> Más bien, lo que intento es experimentar por mí mismo -pasando a través de un determinado contexto histórico- experimentar lo que somos hoy, no sólo lo que fuimos, sino también lo que somos actualmente. E invito a otros a compartir esa experiencia. En otras palabras, una experiencia de nuestra modernidad que nos podría permitir emerger de ella transformados.

Por ello, las experiencias marcan no sólo el espacio histórico que nos conforma a través de una particular relación saber/poder/sujeto, también es a través de una experiencia que altere o modifique esas relaciones que nos sujetan como podremos experimentar esa transformación. Una experiencia "que nos cambia, que nos impide volver a ser como éramos antes, o tener el mismo tipo de relación que teníamos antes con las cosas y con los demás" (Foucault, 1981/2003, p.17). Es decir, ese espacio de alteración de esa experiencia articulada configura un espacio límite que modifica nuestras relaciones anteriores, no hay pues, una yuxtaposición de experiencias distintas que se acumulan. En tanto que las formas de experiencia históricas que nos constituyen son las que se quiebran, esas experiencias modifican la relación histórica misma.

De ahí que Foucault rechace también el término de "enseñanza" como algo vinculado a un "método" generalizable o "compuesto por instrucciones concretas". Se trata para Foucault, por el contrario, de una "invitación" de "gestos hacia los demás, para aquellos que puedan querer, eventualmente, hacer lo mismo, o algo semejante, o, en cualquier caso, para aquellos que intenten deslizarse hacia este tipo de experiencia" (Foucault, 1981/2003, p.16). Por eso dirá Foucault que sus libros tratan de funcionar como una experiencia y no como una demostración:

> Lo esencial no reside en una serie de verdades verificables; más bien, se encuentra en la experiencia que el libro nos permite tener. Y una experiencia no es ni verdadera ni falsa: es siempre una ficción, algo construido, que existe sólo después que se ha vivido, no antes; no es algo "real", sino algo que ha sido realidad. Para resumirlo, entonces: la difícil relación con la verdad está completamente en juego en modo en que se encuentra a la verdad siendo usada dentro de una experiencia, no sujeta a ella, y que, dentro de ciertos límites, la destruye. (Foucault, 1981/2003, p.15).

No hay que entender ese estatuto de ficcionalidad en el sentido moderno de creación estética. Ficción no es algo que se opone a la realidad y que, por tanto, no está sujeto a ningún orden histórico ni de referencia. Bien al contrario, si a través de esa ficción se vehicula una verdad en esa experiencia es, justamente, porque "se inscribe en un acontecimiento que estaba ya en marcha; podríamos decir que la transformación del hombre contemporáneo está en relación con su sentido del yo" (Foucault, 1981/2003, p.17).

De nuevo, podemos poner en relación la noción de *ficción* para uno y otro. También para Rancière (2005, p. 75) en las ficciones se abre un juego de transformación posible, al entender las mismas como un: "desplazamiento de las relaciones entre las funciones significante, imaginativa y narrativa que conforman una « realidad »." Crear ficciones es pues, generar una apertura en esas relaciones, generar un desplazamiento. Como vemos, es la misma estrategia con la que Foucault describe su tarea filosófica, en su caso, generando esos desplazamientos en el seno de la experiencia histórica que conforma nuestro presente.

Prácticas de resistencia

Decíamos al inicio de nuestra reflexión que, ante la imposibilidad de anticipar un diagnóstico sobre la realidad que debamos afrontar en el espacio universitario, esto es, ante la imposibilidad de definir, en términos de Rancière, cómo se va a articular el "reparto policial de lo sensible" o, en términos de Foucault, qué experiencia se conformará a partir de la articulación de esas relaciones saber/poder/sujeto, sólo podemos aspirar a resistir en la incertidumbre. Esa resistencia, decíamos, no puede sino basarse en tres elementos esenciales: maximizar los espacios de libertad, frente a los de dominación, maximizar la emancipación del pensamiento frente a su sumisión, maximizar las relaciones de igualdad frente a las de subordinación. Podemos pues, construir, estrategias de resistencia que, apuntando a estas prácticas, se derivan de los análisis que nos han brindado sendos pensadores.

El espacio de emancipación como un espacio de apertura del pensamiento

Como hemos visto, Rancière nos instaba a pensar la emancipación tratando de liberarla de la doble condición de pasividad e ignorancia de partida en que había quedado atrapada, mediante la cual, esas distancias no dejaban de reproducirse al intentar anularlas. Nos enseñaba que aprender, como mirar, comportan ya una dimensión de actividad: cuando se mira, como cuando se aprende, se compara aquello ya visto o ya aprendido, se relaciona, se distingue, se establecen conexiones. Se trata de generar un contexto en que esa mirada y ese aprendizaje puedan ponerse en actividad.

Eso implica, comprender de otro modo la relación explicativa. Lo que el docente aporta al espacio son elementos, pensamientos, reflexiones, que el alumno relacionará con aquellos que ya tiene, con aquellos que mueven sus inquietudes. El espacio del aula es pues, más que un espacio de explicación un espacio en que se convocan elementos con los que *dar (que) pensar* (Garcés, 2010). Eso no implica que no

haya, en ese convocar, momentos explicativos en que, para relacionar el propio pensar con el pensar de otros, los propios saberes con otros, éstos deban ser expuestos. Simplemente, señala Rancière (1987/2002), éste no es el fin de la relación educativa, el alumno sería perfectamente capaz de adquirirlos si se le señala cómo. En todo caso, de lo que se trata es de convocar, de mostrar, de problematizar aspectos a partir de ciertos elementos de modo en que éstos aparezcan como abiertos. Se trata de dar espacio a aquello que, de todos modos, sucede ante toda explicación o representación: que el alumno está, activamente, poniéndolos en relación.

Así pues, se trata de abrir el espacio del aula a esas relaciones y reflexiones, que ese espacio pueda concebirse como el conjunto de relaciones que puedan ponerse en común. El aula es, pues, un espacio de encuentro a muchos niveles. Es un espacio de encuentro entre las inquietudes que cada uno de los alumnos pone en movimiento. Inquietudes que se tejen y se entrecruzan en conversaciones, debates, pero también que interpelan de un modo u otro al docente. La relación no se teje tan solo entre dos extremos encarnados por los alumnos a un lado y el docente al otro. No se trata pues de pensar estos términos en relación de verticalidad versus horizontalidad. El aula no es un espacio monadológico de individuos que se relacionan de modo unilateral con el docente, es un espacio de relaciones múltiples que pueden articularse entre sí.

Eso implica también una relación de apertura con el propio conocimiento. El saber no es algo que el docente detenta y que el alumno ignora, como nos decía Rancière, el saber es ya una pregunta en construcción, una invitación, como pensaba Foucault su trabajo. Se trata de plantear un problema, una pregunta, invitar a una reflexión para la cual lo importante no es la verdad demostrativa que se vehicule en la misma, sino el proceso de pensamiento que la acompaña. Salir de la relación explicativa que producía y reproducía esa diferencia que trataba de anular implicaba que la posibilidad de emancipación se producía de otro modo, en el momento en que una dificultad, un problema, ponía nuestras inteligencias en funcionamiento mediante el ejercicio de nuestras voluntades. Eso comporta, como decíamos, abandonar una praxis explicativa. No reproducir continuidades, sino establecer conexiones y relaciones distintas, efectos de choque, con el fin de generar un azar, un “acontecimiento”. Pensar a partir de problemas es establecer conexiones y relaciones impropias que muestren el propio espacio de vacío en que el pensar acontece, nunca es un espacio lleno, sino que viene a sorprendernos cuando aparece. El alumno acompaña pues esa reflexión, siendo partícipe de la misma, pudiendo pensarla a partir de los elementos que se le ofrecen desde aquellos que ya conoce (y que el docente desconoce). Se trata de que esos saberes que se convocan en el aula puedan articular procesos individuales tanto como procesos conjuntos de pensamiento.

El espacio de autonomía como un espacio de apertura de la subjetividad

Como decíamos anteriormente, la igualdad de las inteligencias puesta en marcha por Rancière no implicaba borrar las relaciones de poder que se establecen en la relación maestro-alumno, pero, como nos mostraba Foucault, estas relaciones de poder inherentes deben ser pensadas desde esas prácticas de libertad. Así pues, ¿qué prácticas de resistencia podemos acometer en esas relaciones? Si la relación de poder, tal como la definía Foucault, es una acción sobre acciones, debemos pensar qué tipo de acción se ejerce a ambos lados de la relación pedagógica, sobre qué acciones acciona el docente. Ello implica pensar que el alumno es ya, en esa relación, un ser activo. El alumno, como nos enseñaba Rancière, compara lo que sabe con lo que sabía, establece relaciones y diferencias, ni su posición de espectador ni su posición de ignorante son tales. Cuando rompe su silencio en clase es, muchas veces, para verificar que esas relaciones que está estableciendo pueden ser establecidas. Tras una aparente pregunta de contenido, la mayoría de las veces se esconde una reflexión. Hay que poner en suspenso

siempre que el alumno pregunta porque no comprende, puede ser que, por supuesto, algo no haya sido comprendido, pero la mayoría de las veces se trata de que ha establecido una relación que quiere poner de manifiesto. Una puesta en relación de las propias inquietudes y reflexiones con aquellos elementos que se han dado a pensar. Se trata, pues, no sólo de hacer presentes esas reflexiones y darles espacio, sino de presuponerlas, hacer con ellas, articularlas en la relación misma.

Desde el espacio de emancipación que describía Rancière, el maestro explicador debía transmitir a sus alumnos un saber. Esta transmisión de un saber universal comportaba, a parte de la producción de esa distancia que Rancière analizaba, otra consecuencia. El docente debía borrarse a sí mismo en tanto alguien que ya piensa desde un lugar, que habla desde una posición. Esa abstracción hacia lo universal en que el saber mismo se presenta como ahistórico, vehiculando una verdad, también ahistórica, generaba, sin embargo un efecto paradójico.

El alumno confía en el profesor, confía en su palabra, hasta el punto de que esa falsa posición de universalidad moderna comportaba que el alumno descubriese, con sorpresa, que el profesor había faltado a su confianza. Al presentarse como transmisor de una verdad universal, el alumno confiaba en que, aquello que aprendía era, justamente, esa condición de verdad. Sin embargo, el alumno, como señala Rancière, es activo, compara, juzga, interpreta, y, en este proceso, se da cuenta por sí mismo que el profesor hablaba desde una posición no explicitada.

No pensamos en abstracto, pensamos desde una posición, que puede enmarcarse en una corriente o autor dentro de una disciplina, tanto como el marco del propio docente en tanto que investigador. La falta de transparencia que comporta esa relación de pretendida universalidad conlleva que el alumno, con frecuencia, sienta que se ha traicionado esa relación de confianza.

El profesor habita ya el mundo en una posición concreta. Sostiene una palabra. Sin embargo, no se expone desde esa palabra. Sostener una posición, sin embargo, exponerse a través de la palabra, implica dirigirse al otro desde aquella práctica parresiástica que describía Foucault. Aquello que se pone en juego no es mostrar la verdad de la propia posición, ni convencer, ni demostrar. Aquello que se pone en juego es la posición misma ante el otro. Hablar sosteniendo una palabra es ponerse en juego a través de ella, dirigirse al otro desde esa posición justamente en tanto que sí mismo, en tanto que alguien que está construyendo o sosteniendo también una posición propia. Desde esa relación, la palabra pone en juego esas subjetividades, las abre y las pone en una relación de afección y transformación mutuas.

Sostener una palabra implica, también, vehicular una pasión. A esa acción sobre acciones que vehicula las relaciones de poder, vendría a sumarse, en esa relación parresiástica en que se habla desde un *sí mismo* apelando a otro también en tanto que *sí mismo*, una afección sobre afecciones. Algo del orden de los afectos, de las pasiones se juega también en nuestra relación de aprendizaje, desde el momento en que se sostiene una palabra ante el otro en que nos exponemos y nos ponemos en juego. Una palabra que afecta es una palabra apasionada. Apasionada por el saber que convoca, apasionada por las preguntas que plantea, apasionada por abrir preguntas más que por dar respuestas, apasionada por escuchar preguntas y respuestas de otros. El buen profesor, a diferencia del maestro explicador, no es el que ahorra lecturas, sino el que las convierte en imprescindibles. No es el que resuelve preguntas, sino el que las genera.

Las pasiones no funcionan por distancia, sino por contagio, el maestro apasionado contagia su pasión, y la pasión no es algo que se posee o no se posee, sino siempre se está en una pasión. Pero eso sólo se pondrá en juego si el maestro se pone en juego en tanto que sí mismo, sin saber qué pasiones está afectando. No se trataba, como veíamos, de activar una distancia crítica (Brecht) ni de animar una

actividad (Artaud); no se trata de motivar al alumno partiendo de su pasividad para pensar o actuar. El pensamiento se nutre de una relación de afecciones que el maestro desconoce. Frecuentemente, lo que sucede, no es tanto que el alumno esté desmotivado sino, más bien, que la pasión del alumno no encuentra con qué contagiarse.

Cuando nos quedamos solos...

Cuando a nuestro alrededor los murmullos en los pasillos sólo hablan, según la década, de exámenes, evaluaciones o créditos, de competencias, eficacia o eficiencia, de evaluaciones o revistas de impacto.... y nos preguntamos, inquietos, si entre tantas palabras tristes, no quedará una brizna de inquietud, alguna brizna de vida. Cuando nos preguntamos si alguien, acaso alguna vez, habrá tenido un sólo pensamiento en la universidad que valiese la pena. Cuando buscamos a nuestro alrededor alguna mirada cómplice, perpleja, desconcertada, para plantearnos con ella otras inquietudes, otros problemas. Para preguntarle si sabe cómo hacer que suceda, cómo hacer que el pensamiento acontezca entre estas cuatro paredes, si le preocupa no saber convocarlo, si le preocupa no ser capaz de que su palabra haga nada, que no contagie, que no inquiete, que no aliente, que no genere experiencia alguna. Sólo en el momento en que acallan los murmullos y aparece el silencio, nos encontramos con otros que se sienten igual de perdidos, igual de inquietos. Otros con quienes compartir que la universidad es todavía un campo de batalla por el que pelear, un lugar donde intentar pensar, sea solos o con otros, un lugar donde acaso alguna vez, la experiencia del pensamiento, se hace posible.

... cuando nos quedamos solos.

Cuando se cierran las puertas del aula y luchamos porque algo suceda, para que se encuentren las inquietudes, cuando batallamos para que algo como un pensamiento acontezca sin ninguna garantía de que vaya a suceder. Cuando, tras la puerta, las relaciones que establecemos nos pertenecen, cuando luchamos porque pueda darse una palabra, un encuentro, de un modo distinto. Cuando luchamos para que otra forma de estar y habitar la universidad no muera. Cuando nos dirigimos al otro sabiendo lo que está en juego en ese encuentro, cuando las formas de relacionarnos son no sólo el mundo que habitamos, sino la construcción de ese espacio de mundo que queremos habitar. Porque las prácticas de resistencia, el pensamiento, frente a la captura del conocimiento, la inquietud frente a la condena a la pasividad, la emancipación frente a la presuposición de ignorancia, siempre han estado ahí. Resistieron a la universidad que hubo y resistirán a la universidad que vendrá, atravesándola, haciendo que respire en pequeños huecos y pequeños espacios, en pequeñas prácticas y modos de tomar la palabra. También en este espacio resistirán esas pequeñas prácticas, esos pequeños encuentros. Esa pequeña construcción de mundos cuyas prácticas, lógicas y modos no sólo configuran una resistencia respecto al mundo que habitamos sino que articulan un disenso activo, una crítica como modo de estar en el mundo, que hacen del *pensamiento un combate*, que hacen que los sujetos se relacionen y ejerzan esas prácticas de libertad. Esas formas que se tejen en un espacio otro, que configuran relaciones otras y que convierten el mundo que habitábamos en inhabitable.

Referencias

Garcés, Marina. (2010). Dar que pensar. *El combate del pensamiento*. *Revista Espai en Blanc*, *7-8*, 67-79.

Casullo, Nicolás (Comp.) (2004). *El debate modernidad - posmodernidad.* Buenos Aires: Retórica.

Foucault, Michel. (1990/1995). ¿Qué es la crítica? *Daimon, Revista de Filosofía, 11*, 3-25.

Foucault, Michel (1984/1999). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales: Vol. III* (pp. 393- 416). Barcelona: Paidós

Foucault, Michel (1982/ 2001). El sujeto y el poder. En Brian Wallis (Ed.), *Arte después de la modernidad. Nuevos planteamientos en torno a la representación* (pp. 421- 436). Madrid: Akal.

Foucault, Michel (1981/2003). Cómo nace un libro experiencia. En *El yo minimalista y otras conversaciones* (pp. 9-18) Buenos Aires: La Marca.

Foucault, Michel (2008/2009). *El Gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires: FCE.

Foucault, Michel (2009/ 2010). *El coraje de la verdad. El Gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. Buenos Aires: FCE.

Harvey, David (1989/1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural.* Buenos Aires: Amorrortu.

Rancière, Jacques (1995/1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Rancière, Jacques (1987/2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Rancière, Jacques (2005). *Sobre políticas estéticas.* Barcelona: UAB.

Rancière, Jacques (2008/ 2010). *El espectador emancipado.* Pontevedra: Ellago.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Límites y oportunidades de lo político en la universidad. La evaluación y sus tropiezos

Limits and opportunities of politics in university. Evaluation and its missteps

José Enrique Ema López

Universidad de Castilla-La Mancha, joseenrique.ema@uclm.es

Historia editorial

Recibido: 30/05/2012
Primera revisión: 11/09/2012
Aceptado: 04/10/2012

Palabras clave

Política
Evaluación
Ideología
Subjetividad
Tecnocracia
Cientificismo
Universidad

Resumen

La situación actual de la universidad no es únicamente el resultado de lo que ocurre fuera de ella. La universidad es también protagonista en la producción y sostenimiento del orden social establecido.
En este trabajo analizamos este papel mostrando, en primer lugar, la configuración ideológica predominante en la universidad (cientificista y tecnocrática), poniéndola en relación con las transformaciones del contexto económico y especialmente con su papel productor de subjetividades en deuda. En segundo lugar, analizamos específicamente la ideología de la evaluación y sus efectos. Lejos de ampliar las posibilidades para una mayor democratización del conocimiento y una toma de postura propia, homogeniza los criterios de valor e invita a la adaptación acrítica a la situación.
Sin embargo existen en el día a día del trabajo en las aulas posibilidades para que la universidad no sea un mero espacio de adaptación y reproducción de lo que ya hay. Por ello reconocemos en el último apartado la posibilidad de enfrentar el papel despolitizador de la universidad alimentando el pensamiento como aquello que no puede deducirse de un saber.

Keywords

Politics
Evaluation
Ideology
Subjectivity
Technocracy
Scientism

Abstract

The current situation in university is not only the consequence of what happens outside. University also plays a leading role in the production and maintenance of the social order it belongs to. In this paper we shall analyze, firstly, the dominant ideology in university (scientistic and technocratic) and place it in relation with changes in the economic environment and especially with its role producing captive subjectivities. Secondly, we shall examine specifically the ideology behind evaluation and its effects. Far from expanding the possibilities for more democratization of knowledge, it homogenizes value criteria and invites uncritical adaptation to the situation. However, in the daily classroom work there are opportunities that open the possibility of a university which is not a mere space of adaptation and reproduction of what already exists. Thus, in the last section, we acknowledge the possibility of confronting the depoliticizing role of university through the encouragement of thought, as something which cannot be deduced from knowledge.

La universidad forma parte de las transformaciones sociales y políticas de nuestro tiempo. Son estas transformaciones las que han motivado toda una serie de reformas y modificaciones bajo el pretexto de adaptar la universidad a los tiempos que corren. Pero la situación universitaria no es únicamente el resultado de lo que acontece fuera de ella. El papel de la universidad es especialmente relevante en la producción y sostenimiento de un modelo social en el que desde muy diferentes puntos de vista el conocimiento no es una mera consecuencia de las condiciones sociales, sino directamente productor de ellas. La universidad es tanto un resultado como un agente activo constructor de la propia situación.

Ema López, José Enrique (2013). Límites y oportunidades de lo político en la universidad. La evaluación y sus tropiezos. *Athenea Digital*, *13*(1), 59-79. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1055-Ema

En realidad, no nos parece la cuestión principal dirimir cuánto de resultado o de causa tiene la universidad en la actual situación, sino más bien tomar como punto de partida el cuestionamiento de su naturalización de la situación como el único horizonte posible, como si a la universidad no le quedara otro destino que adaptarse a ella o desaparecer. Lo que nos ha interesado ha sido trabajar sobre las posibilidades y condiciones de que la universidad no sea un mero espacio de adaptación y reproducción de lo que ya hay.

Hemos ordenado nuestra exposición en tres apartados. En el primero analizamos la configuración ideológica predominante en la universidad, que calificamos como cientificista y tecnocrática, poniéndola en relación con las transformaciones del contexto económico y especialmente con su papel productor de lo que hemos denominado como subjetividades en deuda. En este apartado intentamos mostrar cómo la universidad funciona como agente apuntalador del orden establecido. En el segundo nos hemos centrado en el análisis de la ideología de la evaluación y en sus efectos. Veremos cómo la evaluación que hoy se propone, lejos de ampliar las posibilidades de una mayor democratización del conocimiento y una toma de postura propia, homogeniza los criterios de valor e invita a la adaptación acrítica a lo que hay. Y por último, en el tercero, a modo de conclusión, tratamos de sacar las consecuencias de una idea simple: a pesar de las condiciones y los determinantes ideológicos, sociales, económicos, etc. siempre permanece abierta la capacidad del pensamiento, como posibilidad y como potencia, que puede ser actualizada por cualquiera. Así proponemos enfrentar el papel despolitizador de la práctica universitaria alimentando la posibilidad del pensamiento como aquello que no puede deducirse de un saber.

La universidad de hoy al servicio de lo que hay: de la mercantilización a la tecnocracia y a las subjetividades en deuda

Mucho se ha insistido ya en el análisis de las transformaciones económicas más recientes del capitalismo contemporáneo (financiarización de la economía, privatización de los recursos públicos, relevancia y mercantilización del conocimiento) y su relación con las que se están viviendo en la universidad (Edu-Factory y Universidad Nómada, 2010; Laval, 2003/2004; Sanz, 2006)

Como es sabido en las últimas décadas las tasas de beneficio de la economía industrial, la que produce bienes tangibles para su posterior venta en el mercado, han venido cayendo provocando un desplazamiento en los mecanismos de producción de beneficio, de ganancia hacia el ámbito financiero en donde el propio dinero o la promesa de obtenerlo en el futuro (deudas convertidas en títulos, apuestas sobre la evolución en el futuro de los precios y otros muchos imaginativos productos financieros) se convierten ahora en mercancía para obtener beneficio. Es así como este ya no se obtiene de la producción y venta de un producto ni, por tanto, se reinvierte en un ciclo productivo de bienes tangibles en la mayoría de los casos, sino que funciona como mera renta (al modo de las tradicionales rentas inmobiliarias o de la tierra que producen réditos sin trabajo). Es lo que se ha denominado como “devenir renta de la ganancia” (Vercellone, 2009) como parte de un proceso más amplio de financiarización de la economía (Observatorio Metropolitano, 2011).

Bajo el prisma de la financiarización, la universidad se convierte también en un nuevo nicho para la obtención de beneficio. Primero, como víctima de los recortes que se imponen bajo el dictado de los actores que aspiran a engrosar sus beneficios mediante las operaciones financieras derivadas de la reducción del déficit estatal (muy llamativamente en estos tiempos, especulando con la deuda pública y el crecimiento desmesurado de los intereses a pagar por los estados). Después, mediante su refinanciación mediante capital privado que antepone el rendimiento económico al interés público como

alternativa para mantener a flote, no sin concesiones, aquello que los recortes se han encargado de deteriorar. Véase, por ejemplo, además de la creciente intervención del capital privado en las universidades públicas: la reorganización académica orientada por los parámetros de esta nueva viabilidad económica naturalizada (eficiencia, austeridad...); la aparición de préstamos para financiar estudios de la mano de la reducción de becas y subida de tasas; la precarización de las condiciones laborales; la reducción de la financiación de la investigación, especialmente de aquella que no encaja con los actuales criterios de utilidad social, y una larga lista de medidas que continúan apareciendo hoy en día. Vivimos en un nuevo contexto de "universidad-empresa" (Galcerán, 2010) en el que se actualiza la función de la universidad como productora y reproductora de un determinado orden socioeconómico.

Si limitáramos nuestro análisis a esta colonización mercantilizadora de la universidad por los intereses de acumulación de beneficio podríamos caer en la tentación de simplificar de modo maniqueo el escenario actual. A un lado encontraríamos al capital y sus agentes malvados dispuestos a arrancar cada vez más terreno a la buena universidad pública movilizada siempre por la búsqueda del bien común y la producción de conocimiento al servicio de la emancipación. Y al otro, a las víctimas de esta colonización que se ven reprimidas y subyugadas por el enemigo exterior que limita la expresión de sus naturales impulsos para la construcción de una universidad que merezca la pena.

Sin embargo no podemos caracterizar la situación actual exclusivamente en términos de colonización, como si los males de la universidad provinieran exclusivamente del exterior. Aun cuando podríamos sumarnos a las voces que ponen en la mercantilización el principal enemigo de la universidad, no podemos reducir aquella a sus componentes específicamente económicos sin atender también a cómo la mercantilización conlleva una determinada concepción del conocimiento y se sostiene en procesos de subjetivación que, de manera ambivalente, hacen a los sujetos tan cómplices con la situación como capaces de su transformación.

Así, y como segundo elemento de nuestro análisis, añadimos a las condiciones económicas la extensión hegemónica de una muy determinada concepción del conocimiento: cientificista y tecnocrática.

Ambas suponen finalmente la actualización del idealismo en el terreno del conocimiento. Y aquí entendemos por idealismo la posibilidad de reducir el mundo a un todo, de formar una totalidad bajo algún principio ideal absoluto, ya sea empirista (los hechos mismos, los objetos del mundo, la realidad "ahí fuera") o racionalista (por ejemplo, un mundo ordenado de acuerdo a leyes, a una racionalidad histórica objetiva,... finalmente, un mundo convertido en idea o en representación). El idealismo se levanta entonces sobre la misma posibilidad de decir que "todo es...". En su vertiente cientificista, llevando a la ciencia a su versión más reduccionista, "esto no es nada más que...: un proceso bioquímico, una ley del comportamiento, etc."; y en su vertiente tecnocrática "esto, que no es nada más que..., está ahí a nuestro alcance para su transformación o solución mediante nuestra intervención técnica".

El cientificismo nos promete una explicación definitiva mediante un saber científico que sería capaz de representar totalmente, sin dejar nada fuera, sin límite o resto, su objeto. Así nos alejamos de una concepción de la ciencia levantada sobre la imposibilidad de una respuesta final a sus preguntas, una ciencia consciente de sus límites y del alcance de sus afirmaciones. Más bien al contrario, se aspira a un saber total que deja fuera un no saber imposible de erradicar y a la vez motor necesario del conocimiento. El mundo se hace un todo visible y representable, no hay resquicio o resto que no pueda ser sometido al saber científico.

En realidad nos estamos refiriendo a la reducción de la ciencia al modo de mirada técnico, aquel que nos propone una lectura del mundo bajo el esquema problema→solución. Se trata del emplazamiento del mundo por la técnica que nos anunció Heidegger (1954/1994) en donde nuestra mirada se vuelve técnica y se postula en términos de omnipotencia. No hay nada que no pueda ser visto, que no pueda ser puesto a disposición de la mirada tecnocientífica (Alemán, 2006). Así el mundo se convierte en un objeto técnico, que es un objeto peculiar porque no objeta nada a la mirada sobre él (no hay nada oculto, que no pueda ser visto); todo en él se hace disponible para ella y todo en él puede ser puesto al servicio de una intervención técnica.

De este modo algunos estudios genéticos nos prometen una explicación final sobre las actividades sociales más complejas; otros, sociológicos, convierten en una ley de fuego una constatación estadística; al lado, algunos psicólogos nos siguen prometiendo moldear a un individuo hasta hacerlo capaz de cualquier comportamiento, etc.

La relación entre esta constelación tecnocrática y cientificista y la mercantilización a la que nos referíamos anteriormente puede ser vista desde de al menos tres vertientes interrelacionadas. En primer lugar, si el conocimiento se hace mercancía debe convertirse en un objeto medible, calculable y disponible, y, como veremos en el apartado referido a la evaluación, esto es lo que efectivamente ocurre en nuestro tiempo cuando el conocimiento se convierte en un saber evaluable y cuantificable. En segundo, el propio dispositivo tecnocientífico, en tanto que capaz de establecer una medida y representación total de los objetos-mercancías, se alía con el dinero como criterio de valor ocupando el lugar de una autoridad total, acéfala y objetiva, una nueva trascendencia que asigna valores y legitimidades. Y en tercer lugar, esta articulación entre dinero y saber científico es puesta al servicio precisamente de la naturalización del orden establecido como el único horizonte de lo posible. Dedicaremos el siguiente apartado a desarrollar estas dos primeras vertientes en relación a la evaluación, nos detenemos, por ello, un poco más en esta tercera.

¿De qué manera ésta configuración ideológica sobre el conocimiento contribuye a naturalizar la situación existente? El argumento es sencillo. Si nuestro saber tecnocientífico nos permite ver/representar todo, lo que vemos desde este dispositivo tecnocientífico (y sus agentes, expertos, etc.) es todo lo que hay, y así lo que hay se convierte en el único marco de lo posible. Es decir, la propia reducción de la mirada sobre el mundo a una mirada técnica produce un mundo en donde solo habría reglas que aplicar, no decisiones, tomas de postura y conflictos que enfrentar.

Lo observamos en la lluvia de declaraciones programáticas que ha empapado a la universidad en los últimos años. En ellas se insiste, por una parte, en la responsabilidad social, el carácter crítico de su actividad, el servicio a la sociedad y la resolución de problemas que nos preocupan. Pero simultáneamente se presenta como obvia e incuestionable una lectura particular de la situación. Se contribuye así a establecer una "normalidad" presentada como evolución natural en el devenir de los tiempos, que aparece por tanto como un resultado inevitable y no tanto como la consecuencia de decisiones, voluntades e intervenciones contingentes (Serrano y Crespo, 2002). Y ante una situación que se presenta como natural y evidente se considera como inevitable la adaptación social, institucional, educativa, etc., a los nuevos tiempos que corren. No queda más que ajustarse a lo que hay y sumarse a la ola de sus transformaciones como uno de sus agentes más activos y comprometidos con ella.

A modo de ejemplo podemos destacar algunos elementos presentes en el documento "Estrategia Universidad 2015" (Ministerio de Educación de España, 2010) en el que se da cuenta de la "elevada unanimidad sobre el papel de la universidad en Europa en los próximos años" (p. 10), papel que tiene entre sus objetivos prioritarios: "facilitar su adaptación [la de la sociedad] a los rápidos cambios

existentes en los mercados de trabajo" (p. 7). Se trata de adecuar y adecuarse "a las nuevas necesidades y demandas de las sociedades modernas" (p. 7) y a la vez "planificar y acelerar cambios estructurales, mejorar la eficacia y eficiencia en la gestión académica y económica y, finalmente, prepararse para asumir un papel protagonista en el nuevo modelo social y económico" (p. 11). Este nuevo modelo tiene sus "nuevas reglas de competitividad internacional derivadas de los procesos de globalización" (p. 16) que deben aceptarse para que la universidad pueda orientarse "a la resolución innovadora de los acuciantes problemas con que la sociedad se enfrenta hoy" (p. 16) (lógicamente en el marco de las reglas del nuevo modelo social y económico). Así, se nos informa también de algunas de estas reglas de la situación. Una de ellas es "la llamada quinta libertad, la libre circulación de conocimiento que además de la libre circulación de personas, ideas, mercancías y capitales, es necesaria para desarrollar la sociedad del conocimiento" (p. 16). Concepto de libertad que, a tenor de la explicación, parece no controvertido ni discutible. Tampoco son objeto de discusión las competencias adecuadas para el mercado de trabajo: la movilidad, la adaptación mediante la empleabilidad y la flexibilidad, claves para "el crecimiento personal, el desarrollo social y el éxito profesional" (p. 17). Competencias que los sujetos deben elegir autónoma, libre, creativa y críticamente, para eso son entrenados para que "desarrollen la capacidad de aprendizaje permanente, el pensamiento crítico sobre problemas complejos y la autonomía personal" (p. 17), ya que la situación actual necesita de "ciudadanos con una visión crítica y creativa del mundo" (p. 16).

La contradicción es evidente, por una parte se apela a la capacidad crítica, al compromiso con la sociedad, etc., pero, por otra, se reproduce como realidad incuestionable, mediante expresiones que llamativamente predican un supuesto consenso sobre la situación, una realidad sin fisuras que no admitiría discusión, crítica o problematización.

En realidad la contradicción desaparece sin aceptamos que la crítica no puede llevarse hasta el extremo de cuestionar el propio marco de reglas de la situación. Es decir, si la crítica pierde su aguijón crítico. Así, cuando se invita y propone a la universidad resolver los problemas sociales, esta propuesta no incluye la posibilidad de interrogarse por el modo como algo llega a convertirse en problema y por tanto a determinar sus soluciones. Es decir, lo que finalmente se propone bajo la confluencia de la crítica y la responsabilidad social con la adaptación a la sociedad de nuestro tiempo es la mera solución técnica de los problemas y la desaparición de toda interrogación por sus condiciones de posibilidad.

Y por último, como tercer elemento de análisis, nos referimos al correlato subjetivo necesario para sostener la situación como objetividad. Se trataría de lo que podemos denominar como promoción de sujetos en deuda[1].

Desde una primera lectura económica, quizá más evidente, entendemos por sujetos en deuda, la nueva forma de consumidor que el capitalismo financiero requiere en la actualidad. Esta figura supone una mutación de la vieja noción de trabajador keynesiano que en el marco de unas ciertas condiciones de estabilidad y derechos tiene garantizado el acceso a un salario para poder consumir y así prolongar el ciclo económico con la obtención de ganancia, que podrá ser introducida de nuevo en este ciclo. Hoy, sin embargo, asistimos a lo que algunos han denominado como "keynesianismo de precio de activos" (López y Rodríguez, 2011, 9), para el que aquel trabajador/consumidor con derechos y poder adquisitivo debe mantener, sí, su impulso consumidor, pero ahora sin que para ello sea necesario un ingreso suficiente y estable en el presente, sino únicamente su aceptación del endeudamiento como modo de acceso a los bienes de consumo por más necesarios que los podamos considerar (es un ejemplo

[1] Este concepto se inspira en el "endeudado" de Michael Hardt y Antonio Negri (2012, p. 17). Incorpora también algunos de los desarrollos de Jacques Lacan sobre el superyó freudiano. Sobre esta cuestión puede consultarse: "El legado de Freud", de Jorge Alemán (2007).

paradigmático el acceso a la vivienda vía hipotecas). En estas coordenadas, el poder adquisitivo y un marco mínimo de estabilidad y derechos laborales no son un elemento necesario.

En la universidad española, aunque ya estamos viviendo la transformación de estudiante en un sujeto endeudado para el futuro, por ejemplo a partir de la aparición de créditos, becas préstamo... no es este el principal mecanismo por el que se promocionan sujetos en deuda en la actualidad. La promoción de sujetos en deuda tiene más alcance que la figura del consumidor endeudado. Veámoslo, a modo de ejemplo, a partir de los usos de la noción de la empleabilidad y su papel en la formación para la inserción laboral.

El concepto de empleabilidad forma parte ya del vocabulario de las políticas sociales y de regulación del empleo. Se refiere además de a las competencias técnicas (saberes, metodología, habilidades prácticas...) necesarias para desempeñar un trabajo, a un conjunto de disposiciones formuladas en términos psicológicos y morales (motivaciones, actitudes, percepciones, voluntad, esfuerzo...) que facilitarían el acceso al mundo laboral (Crespo, Revilla y Serrano, 2009). Así, la empleabilidad se considera hoy como condición (individual) necesaria, y casi única, para el acceso al mercado del trabajo.

Los usos de la empleabilidad han llegado también a la universidad y en diferentes declaraciones se considera como un fin de la propia actividad universitaria. Por ejemplo, en el documento “El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década” se señala a la empleabilidad como una de las prioridades de la educación superior en la próxima década en los siguientes términos:

> La educación superior deberá dotar a los alumnos de las necesarias habilidades y competencias y los conocimientos avanzados a lo largo de toda su vida profesional. La empleabilidad faculta al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del cambiante mercado laboral. Aspiramos a elevar las cualificaciones iniciales así como a mantener y renovar una mano de obra cualificada a través de una cooperación estrecha entre administraciones, instituciones de educación superior, agentes sociales y alumnos. Esto permitirá a las instituciones responder mejor a las necesidades de los empleadores y que éstos comprendan mejor la perspectiva educativa (Conferencia de ministros europeos, 2009, p. 4).

Tal y como ha sido descrito en diferentes trabajos (Alonso, 2004; Serrano y Crespo, 2002), ya no se trata exclusivamente de preparar a los individuos para el acceso al mundo laboral, sino de reconfigurar el marco de responsabilidades sociales en el acceso al empleo. El desempleo se nombra y describe en términos de falta de empleabilidad desplazándose sus causas hacia los individuos y su formación. Las condiciones sociales, el contexto socioeconómico y las decisiones políticas que lo sostienen, aparecen únicamente como elementos del escenario objetivo en el cual pareciera que la formación es el único resorte disponible para el sujeto para acceder al empleo.

Se trata de un mecanismo similar al que opera cuando recortamos nuestro déficit estatal para generar confianza en los mercados, como si su confianza dependiera de una característica propia, la ¿confiabilidad?, y no de un sistema de relaciones que permite extraer beneficio de la propia autoexigencia por hacerse confiable ante un amo insaciable.

La promoción de sujetos en deuda funcionaría aquí ofreciendo al sujeto un marco de responsabilidades exclusivamente individual naturalizando el contexto social, económico y político que se describe objetivamente como no modificable, pero paradójicamente en términos de incertidumbre, cambio, movilidad, riesgo, fluidez, etc.

Sin embargo este reparto de legitimidades y responsabilidades, lejos de promover sujetos-agentes más capaces de transformar sus condiciones de vida empuja en la dirección contraria, la de la incapacitación y victimización subjetiva, al promover como culpa, que merece un castigo, la deuda con el otro social (del empleo, del éxito social, etc.).

El sujeto que se ve alentado a vivir en deuda nunca podrá hacer lo suficiente. Por una parte aspira a contentar al orden objetivo del empleo, definido desde el discurso dominante como un mundo abierto de posibilidades para quien realmente se las merece. Pero a la vez, el propio sujeto interpreta las dificultades en el acceso al empleo desde el marco individualista de la empleablidad que, así, se vuelve contra sí mismo como exigencia que le obliga a un mayor compromiso con su propia empleabilidad.... y/o como culpa.

La deuda como culpa, funciona para el sujeto como justificación de su destino, su castigo merecido por no haberse formado lo suficiente al no conseguir un empleo. Es en este sentido en el que podemos hablar de un sujeto dispuesto a encadenarse, a endeudarse, con el orden dominante que le ofrece la posibilidad de elegir entre lo malo y lo peor: un esfuerzo más (individual) en pos de su empleabilidad aun cuando las condiciones (sociales y colectivas) no ofrezcan empleo suficiente para todas las personas, o el destino victimizador de la culpa individual que finalmente funciona como legitimación del orden existente (al identificar víctimización con incapacidad de sustraerse a las condiciones sociales que se perciben como destino).

En realidad la empleabilidad nos permite ilustrar de modo más general cómo en nuestro contexto contemporáneo se ha generalizado como servidumbre voluntaria esta subjetividad en deuda, ya no tanto como modo de coerción desde un agente exterior al sujeto, sino mediante la incorporación subjetiva de una aspiración imposible de satisfacer pero irrenunciable para el sujeto (Ema, 2009).

Nuestra sociedad-mercado funciona como una red de conexiones y en donde producción y afectos se vinculan en un circuito que moviliza hasta lo más íntimo de la subjetividad bajo la aspiración a la satisfacción total de nuestros deseos y necesidades. Así, somos invitados a alcanzar libremente nuestra propia singularidad subjetiva consumiendo los objetos que el mercado nos ofrece como promesa de satisfacción. Pareciera que todo está a nuestra disposición (gracias al progreso y los avances técnicos y científicos). Pero la propia promesa alimenta una concepción de la satisfacción (plena) imposible de alcanzar. No hace falta más que ver lo que la publicidad nos ofrece: la casi-eterna juventud, la desaparición del sufrimiento y la enfermedad, el cuerpo bello moldeado por la cirugía, la memoria instantánea para aprobar los exámenes, el fin del estreñimiento, etc.

El consumo de los objetos nos procura una satisfacción parcial cuyo reverso es simultáneamente una cierta insatisfacción (por no alcanzar esa satisfacción a la que aspirábamos) que nos invita a situarnos ante nuestros deseos siempre en deuda, nunca es suficiente y, por tanto, nos empuja a seguir buscando en el mercado lo que todavía nos falta. Es el mismo mecanismo de las bebidas refrescantes. A diferencia del agua que satisface nuestra necesidad fisiológica y detiene la sed, cuanta más “coca-cola” bebemos, más deseo-sed tenemos (Žižek, 2002). De este modo interiorizamos una autoexigencia de plenitud que no descansa y que se convierte en una forma subjetiva de sujeción que nos ata “libremente” al orden establecido. Así, paradójicamente, en una sociedad que ha hecho de la libertad y la autonomía individual un ideal, nos encontramos con mecanismos subjetivos que nos atan bajo la apariencia de la libre elección a aquello que nos oprime, haciéndonos finalmente menos libres y capaces de modificar nuestra situación.

Pues bien, y a modo de corolario final para este apartado, encontramos una estrecha relación entre mercantilización, la concepción tecnocrática del conocimiento que hemos expuesto y esta promoción de sujetos en deuda. No solo en el plano económico más obvio ya descrito, sino también en la medida en que el conocimiento se convierte hoy también en mercancía, en objeto de consumo en los términos planteados: prometiendo una suerte de acceso inmediato a la satisfacción plena del sujeto.

A ello se apunta cuando se insiste, en estas coordenadas, en la aplicabilidad, utilidad, transferencia a la sociedad, etc., del conocimiento y se vincula a un marco de relaciones objetivas (la sociedad del conocimiento, las demandas del mercado) al que la universidad debe adaptarse. Lo que desaparece bajo esta concepción es todo aquello que en el conocimiento "no sirve" (no puede ser hecho mercancía, calculado y transferido a resultados medibles); precisamente aquello extraño, ajeno, que confrontaría al sujeto con su subjetivación, con una toma de postura propia para la que no se encuentran garantías en ningún saber. Aquello, no calculable, traducible, integrable en un marco estable de experiencia y sus coordenadas interpretativas con lo que el sujeto tendría que enfrentarse y componerse de alguna manera, tomar postura, hacerse otro. Si conocer se hace sinónimo de consumir, no hay transformación o mediación subjetiva, y el aprendizaje se reduce a la conexión directa con el resultado que ese objeto/conocimiento promete. De este modo el sujeto se ata al orden establecido finalmente con menos capacidad para una toma de postura subjetiva que no sea la mera adaptación que reproduce lo que ya hay. Desarrollamos esta idea en profundidad en el siguiente apartado en relación a la evaluación.

La ideología de la evaluación y sus efectos

Una vez que hemos presentado como mapa general tres vectores para caracterizar la universidad al servicio del orden establecido (mercantilización, cientificismo/tecnocracia y subjetividades en deuda), vamos a desplegar nuestros argumentos de modo más concreto aplicándolos al análisis de la evaluación en la universidad. La tesis fundamental de este apartado es que la evaluación se ha convertido en una de las piezas centrales de la configuración ideológica que sostiene la concepción tecnocrática del conocimiento predominante en la universidad.

Lo que está en juego no es una cuestión meramente epistemológica sino eminentemente política: los mecanismos de legitimación y sostenimiento del orden establecido que, en tanto que ideológicos, funcionan haciéndose invisibles como postura particular para aparecer como el orden natural de las cosas, la rejilla de lo obvio desde la que interpretamos el mundo.

La evaluación hoy lo inunda todo (desde la economía global con sus agencias de calificación hasta las estrategias para ligar en las revistas juveniles), también la universidad. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, la autorización profesional de los docentes, la investigación, la gestión administrativa, el ordenamiento académico sobre el contenido de los estudios, parte de los salarios, el funcionamiento de los servicios técnicos (informáticos, etc.), de las bibliotecas, la limpieza, las cafeterías y hasta las instalaciones deportivas se hacen depender de las correspondientes evaluaciones.

Si desde una lectura ingenua atendiéramos a la literalidad de los objetivos que se persiguen con esta evaluación compulsiva podríamos esperar que la proliferación de mecanismos de revisión aumentara las posibilidades de discusión y problematización de las diferentes prácticas evaluadas. Nada más lejos de la realidad, la evaluación hoy se ha convertido en un poderosísimo elemento de homogenización y estandarización que ha reducido las posibilidades de cuestionamiento de las propias prácticas evaluadas. Así, cuando, para ser evaluado, todo se convierte en estandarizable, lo que desaparece es lo

singular, precisamente lo que no es automáticamente reintegrable en un canon, por tanto, aquello que, en relación al conocimiento, tiene que ser pensado y no meramente gestionado, ordenado o reproducido.

Y así en vez de funcionar como un mecanismo de mayor democratización y control de las prácticas arbitrarias y autoritarias (por ejemplo, de aquellas que son la expresión de una voluntad subjetiva particular que trata de imponer sus criterios al margen de cualquier criterio público y objetivo) la evaluación funciona, al contrario, como un nuevo amo, pero ahora como mecanismo abstracto, sin agente y sin cara, ya no tanto bajo las formas imperativas de la coerción explícita y directa, sino más bien como saber acéfalo revestido de un halo de neutralidad que actualiza, multiplica y reinventa las formas del autoritarismo.

En lo que sigue vamos a desgranar y desarrollar nuestros argumentos atendiendo especialmente a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la universidad (aunque buena parte de lo que afirmemos puede ser aplicado a otras formas y ámbitos de la evaluación). Nuestro análisis nos permitirá reflexionar sobre consecuencias que desbordan el ámbito universitario y que finalmente apuntan a los modos de legitimación y subjetivación en el marco del orden establecido y a los límites y posibilidades para su cuestionamiento.

Podemos reconocer en la evaluación de los aprendizajes en la universidad al menos cuatro (buenos) fines.

- Representar y calificar los resultados de los procesos formativos de modo que permitan dar cuenta de manera no arbitraria y sometida a la discusión pública de la consecución de unos resultados-objetivos esperados (habitualmente confiamos esta representación a la estandarización en una calificación numérica).
- Servir como guía para la acción, ofrecer una orientación para modificar las prácticas de estudiantes y profesores para la mejor consecución de los objetivos planteados.
- Dar valor, avalar, determinadas prácticas. Digamos que la evaluación señala lo que debe ser valorado, establece valor y jerarquía.
- Legitimar y autorizar a un sujeto ante una comunidad para desempeñar una determinada actividad profesional y/o formativa en el futuro.

Estas serían las aspiraciones generales que, en principio, respaldarían la evaluación como herramienta pertinente en un proceso formativo. Pero no podemos analizar los fines sin atender a la relación con sus efectos. No solo para dar cuenta del desvío no esperado que aleja los segundos de los primeros, sino para analizar también como en los propios fines podemos encontrar la semilla de sus efectos, esperados o no.

Sabemos que el discurso produce realidad, pero también enmascaramiento, desvío y ocultamiento, que puede funcionar como coartada para hacer ver estrictamente lo opuesto de lo que, en la práctica, se promueve. Esta sería una de las funciones ideológicas del discurso, la de apuntalar una determinada situación incluso bajo la manifestación formal de unos fines contrarios a sus efectos prácticos. Pensemos, por ejemplo, en las declaraciones que utilizan términos propios de un discurso emancipador como coartada justificadora de prácticas que alimentan injusticias y desigualdades de hecho, bien sea desde la ingenuidad autocomplaciente, o directamente desde el cinismo y la hipocresía más calculada (por ejemplo, cuando se invaden países en nombre de la extensión de la libertad y la democracia).

Para analizar los efectos de la evaluación desde esta perspectiva atenderemos pues, no solamente a lo que discursos o prácticas dicen más o menos explícitamente, sino también a lo que se enmascara y sostiene acompañando a lo que se dice, aquello que se hace con el decir pero que no se limita a lo dicho. Por eso hablamos de ideología de la evaluación, porque funciona como una rejilla interpretativa y como constelación de principios naturalizados que sostienen y dan cobertura a determinadas prácticas que incluso en algunos de sus efectos contravienen sus objetivos explícitos.

Seguiremos para ello la misma secuencia de cuatro puntos planteados, señalando en cada uno las consecuencias que consideramos más relevantes en relación a los fines planteados.

De la apariencia al simulacro. La evaluación como dispositivo de visión total y la imaginarización de la realidad

La evaluación que se promueve en la actualidad parte del supuesto de que podemos objetivar un objeto medible, y, por tanto, intercambiable, comparable y jerarquizable que (re)presente, una cualidad o componente del conocimiento. Este modo de representación ha producido nuevos objetos estandarizables (por ejemplo, las competencias). Nuestra confianza en las técnicas de evaluación llega hasta el punto de considerar que efectivamente hemos logrado, ya no una representación que nos aproxima a un objeto más o menos abstracto y sus cualidades, sino un acceso directo e inmediato al propio objeto y sus propiedades.

De este modo la evaluación nos propone una mirada total sobre lo evaluado. Todo puede ser puesto a su alcance visto y representado. Hasta el punto de convertir la representación en acceso evidente y directo, sin mediaciones, a lo representado. Este modo técnico de representación que se despliega hoy en la evaluación se distancia de lo que podríamos denominar como modo simbólico de representación para el que la propia representación simbólica no cancela la distancia entre representación y lo representado.

En lo simbólico habita lo irrepresentable, la huella de la imposibilidad de una identificación total entre representación y lo representado. Pero lo simbólico no se agota en la constatación de esta imposibilidad, al contrario, nuestras prácticas simbólicas nos permiten hacer con lo imposible de representar y nos procuran de modo pragmático la posibilidad de la comunicación, el intercambio y el vínculo. Así, por ejemplo, se produce sentido común compartido y entendimiento mutuo aunque en él habite el malentendido. Pensemos, por ejemplo, en cualquier conversación en la que dos personas efectivamente se entienden aunque no puedan obtener una representación transparente y total de las ideas de su interlocutor. En el modo simbólico de representación se sostiene una noción de apariencia que nos recuerda que la representación no es el objeto representado pero que sí podemos hacer con, y decir algo de, él. Y justo esa distancia no cancelable entre representación y su objeto es lo que permite y exige la emergencia de una mediación subjetiva, una toma de postura necesaria para que el vínculo y el significado ocurran en la práctica.

Sin embargo, el modo de representación técnica que la evaluación nos propone se presenta como representación imaginaria, según la cual se permitiría un acceso directo al objeto bajo la forma de una imagen completa de este. Por eso podemos hablar de la evaluación como un dispositivo de visión que promete la cancelación de la distancia entre el objeto y su representación. La imagen se convierte en lo real, no hay apariencia, sino acceso directo. No se trata de las imágenes del mundo, sino de que el mundo se vuelve imagen (Alemán, 2006). En realidad tendríamos que hablar de un simulacro mediante el cual la imagen se convierte en objeto.

Lo imaginario conlleva una aspiración de completud y de cierre y, aliada con la técnica, de omnimpotencia idealista. Lo evaluado se convierte en lo que ha ocurrido. Lo no evaluable no existe, en dos sentidos. No existe porque todo se hace evaluable, no hay nada que no pueda ser puesto al alcance de la evaluación; y no existe, porque la evaluación es entonces lo que da fe de que algo haya ocurrido. La mirada imaginaria que la técnica y la evaluación promueven nos promete un acceso directo a lo real que, finalmente, convierte en realidad únicamente su representación, su simulacro, una representación transparente sin resto irrepresentable.

Pero lejos de ofrecernos la posibilidad de una experiencia más real o auténtica, limita el desarrollo de nuestras herramientas simbólicas para aprehender nuestro mundo, hacerlo significativo con otros y para uno mismo. Pensemos por ejemplo en la poesía, o en las narraciones que, a la vez que representan, nos muestran su distancia con lo real irrepresentable que también constituye nuestra experiencia de la realidad. De este modo vamos significando algo de lo irrepresentable de nuestra experiencia. La imaginarización nos ofrece una certeza, un cierre y un lugar estable desde el que dar consistencia a nuestra experiencia pero, si termina por desplazar o sustituir a las prácticas de simbolización, nos deja desprovistos de las herramientas necesarias para elaborar y manejar aquello que escapa a la ficción imaginaria, la diferencia que no repite, lo singular no esperado, la novedad que se sustrae a lo normativo, etc.

Además, se retroalimenta cierta desrealización ingenua de la realidad, al reducirla a aquello que nuestros dispositivos de evaluación ven/ponen en ella. En este sentido podemos observar, por ejemplo en el ámbito de las ciencias sociales, una similar simplificación de los fenómenos sociales (en los diagnósticos para la intervención social, las investigaciones que justifican determinadas políticas sociales, etc.) correlativa a la simplificación que vivimos con la evaluación universitaria cuando en una cadena de simplificaciones hacemos equivalente el registro de una actividad a la consecución de una competencia que daría cuenta de un objetivo. Esta operación de reducción idealista por la que un objetivo se convierte en una competencia que se convierte en nada más que realizar tal o cual actividad (como si se tratara de un truco de magia), está estrechamente relacionada con la creciente simplificación del análisis de la realidad social que reduce tal o cual fenómeno a “nada más que”...: una patología individual, determinado proceso neurológico, la mala educación familiar, la ausencia de valores, etc.

La docencia burocratizada: desubjetivación y deseo de ser evaluado

Aunque la evaluación se propone como guía para orientar la práctica docente, su actual hiperinflación nos acerca cada vez más a la sustitución de la práctica docente por la propia evaluación. Docencia significa ahora planificar para evaluar, plantear objetivos medibles, transmitir contenidos objetivables, evaluar de manera continua, dar cuenta de las evaluaciones realizadas para mostrar así la calidad y la excelencia de proceso evaluador. Se despliega todo un aparato burocrático de planificación, registro y comunicación de las propias medidas evaluadoras en donde los contenidos evaluados se hacen secundarios bajo el privilegio de los procedimientos (Núñez, 2003). Así, hacia donde la evaluación nos guía es finalmente a la continua evaluación.

Más allá de las transformaciones de los contenidos y tiempos de la jornada de trabajo del profesorado y del reemplazo de la docencia por la administración y gestión de la evaluación queremos resaltar, en primer lugar, cómo esta reducción burocrática de la docencia introduce en la relación educativa una preocupante lógica desubjetivadora.

Desde la psicología social hasta el psicoanálisis, muy diversas perspectivas han mostrado cómo la subjetividad se produce en relación, planteando una noción de acción humana según la cual ésta no es nunca un mero resultado ni de un actor omnipotente, ni de una ley social determinista que gobernaría totalmente las prácticas de los sujetos. Si hay algo que nos permite a los humanos convertirnos en sujetos-agentes es precisamente nuestra apertura constitutiva al, y a lo, otro. No solamente al Otro, a un orden de sentido anterior a nosotros; ni a los otros singulares y diferentes que somos cada uno para nosotros mismos y para los demás; sino también a todo aquello extranjero y ajeno que no podemos ordenar, calcular o representar. Es esta posibilidad y obligación de confrontarse con algo que no puede ser totalmente domesticado ordenado o dotado de sentido por el individuo, lo que precisamente provoca y facilita la emergencia de lo que podemos llamar subjetividad, la experiencia de una toma de postura en el mundo, para que finalmente este pueda ser, en alguna medida, aprehensible para el sujeto y por tanto el sujeto pueda ser y hacer con, y en, el mundo.

En este sentido hay y habrá subjetivación siempre que el individuo pueda confrontarse con decisiones, siempre en un contexto de relaciones sociales, para las que no hay disponible ni un saber total ni un programa normativo completamente cerrado. Hay sujeto, por tanto, cuando se experimenta en alguna medida la inevitabilidad de una toma de postura propia para la que no se puede encontrar una certeza definitiva, cuando el individuo se confronta con una experiencia de subjetivación.

Esta experiencia es precisamente la que se dificulta desde la evaluación que ahora analizamos en su vertiente burocrática. Y burocracia significa en este contexto que el conocimiento se reduce al saber, a los saberes hegemónicos en una situación que se despliegan mecánicamente como su regla no controvertida. Y de este modo el saber termina operando finalmente como una norma acéfala, autoimpulsada por sí misma sin que haya aparentemente una posición subjetiva que la sostenga.

Podemos pensar, por ejemplo, en los servicios telefónicos de atención al cliente en los que nunca es posible encontrar un sujeto responsable. Se trata de personas/máquinas que funcionan por delegación, expresando una norma de funcionamiento abstracta y previa. Así con frecuencia observamos cómo en estos servicios se deniega determinada reclamación porque la “máquina no lo permite”. Del mismo modo hoy se nos invita a una suerte de delegación desubjetivadora similar: ya no son principios que conllevan un compromiso subjetivo con su defensa, sino la máquina abstracta de la evaluación la que nos exige o permite determinados cursos de acción.

Bajo la pretensión de funcionar como guía para la acción, la aspiración ideal de la evaluación sería entonces la erradicación total de cualquier decisión subjetiva, no hay decisiones que tomar, sino medidas que realizar y algoritmos que aplicar, tal y como hace el ordenador cuando corrige automáticamente un examen tipo test. Lo vemos también en la legión de expertos en los medios de comunicación que despliegan con su retórica objetivista una suerte de ventriloquia en la que al modo de una voz en *off*, como la que escuchamos en los documentales televisivos, se nos explica qué es lo que tenemos que ver. De manera similar encontramos hoy en la universidad una suerte de corporalidad impostada que adopta forzadamente el gesto de voz en *off* y hace aparecer al sujeto como un mero delegado de un saber total que lo precede.

La ideología de la evaluación nos invita a adoptar la voz teatralizada de un supuesto saber objetivo de modo que finalmente nos hace más incapaces de tener una voz propia (que siempre será construida en la conversación con otros) a partir de la constatación de que el saber como algoritmo no alcanza para enfrentar todas las decisiones, tampoco aquellas que tienen que ver con el conocimiento y la actividad profesional.

Pero esta lectura desubjetivadora tiene su reverso, la otra cara de la moneda que nos va a permitir matizar y completar el alcance de los efectos subjetivos de la ideología de la evaluación. Para ello es conveniente aclarar primero que, en cierto sentido, no puede no haber toma de postura subjetiva. Lejos de las lecturas "todo o nada" sobre esta cuestión, los sujetos somos siempre copartícipes de las situaciones en las que vivimos. Es decir no hay ni objetividad ni sentido (del mundo o de sí para sí mismo) que no se apoye en una posición subjetiva consciente o inconsciente. En este sentido una situación nunca gobierna totalmente al sujeto si este, en alguna medida, no la acoge. Incluso en contextos autoritarios extremos es necesaria la aceptación subjetiva de aquello a lo que el sujeto se ve obligado (por ello mismo siempre estará abierta con más o menos dificultades la posibilidad de desobediencia y sustracción a la dominación).

Igualmente en relación a la evaluación hay una posición subjetiva que, a la vez que reclama una cierta singularidad subjetiva ante la evaluación, enfrentándose en cierta medida a ella, refuerza su despliegue. Una posición que funcionaría aparentemente como un cuerpo extraño en los engranajes de la evaluación pero que finalmente es imprescindible para que la máquina burocrática de la evaluación funcione. Y este cuerpo extraño no sería otro que el sujeto no (bien) evaluado. El sujeto que reclama y aspira a una buena (positiva y/o correctamente realizada) evaluación que todavía no se ha producido. Un sujeto que desea ser evaluado (Miller y Milner, 2004). Sin él no hay evaluación, aunque pueda aparecer como un mal resultado de la propia evaluación, todavía por mejorar, a base de más evaluación, claro[2].

No podemos dejar de relacionar esta vertiente subjetiva con el contexto contemporáneo que hoy se caracteriza en términos de fluidez, movilidad y contingencia (Ema, 2012) en donde pareciera que no podemos encontrar ninguna forma de estabilidad de lo social. En este contexto el dispositivo tecnocientífico, y su promesa de procurar a todo el "buen" lugar de la evaluación científica, aparece como uno de los modos en los que el otro social ofrece una cierta consistencia a los sujetos. De este modo recurrimos a las evaluaciones como forma de tener y hacernos un lugar que nos procure una cierta estabilidad social y subjetiva. Pero además de ofrecer un lugar al sujeto, simultáneamente legitima a ese otro social en quien confiar hoy: el de la ciencia y su reparto de lugares.

La uniformización de los criterios de valor

En relación al fin de procurar un valor y de avalar unas prácticas, podríamos analizar los efectos de la evaluación en un doble sentido. En primer término, la evaluación, en la medida que requiere y produce estandarización, establece, refuerza las jerarquías sociales que funcionan como imperativo para la universidad, la empleabilidad, la adaptación al mercado, la solución de problemas en el marco del orden establecido, etc. Tal y como hemos visto anteriormente, la concepción técnica del conocimiento y la evaluación puesta a su servicio reforzarían el papel adaptativo de la universidad reproduciendo las jerarquías de valor ya dominantes.

Pero, en segundo lugar, también podemos afirmar de manera más radical que lo que está en juego no es únicamente el refuerzo de determinados criterios de valor, sino la misma posibilidad de establecer criterios de valor por parte del sujeto.

La evaluación en nuestros días requiere de la medida y el cálculo y, por lo tanto, de la estandarización. Aquello que se va a evaluar debe poder clasificarse, formar parte de una clase, y ser objetivado de modo

[2] Es ilustrativo en relación a esta cuestión el modo como desde posiciones críticas hacia las agencias de evaluación (económicas, del profesorado, etc.) se insiste en reclamar más evaluación, más imparcial y más objetiva como alternativa a sus errores y excesos, sin cuestionar la propia dependencia de la evaluación como criterio de legitimación.

que sea comparable con los otros objetos de su clase. Esta funciona de manera correlativa a como lo hace la abstracción del valor (de cambio) de las mercancías (Marx, 1867/1973). Y es que más allá de las implicaciones, económicas y políticas, más evidentes de la mercantilización, sus consecuencias subjetivas nos parecen también muy relevantes. Veámoslas.

Las mercancías toman su valor a partir de la posibilidad del establecimiento de una proporción para hacerse comparables con otras mercancías. Para ello es necesario establecer un criterio general de comparabilidad, en este caso, su valor en dinero. El valor de la mercancía depende de la posibilidad de aplicar un criterio general que la hace comparable a otra, que convierte su particularidad en medida comparable. Y a la vez que comparable, una mercancía se hace equivalente a otra al menos en relación a ese criterio que permite compararlas. Así, convertir un objeto en mercancía significa traducir su singularidad, la diferencia que lo hace incomparable, en un valor en una escala de valores comparables, en un elemento de una clase de elementos equivalentes, la clase de las mercancías. En último término, desingularizar un objeto para hacerlo equivalente a otros en tanto que mercancía.

Vivimos en un mundo en el que todo se hace comparable en tanto que mercancía. Y cuando un criterio se extiende como medida universal no solamente se desingularizan los objetos/mercancías, también lo hace el propio criterio (no hay disponibles otros criterios, desaparece la misma posibilidad de considerar el propio criterio como singularidad, para convertirse simplemente en lo que hay, en la medida universal de todas las cosas). Hoy comprobamos que la extensión total del dinero como criterio de valor introduce una homogenización relativista que dificulta establecer diferencias que lo sean realmente. No hay diferencia que funcione como excepción a lo que hay, las diferencias se convierten en mera particularidad, únicamente en un ejemplo de su pertenencia a la clase de las mercancías.

Esto es lo que ocurre cuando aspiramos a convertir todo en (mercancía) evaluable. La evaluación se extiende como criterio de valor universal (con sus sellos de calidad, certificados de evaluación, acreditaciones, títulos, etc.) de modo que solo nos queda una diferencia ante la que tomar postura, la de haber sido, o no, evaluado. En ese mundo de la homogenización y la equivalencia finalmente no habría nada que valorar. El intercambio se convertiría en un tipo de sustitución entre objetos equivalentes que finalmente significarían la erradicación de toda posibilidad de novedad que no fuera una repetición de lo mismo.

Cuando la asignación de valor queda reducida a la estandarización/mercantilización desaparece la singularidad, la diferencia que no puede compararse ni hacerse equivalente a nada, y con ello, la experiencia subjetiva de la diferencia, de aquello que no puede ser asimilado bajo ninguna categoría porque funciona precisamente como objeción a toda categorización.

Y es que efectivamente la valoración no puede realizarse sin toma de postura subjetiva. La asignación de valor es siempre en relación al sujeto. El valor no puede descansar en un lugar objetivo, sin sujeto. Y ahí, en el lugar del sujeto, no todo puede hacerse equivalente. Si finalmente todo se hiciera mercado, estándar y únicamente funcionara un criterio de valor desaparecía la misma posibilidad de una toma postura subjetiva sobre el valor de los objetos y por tanto la discusión de los criterios dominantes que funcionarían ya como norma de valor invisible.

Y esto es precisamente a lo que nos empuja la ideología de la evaluación, a la desaparición del valor como criterio subjetivo. Sí, porque en definitiva, ¿no se trataba de avalar con la evaluación en la universidad a un sujeto capaz de la crítica y la innovación?

Es conveniente remarcar que esto se produce precisamente en un contexto en el que proliferan muy diferentes formas de evaluación y de expresión de valoraciones (encuestas, circulación de opiniones,

consultorios telefónicos, comentarios de noticias en los medios, etc.) pero muy pocas oportunidades de revisar públicamente los criterios de valor que gobiernan nuestra vida en común. Como ocurre en los malos programas de radio, los oyentes pueden llamar y decir lo que consideren oportuno, que ya se encargarán de decir, locutores y tertulianos, qué es lo conveniente pensar, qué debe y cómo ser escuchado. La opinión se convierte en mercancía, y la estandarización, el registro y la uniformización del valor impiden que podamos confrontarnos con auténticas decisiones, aquellas que modifican el curso de los acontecimientos. Así, a mayor evaluación menos posibilidades de mantener auténticos criterios de valor.

El saber contra el pensamiento y la exclusión de la política

Por último la evaluación también se propone como aval legitimador para la inclusión en una comunidad (como profesional, ciudadano...). Sin embargo la evaluación funciona hoy más como elemento catalizador de la adaptación acrítica al mundo profesional que como proceso de autorización y formalización pública de una posición subjetiva capaz de asumir responsabilidades para la vida en común. Así, en realidad, a quien autoriza la evaluación es finalmente a un sujeto al que se le invita a renunciar a la posibilidad de participar públicamente de otro modo que no sea reproduciendo el horizonte de los posibles ya dados. Un sujeto al que se le asigna un lugar en el reparto de lugares inherente a toda organización social a la vez que se le niega la capacidad de cuestionarlos y deshacerlos, en definitiva, un sujeto al que se considera incapacitado para la política.

Siguiendo a Rancière (1995/1996; 2000/2009; 2011) consideramos la política precisamente como la actividad que desplaza y cuestiona la distribución de cuerpos, funciones, capacidades, formas de sensibilidad (lo que puede ser visto, interpretado, dicho,...) que definen un determinado orden social. La actividad política interrumpe la distribución establecida de lugares comunes a la vez que los recompone, “crea lo común deshaciéndolo” (Rancière, 2011, p. 60). La política no puede entenderse sin su relación estrecha y antagónica con lo que Rancière denomina policía, aquellas prácticas que aspiran a reproducir una determinada distribución de lugares y funciones como lo obvio, como la mera expresión de sus supuestas propiedades naturales. En este sentido, podríamos decir que la policía funciona apaciguando a la política, subrayando la distribución de lugares como evidencia natural; y que la política, por el contrario, politiza el orden policial mostrando que no hay en él nada de natural, obvio o evidente. La vida social se desplegaría a partir del entrelazamiento de prácticas políticas y policiales, ya que ninguna de ellas puede recortarse como una esfera de actividad separada de lo cotidiano.

Esta distinción entre política y policía nos permite afinar nuestro análisis sobre la ideología de la evaluación para poder destacar finalmente su carácter policial. Lo hacemos mediante dos argumentos. En primer lugar, aplicaríamos aquello que ya hemos comentado en relación a la mirada técnica sobre el mundo. En la medida en la que todo puede ser visto y puesto a disposición de la técnica, se alimenta la aspiración a un ordenamiento policial del mundo. Todo tendría su lugar, cada parte cumpliría con su función, con sus propiedades naturales, aquellas que la ciencia nos mostraría, tarde o temprano, de manera objetiva. La evaluación a partir de estos presupuestos funcionaría como práctica policial en la medida que nos promete definir y precisar ese lugar adecuado en un orden tecnocrático. Si la ciencia, convertida en técnica hoy en día, es o será capaz de desvelar las propiedades de sus objetos de estudio, la evaluación viene a redoblar las garantías de que finalmente todo encontrará su lugar adecuado en el reparto (policial) de los lugares.

En segundo lugar, la evaluación funciona como policía en tanto que permite interiorizar y hacer propio en cada sujeto (que ha vivido la experiencia de la evaluación sobre sí mismo) un modo técnico de

participación en la vida social. Se trata finalmente de su reducción a la gestión de un problema para el que se debe encontrar su correspondiente solución. Es la misma experiencia que la evaluación propone a los estudiantes universitarios sobre su propio aprendizaje al presentar esta como diagnóstico y constatación objetiva de los resultados adquiridos para orientar su formación mediante la aplicación de la solución adecuada.

El esquema problema→solución remite, en primer lugar, a una naturalización de los lugares de tal modo que lo aparece como problema forma parte de la situación como un mal funcionamiento particular que debe y puede ser reparado. Un problema, es definido a partir de las coordenadas de la situación como una disfunción que no hace objeción al funcionamiento general ya que tiene su propia solución dentro de la misma situación. El problema debe ser enfrentado entonces mediante la aplicación del saber pertinente. Se trata de diagnosticar adecuadamente y de aplicar la medida técnica oportuna. No hay nada que decidir, interrogar o cuestionar, simplemente hay que encontrar, desvelar (el problema) y aplicar (la solución). El sujeto evaluado debe convertirse en el instrumento de los saberes de la situación para desplegar su correcta aplicación en ella, para, en definitiva, reproducir sus lugares, funciones y propiedades. Así, la ideología de la evaluación funciona hoy como un potente mecanismo despolitizador, proponiendo un horizonte de administración técnica de la vida, sin decisiones (políticas) que tomar, sino únicamente con soluciones técnicas que aplicar.

Esta despolitización se acompaña específicamente en la universidad de una suerte de despolitización del propio conocimiento mediante su reducción policial al saber establecido. Y aquí por saber entendemos el conjunto de conocimientos, de saberes, que forman parte de la situación, y que, a partir de su pretensión de (re)presentar lo que ocurre, han alcanzado el lugar de la evidencia. Los saberes circulan entonces para apuntalar lo que hay. Se han consolidado como versión hegemónica y más allá de las inconsistencias y polémicas internas que pudieran estar presentes en sus orígenes. Funcionan en la práctica como el sentido común del conocimiento especializado. Lo saberes son siempre en y para una situación y funcionan resolviendo aquello que dentro de la propia situación se considera un problema.

Frente al saber, nos encontramos con el pensamiento, en fuga o sustracción en relación al saber. El pensamiento se levanta sobre el fracaso del saber para dar sentido o enfrentar una situación. Y ahí, donde el saber tropieza, el pensamiento puede comenzar. Se trata de hacer algo con aquello de la situación imposible de codificar y gobernar por el saber. En este sentido podríamos identificar tres condiciones para el pensamiento.

La primera, negativa, tiene que ver con el fracaso, el límite del saber. Así, para que haya pensamiento hay que atravesar la experiencia de la inconsistencia del saber, del no saber que habita en el saber establecido para una situación. La segunda, positiva. No es suficiente para el pensamiento la exposición a los límites del saber, el pensamiento es invención creativa. Ya que con el saber no es suficiente, el pensamiento arriesga un paso más allá sin su tutela para construir otra posibilidad de sentido, imposible en las coordenadas del saber de una situación y por tanto transformadora de esta de una manera no prevista. Y por último, señalar que el pensamiento no es un mero resultado, una expresión necesaria de la imposibilidad del saber. Para que haya pensamiento es necesario salir a su encuentro. El pensamiento (se) sostiene (en) una toma de postura activa y subjetiva. Por eso si miramos al conocimiento de lado del pensamiento (y no solo del saber) importa más que la cantidad, la amplitud o su utilidad práctica, su deseo, el empuje para inventar una (otra) forma de postura subjetiva.

La relación entre pensamiento y saber no es de oposición entre dos tipos de actividad independientes, o de contradicción, como si tuviéramos que elegir entre una de ellas. Pensamiento y saber se constituyen

mutuamente, como condición negativa el uno del otro. No hay pensamiento sin saber, ni saber sin pensamiento, aunque se necesiten enfrentándose. Y desde luego, necesitamos a ambos.

Sin embargo, la ideología de la evaluación aspira a cancelar este antagonismo prometiendo un saber sin pensamiento (sin excepción, sin posibilidad de no saber y sin imposibilidad de saberlo todo). Un saber que no sabe de sus límites. Esta sería estrictamente la reducción cientificista y tecnocrática del saber que termina cortocircuitando la producción de las preguntas que movilizan el conocimiento.

Es necesaria la reproducción y transmisión de los saberes, pero para ello es imprescindible también la interrogación por sus límites. Podríamos decir que el propio saber necesita al pensamiento para crecer como saber. Interrogación que, por otra parte, siempre ha estado presente en aquella ciencia consciente de sus axiomas, de las fronteras de sus avances y de aquello de lo que no podía hablar. Cuando dejamos fuera el pensamiento, cuando no hay cabida para la interrogación (no la interrogación retórica para dar pie a la solución correcta, sino a la posibilidad real de impugnar los saberes establecidos) no solo se cancela la posibilidad del pensamiento sino que se bloquea también el propio crecimiento del saber como conocimiento, no solo como técnica.

Hemos realizado en este apartado un análisis sobre la ideología de la evaluación y sus efectos. En él se puede se puede rastrear un hilo que vincula subjetivación, pensamiento y política. Nuestra idea es que finalmente bajo cualquiera de los tres nombres estamos apuntando a una misma cuestión, a mantener abierta la posibilidad de que los posibles no se cancelen como reproducción obligatoria lo que ya hay: que el sujeto no sea más que un resultado de sus determinantes; de que no haya nada que pensar y solo que saber; y de que nuestro modo de vida en común sea el único posible. Se trata de mantener abierta, en definitiva, la propia posibilidad de que haya posibilidades.

En el apartado que sigue, vamos a resumir, a modo de conclusión, nuestros argumentos principales para terminar afirmando que a pesar de que las lógicas dominantes nos invitan en la universidad a actuar asfixiando esta apertura de los posibles, sin embargo podemos, y porque podemos, debemos, construir espacios de pensamiento, subjetivación y politización en ella.

Conclusión. Política y universidad. La politización como esfuerzo de pensamiento

En los tiempos que corren, de recortes y saqueo de lo público, muchas voces reclaman, reclamamos, la defensa de la universidad pública. Sin embargo en este trabajo hemos intentado aportar también algunos elementos de análisis sobre el modo en el que la universidad, esta que queremos defender, forma también parte de aquello que hoy amenaza su existencia. Por ello quizá la imagen del ataque y la defensa no sea la más adecuada. Podría parecer que los malos, los enemigos de la universidad, están ahí fuera, en la trinchera de enfrente, y que nosotros, los buenos, nos mantenemos a salvo enrocados en nuestra posición defensora de la universidad que tuvimos o, quizá, de la idealización nostálgica de una universidad que nunca llegamos a tener.

Desde luego hay en la actual situación algunos buenos principios y conquistas que defender pero también nos parece necesario repensar esa universidad por la que merece la pena apostar en el presente. Esta no es la universidad al servicio de la sociedad del conocimiento que se ha diseñado en las últimas décadas, aquella que participa igualmente de los mismos presupuestos que hoy impulsan sus recortes y que contribuye a sostener las coordenadas de la situación. Quizá sea otra que tengamos que

inventar y no solo que defender. Así, volviéndonos en cierta medida contra nosotros mismos, tal vez podamos perseverar en lo que nos permita deshacer el futuro que nos anuncian como destino.

En este trabajo hemos tratado de analizar y describir de qué modo en la universidad participamos también de aquello que la amenaza. En su primera parte hemos relacionado elementos del contexto económico (mercantilización y financiarización) con una concepción muy determinada de la ciencia y el conocimiento (cientificista y tecnocrática) y con la interpelación como sujetos en deuda obligados a pagar al otro social mediante la propia interiorización de una culpa victimizadora. En la articulación de estos tres elementos el papel de la universidad no es desde luego marginal, sino, al contrario, muy relevante.

En un segundo momento hemos aterrizado esta mirada crítica general sobre una cuestión específica, los efectos de la evaluación como ideología y como práctica. Como principal conclusión hemos afirmado que la evaluación, tal y como está planteada en la actualidad, promueve la desubjetivación, el retraimiento del pensamiento y la despolitización.

Estas tres cuestiones no nos parecen colaterales, ni porque sean consecuencias indirectas o poco importantes, ni porque no se refieran a aquello a lo que se debería dedicar la universidad. Desde luego necesitamos una universidad dedicada a la producción, transmisión y aplicación de avances científicos. Incluso todavía debamos mantener en relación a esta cuestión alguna noción de progreso y acumulación que permita sedimentar una cierta tradición de conocimiento científico. Pero junto con esto nos parece imprescindible también evitar una reducción cientificista de la ciencia. Y para ello el trabajo sobre el conocimiento debe alimentar no solo el saber sino también el pensamiento. Se trataría de desembarazarnos de las pretensiones reduccionistas, totalizantes y omnipotentes del cientificismo y la tecnocracia y, con una mayor conciencia de los límites de la ciencia y sus saberes, abrir la puerta al conflicto entre pensamiento y saber y a su imposibilidad de clausura o reconciliación.

En realidad se trata de sostener la paradoja que habita en el propio conocimiento científico. En él conviven, por un lado, la imposibilidad de que todo pueda ser representado por el saber, la presencia del no saber en el corazón del conocimiento que activa la interrogación sobre las evidencias científicas; y por otro, la producción rigurosa de saberes que efectivamente saben, sirven y nos procuran algunas soluciones.

Esta paradoja es correlativa a la propia paradoja de la subjetivación. El sujeto se divide entre sus determinantes sociales, biográficos, etc., (somos menos libres de lo que sabemos) y la posibilidad de su autonomización como sujeto, como singularidad que escapa a las reglas de lo establecido (pero más libres de lo que pensamos) (Zupančič, 2011). Este sujeto dividido es el que es capaz de hacer ciencia (y llevar el conocimiento hasta lo más lejos) y a la vez es un resto, un producto fallido, un tropiezo de la propia ciencia en su anhelo de saber, representar y gobernarlo todo (hay subjetivación porque no podemos conducirnos, ni ser conducidos, en nuestras prácticas únicamente a partir de un saber). Por ello, también en relación al conocimiento es necesaria una toma de postura subjetiva. Porque el conocimiento es también una cuestión de voluntad y deseo, del despliegue más o menos apasionado de la capacidad que nos iguala a todos de ir más allá de los lugares que nos han asignado, de un esfuerzo de pensamiento.

Sin duda nos parece imprescindible que los aprendizajes que se producen en la universidad pasen por la experiencia de estas paradojas. Esta es una cuestión prioritaria, un principio del que sacar consecuencias en la práctica, en las batallas ideológicas más globales y en las prácticas locales en el día a día. Incluso en el propio terreno de la evaluación, tenemos el reto y la oportunidad de afrontar estas paradojas, de llevar a la práctica otros modos de hacer para evitar que la universidad no se termine de

consolidar como un potente dispositivo policial orientado solo a la reproducción y mantenimiento de los lugares establecidos.

En este sentido lo que ocurre en la universidad es también, no puede dejar de serlo, un asunto político, y no solo porque exista una política de la universidad (sobre las decisiones que afectan a la actividad universitaria), sino precisamente porque está en juego la misma posibilidad de la política como cuestionamiento y transformación de los lugares establecidos.

Lo que nos parece más relevante, realmente una prioridad de primer orden sobre la política en la universidad, no es tanto que puedan darse, expresarse o construirse determinadas opciones políticas en ella, sino más específicamente que la propia posibilidad del pensamiento y la subjetivación puedan desplegarse como toma de postura sobre lo que ocurre, en el sentido de poner al alcance de la mano el cuestionamiento y la intervención sobre lo que hay. A esta condición necesaria, pero no suficiente para la política, la denominamos politización (Ema, 2011).

Lejos de las propuestas que hacen de la política una cuestión del saber y del sometimiento una cuestión de ignorancia (Nordmann, 2006/2010), la política significa la subjetivación de la capacidad de cuestionamiento y de afirmación e invención, es decir, del propio pensamiento. Y como hemos visto esta capacidad no es una cualidad que se alcanza como consecuencia de un saber, sino una experiencia a partir de su fracaso.

Si la política fuera la consecuencia de un saber, estaríamos dentro del esquema problema→solución y de la naturalización de los lugares. La política se reduciría a la recuperación o conquista de un lugar o una función natural perdida. Pero precisamente la política no trata de restituir ningún lugar natural. Si hay política es porque no hay lugares naturales que preservar, sino otros lugares que construir para mantener abierta la propia capacidad de cualquiera de escapar del destino de un lugar, una función o un papel obligatorio que cumplir.

Digamos entonces que la política a la que nos referimos no es un saber a enseñar en la universidad. No se trata de plantear el aprendizaje de la política. Se trata más bien de la apertura a la politización. Si entendemos la politización como experiencia de pensamiento se tratará entonces de exponernos al no saber, de dejarnos atravesar por su fracaso sin renunciar a la obligación de pensar cuando el saber no llega. A hacer un esfuerzo y una apuesta por el pensamiento corriendo los riesgos de no tener ninguna respuesta predeterminada.

La propuesta que se sostiene en este texto pasa por tomar como criterio para construir otra universidad y no encerrarnos en una actitud únicamente defensiva en los tiempos convulsos que corren, el estímulo del pensamiento, la subjetivación y la politización. Tomamos la posibilidad de estos tres elementos como un principio. Esto quiere decir que no son tanto un objetivo a alcanzar, sino más bien un punto de partida, una capacidad, disponible para cualquiera, a desplegar. Porque esto es precisamente lo que está en juego, la posibilidad de actualizar la capacidad de cualquiera del pensamiento y la política. Un principio del que tenemos que sacar sus consecuencias en la docencia, en la investigación, en el aprendizaje y, en general, en los vínculos y prácticas en los que se sostiene la universidad. Estas consecuencias están por inventar. Contamos para ello con muchas experiencias en el pasado, conversaciones en el presente y aspiraciones para un futuro que no está escrito.

Referencias

Alemán, Jorge (2006). *El porvenir del inconsciente.* Buenos Aires: Grama ediciones.

Alemán, Jorge (2007). El legado de Freud. En Jorge Alemán (Ed.), *Lo Real de Freud* (pp. 13-22). Madrid: Círculo de Bellas Artes.

Alonso, Luis Enrique (2004). La sociedad del trabajo: debates actuales. Materiales inestables para lanzar la discusión. *Reis, 107*, 21-48.

Conferencia de ministros europeos responsables de educación superior (2009). *El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado, Lovaina.* Extraído el 24 de enero de 2011 de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf

Crespo, Eduardo; Revilla, Juan Carlos y Serrano, Amparo (2009). Del gobierno del trabajo al gobierno de las voluntades: el caso de la activación. *Psicoperspectivas*, *8*(2), 82-101. Extraído el 23 de octubre de 2009 de http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/68/72

Edu-Factory y Universidad Nómada (Eds.) (2010). *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber.* Madrid: Traficantes de Sueños.

Ema, José Enrique (2009). Capitalismo y subjetividad. ¿Qué sujeto, qué vínculo y qué libertad? *Psicoperspectivas*, *8*(2), 224-247. Extraído el 23 de octubre de 2009 de http://www.psicoperspectivas.equipu.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/61/78

Ema, José Enrique (2011). *¿Qué es para ti politizarse hoy?* Extraído el 23 de mayo de 2011, de http://politizarsehoy.blogspot.com/2011/04/jose-enrique-ema-lopez.html

Ema, José Enrique (2012). La política en movimiento. *Política y Sociedad*, 49 (2), 273-291.

Galcerán, Montserrat (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Edu-Factory y Universidad Nómada (Eds.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 13-39). Madrid: Traficantes de Sueños.

Hardt, Michael y Negri, Antonio (2012). *Declaración.* Madrid: Akal

Heidegger, Martin (1954/1994). La pregunta por la técnica. En Martin Heidegger (Ed.), *Conferencias y artículos* (pp. 9-37). Barcelona: Ediciones del Serbal.

Laval, Christian (2003/2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

López, Isidro y Rodríguez, Emmanuel (2011). El modelo español. *New Left Review, 69,* 5-27.

Marx, Karl (1867/1973). *El Capital*. (Libro 1). México: Fondo de Cultura Económica.

Miller, Jacques-Alain y Milner, Jean-Claude (2003/2004). *¿Desea usted ser evaluado?* Málaga: Miguel Gómez Editores.

Ministerio de Educación. Gobierno de España (2010) *Estrategia Universidad 2015.* Extraído el 23 de octubre de 2009, de http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4

Nordmann, Charlotte (2006/2010). *Bourdieu/Ranciere: la política entre sociología y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Núñez, Violeta (2003) ¿Qué se quiere decir con evaluar? En Hebe Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 85-102). Barcelona: Gedisa.

Observatorio Metropolitano (2011). *La crisis que viene. Algunas notas para afrontar esta década*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Rancière, Jacques (1995/1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rancière, Jacques (2000/2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Rancière, Jacques (2011). *El tiempo de la igualdad*. Barcelona: Herder.

Sanz, Florentino (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación*, *21*(9), 57-76.

Serrano, Amparo y Crespo, Eduardo (2002) El discurso de la Unión Europea sobre la sociedad del conocimiento. *Reis, 97,* 189-207. Extraído el 23 de octubre de 2009, de http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=1634&autor=AMPARO+SERRANO%2C+EDUARDO+CRESPO

Vercellonne, Carlo (2009). Crisis de la ley del valor y devenir renta de la ganancia. Apuntes sobre la crisis sistémica del capitalismo cognitivo. En Andrea Fumagalli, Stefano Lucarelli, Christian Marazzi, Sandro Mezzadra, Antonio Negri y Carlo Vercellone (Eds.), *La gran crisis de la economía global. Mercados financieros, luchas sociales y nuevas escenarios políticos* (pp.63-98). Madrid: Traficantes de Sueños.

Žižek, Slavoj (2002). *El frágil absoluto*. Valencia: Pre-Textos

Zupančič, Alenka (2011). *Ética de lo real. Kant, Lacan*. Buenos Aires: Prometeo.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad

Ethics and Politics in Spanish Universities. The research assessment as a Technology of Subjectivity

Lucía Gómez; Francisco Jódar

Universitat de València, Lucia.Gomez-Sanchez@uv.es

Historia editorial

Recibido: 07/02/2013
Primera revisión: 20/02/2013
Aceptado:25/02/2013

Palabras clave

Neoliberalismo
Tecnología de gobierno
Evaluación
Identidad
Universidad

Resumen

En nuestro trabajo nos proponemos analizar críticamente la transformación de las subjetividades docentes que producen los discursos y prácticas del actual proceso de reforma de la universidad. Transformación vinculada a las *racionalidades de gobierno neoliberales* pero que queremos describir atendiendo a las modalidades locales de articulación que caracterizan el espacio universitario. Para ello, nos centramos en una *tecnología* que vertebra y se nutre de discursos y prácticas claves en el proceso de reforma: el sexenio de investigación. Como *tecnología de la subjetividad*, constituye un régimen de pensamiento que participa en la elaboración de códigos morales que enfatizan un ideal de autonomía responsable, a través de nociones —colonizadas por el lenguaje del *neomanagement*— como *excelencia* o *cultura emprendedora*. Pero también establece un régimen de práctica que articula técnicas como la evaluación y la rendición de cuentas que no solo incentivan la implicación voluntaria y continua del profesorado en el aumento de su producción investigadora sino que también encauzan la producción de conocimiento de acuerdo a criterios de competitividad y productividad. Por medio de estos procedimientos el profesorado adquiere un *ethos*, una particular relación consigo mismo que queremos someter a crítica, mostrando sus efectos naturalizadores y despolitizadores del proceso que analizamos pero también abriendo interrogantes sobre la posibilidad de producir otras formas reflexivas.

Keywords

Neoliberalism
Technology of governement
Assessment
Identity
University

Abstract

Through our work, we seek to analyse critically the transformation of educational subjectivities produced by discourses and practices within the framework of the current reform process that Spanish universities are undergoing. This transformation is linked to neoliberal government rationales, but we would like to describe it taking into account the local coordination modalities which characterize the context of Spanish universities. To do so, we focus on a technology which structures and feeds on discourses and key practices in the reform process: the six-year research period (sexennium). As a technology of subjectivity, it represents a system of thought involved in the development of moral codes which emphasize an ideal of responsible autonomy, through notions - colonized by the language of neomanagement - like excellence and entrepreneurship. However, it also establishes a practice which articulates techniques like assessment and accountability. These techniques encourage professors' voluntary and continuous involvement in increasing their research output as well as they channel the production of knowledge in agreement with competitiveness and productivity criteria. By jeans of these procedures, faculty acquire an ethos, a specific relationship with itself which we would like to subject to criticism, highlighting the naturalizing and depoliticizing effects of the process we analyse, but also asking questions about the possibility of producing other reflexive paths.

Gómez ,Lucía y Jódar, Francisco (2013). Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad. *Athenea Digital*, *13*(1), 81-98. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1169-Gomez

Construyendo la pregunta: ¿en qué nos estamos convirtiendo?

Las transformaciones que se están produciendo en la universidad española en los últimos años —vinculadas a la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior*— pueden leerse como la introducción y progresiva consolidación de políticas de carácter neoliberal. Políticas que difieren en sus formas de articulación local pero reflejan un conjunto de tendencias dirigidas a la mercantilización del espacio público presentes en contextos y ámbitos diversos y que, por ello, han adquirido una dimensión global (Rose & Miller, 1992). Este punto de partida nos permite enfrentarnos a la opacidad del proceso de reforma, cuestionando su carácter de evidencia, su supuesta neutralidad, señalando la contradicción entre la retórica con la que se justifica y se autopresenta y los efectos de regulación social que genera. Desde ahí, es posible visibilizar las funciones estratégicas que desempeñan las nuevas construcciones discursivas y prácticas que definen el proceso de reforma en el contexto político en el que operan y cuestionar sus efectos. Efectos que en el contexto universitario se traducen en una disolución de las fronteras entre el sistema educativo y el sistema productivo supeditando el primero al segundo, en la introducción de la estructura gerencial de la empresa a través de la adopción de instrumentos y lógicas del *neomanagement*, en una creciente desregulación, flexibilidad y segmentación de las condiciones laborales del profesorado, en una evolución hacia la descualificación y tecnocratización de la formación y, por último, en un proceso de mercantilización del conocimiento.

En este escenario, nos interesa mostrar la forma singular que adoptan las lógicas neoliberales en el *campo* universitario[1]. Pero queremos hacerlo atendiendo no sólo a los cambios institucionales sino a un aspecto central en este proceso: la transformación identitaria que afecta al profesorado. Los distintos discursos que vertebran el proceso de reforma asumen, de forma explícita, que para que la universidad evolucione hacia una mayor competitividad e internacionalización es necesario promover "un cambio de cultura del profesorado" (Estrategia Universidad 2015, 2010a, p. 45; 2010b, p. 36). El éxito del proceso de reforma depende de la forma en que los docentes (sus valores y creencias) y la propia cultura profesional se modifiquen de forma que se establezca una alianza entre objetivos y ambiciones personales y objetivos valorados por la institución. Y no sólo eso, es necesario también que sientan que su autonomía y responsabilidad ha aumentado. De ahí que consideramos relevante a nivel teórico pero, sobre todo político, mostrar la complicidad, la participación del profesorado en el funcionamiento de esas mismas políticas.

Sin embargo, consideramos que el proceso de reforma no constituye únicamente un proceso de cambio *ideológico* que trataría de influir en los valores y creencias del profesorado. Supone, más bien, un proceso de reconfiguración identitaria que afecta también a los deseos, aspiraciones, motivaciones, placeres, que modifica los modos de relación con uno mismo a través de discursos, pero también a través de procedimientos prácticos. Utilizando herramientas foucaultianas, asumimos que estos discursos y prácticas son *tecnologías* que pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar, modelar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos para lograr los fines que se consideran deseables. Es decir, son programas racionalizados con un objetivo más o menos consciente de regulación social a través de los que se despliegan las distintas *racionalidades políticas*, perfilando así las distintas formas históricas de *gobierno* de los sujetos[2]. Desde esta perspectiva, que

[1] En este sentido, consideramos que el espacio universitario constituye un *campo*, en el sentido que Pierre Bourdieu (1997/1999) asigna al término, que actúa como filtro o prisma que refracta —no refleja— los cambios que se producen en el contexto sociopolítico (en función de su grado de autonomía respecto a éste) y los traduce en discursos que, a su vez, estructuran el campo.

defiende el carácter político de cualquier configuración identitaria, somos el resultado de *tecnologías* de *gobierno* que toman modos de ser humanos como objeto (Foucault, 1978a; 1978b; 1981).

Por tanto, nos interesa analizar los nuevos *modos de subjetivación* docente que producen los discursos y prácticas que perfilan el proceso de reforma[3]. Para ello, nos centramos en una *tecnología* que, en la actualidad, incluye, vertebra y se nutre de discursos y prácticas claves en el proceso de reforma: el sexenio de investigación. El *sexenio* constituye un procedimiento de evaluación voluntaria del profesorado de su actividad investigadora que permite encauzar la producción de conocimiento en función de criterios de productividad y competitividad, a través de mecanismos de desigual reconocimiento y valoración dentro del colectivo docente.

Consideramos que la evaluación de la investigación, junto con otras tecnologías de la reforma, modifica la subjetividad del profesorado, permitiendo que las transformaciones estructurales a las que hemos hecho referencia sean efectivas y toleradas. Favorece alianzas entre las necesidades de la organización y las necesidades subjetivas, hace converger prioridades institucionales con los deseos individuales. Contribuye a que nos identifiquemos con un juego y con unas reglas de juego, que las asumamos como propias. Y ello porque articula discursos y prácticas que, como veremos, favorecen el desplazamiento desde procedimientos de control externo hacia mecanismos de autocontrol propios de las modalidades de gobierno neoliberales. La singularidad de estos modos de *gobierno* neoliberales radica en que el ejercicio del poder apela directamente a la responsabilidad e implicación voluntaria de los individuos. El sujeto de gobierno es un sujeto libre y autónomo (Dean, 1999; Rose, 1999).

De este modo, a partir del análisis de una tecnología concreta, de los discursos (excelencia, espíritu emprendedor, autorrealización) y prácticas (evaluación, rendición de cuentas) que articula, a lo largo del artículo pretendemos abrir dos interrogantes: ¿en qué nos estamos convirtiendo? Pero también ¿a costa de qué? ¿Cuál es el precio que estamos pagando?

Pero antes de empezar, queremos apuntar algunas consideraciones que tendremos en cuenta en nuestro análisis. En primer lugar, reconocemos que en el espacio universitario el neoliberalismo no constituye una tipología pura ni una lógica de justificación unívoca o dominante, más bien actúa como *tecnología de gobierno* emergente que coexiste con discursos y prácticas decadentes. Al igual que en otros ámbitos sociales o geopolíticos, el presente no es un conjunto coherente sino una multiplicidad en la que encontramos transición, crisis y combinaciones locales de discursos y prácticas diversos y contradictorios que reflejan la tensión entre distintas racionalidades políticas emergentes o neoliberales y decadentes o welfaristas. Tensión que toma la forma de una oposición entre un sistema universitario considerado burocrático, rígido, homogeneizador frente a una universidad supuestamente "modernizada", flexible, innovadora y competitiva. Por ello, a lo largo del artículo, nos interesa

[2] De acuerdo con esto, definimos el neoliberalismo como *racionalidad política.* El neoliberalismo no hace referencia únicamente a un modelo socioeconómico, sino también a una nueva alineación de la conducta personal con diversos objetivos sociopolíticos. Es decir, el neoliberalismo produce una recodificación del papel del Estado y también del lugar del sujeto (Barry, Osborne & Rose, 1996; Burchell Gordon & Miller, 1991; Dean, 1999; Rose, 1996b, 1999; Rose & Miller, 1992). El concepto de *racionalidad política*, si bien supone una definición del ejercicio del poder, no se reduce a un conjunto de creencias legitimadoras, sino que hace referencia al conjunto de discursos y prácticas (*tecnologías*) que configuran la individualidad, la modulan de acuerdo a patrones muy específicos que responden a determinados intereses políticos.

[3] Con el término *subjetivación* hacemos referencia al proceso por el cual nos convertimos en sujetos, es decir, el proceso de constitución de nuestra *subjetividad* a partir de prácticas históricas, tanto discursivas como no discursivas (Foucault, 1984a). En consecuencia, el término *subjetividad* designa el modo en que nos pensamos y relacionamos con nosotros mismos en un determinado momento histórico. Mientras que la *identidad* o *subjetividad identitaria* define la forma que toma la *subjetividad* en el pensamiento moderno: estable, interiorizada, individualizada, psicologizada.

especialmente deshacer esa dicotomía. Aceptando, por un lado, que la universidad que teníamos no es la universidad que queremos pero, por otro lado, intentando mostrar que las nuevas prácticas y discursos no representan ningún progreso sino únicamente suponen la transformación neoliberal de los modos de regulación del profesorado.

En relación con esto y en segundo lugar, aceptamos que esta pluralidad afecta también a cada profesor/a que se encuentra atravesado por discursos diferentes, o por discursos que no resultan armónicos con las prácticas que realizan o que se les imponen (De Marinis, 1999). Es decir, el proceso de redefinición identitaria que queremos analizar no se manifiesta de forma monolítica y homogénea sino de forma fragmentada y heterogénea. El colectivo docente refleja diversificación interna, pluralismo profesional en el que coexisten distintas culturas laborales.

Por último, señalar que este trabajo responde también a la necesidad que experimentamos de leer de otra manera el proceso de reforma. De modo que sea posible dar valor, dar legitimidad a posiciones de disenso y de resistencia respecto a estas lógicas evaluadoras y respecto a los modos de producir conocimiento que de ellas se derivan.

La evaluación de la actividad investigadora como tecnología del sí mismo

Desde nuestra perspectiva analítica, el sexenio constituye una *tecnología* que cobra sentido en la *racionalidad política* que sustenta el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior y de un Espacio Europeo de Investigación. En este contexto, la "financiación asegurada" y la "situación protegida" de las universidades por el "respeto de su autonomía" se pone en tela de juicio (Comisión Europea, 2003, p. 25). La Comisión Europea pide a las universidades que asuman "una mayor responsabilidad por su propia sostenibilidad financiera a largo plazo, sobre todo por lo que respecta a la investigación" (Comisión Europea, 2006, pp. 8-9). De modo que la exigencia de competencia global por recursos, contratos, tasas de matrícula a través de la consecución de una posición destacada en las jerarquías o rankings, hace necesario que el profesorado se comprometa con este objetivo y ponga en juego, de manera productiva, sus capacidades. Las universidades deben asumir que estas son las prioridades y, por tanto, "encauzar los esfuerzos colectivos de su personal hacia la realización de esas prioridades" (Comisión Europea, 2005, p. 9), lo que exige una redefinición del profesor/a como investigador/a en términos de prestigio y estatus. En consecuencia, el sexenio formaría parte de los sistemas institucionales de remuneración y distinción diseñados para favorecer e incentivar la productividad del profesorado.

El *sexenio* constituye un procedimiento de evaluación voluntaria de la actividad investigadora del profesorado en períodos de seis años a través de la llamada *Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora* (CNEAI). Evaluación que, en caso de ser positiva, implica una mejora retributiva[4]. Sin embargo, la evaluación de la investigación no es únicamente un complemento de productividad. Tener *tramos de investigación* reconocidos se ha convertido en requisito para formar parte de las comisiones de acreditación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, de los comités asesores de la propia CNEAI y también, en virtud de normativas internas de las distintas universidades

[4] El Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, introdujo en el régimen retributivo del profesorado un nuevo concepto destinado a incentivar la actividad investigadora mediante evaluaciones anuales que quedaban encargadas a una comisión evaluadora. En 2005 se estableció el reglamento de funcionamiento interno de la *Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora* (CNEAI) y cada año por resoluciones de la Secretaría General de Universidades y de la presidencia de la CNEAI se fijan normas concretas adicionales de procedimiento aplicables a cada convocatoria y los criterios específicos para cada uno de los campos de evaluación.

públicas, es un requisito para poder ser designado miembro de las comisiones para decidir en concursos de acceso a sus plazas, para dirigir tesis doctorales o participar en tribunales de tesis. Además de ello, es un mérito que se valora a la hora de solicitar o formar parte de un programa de Doctorado o solicitar un proyecto de investigación. Por ello, afecta al reconocimiento y a la reputación de cada profesor/a. Además, el Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, *de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo,* establece que la actividad docente a desarrollar por el profesorado universitario se gradúa en atención a la "intensidad y excelencia" de la actividad investigadora reconocida. De modo que crea un procedimiento desigual de reconocimiento y estatus entre la actividad docente y la actividad investigadora que tiene el efecto de jerarquizar al profesorado en función del número de sexenios acumulados[5].

En nuestro análisis, nos interesa especialmente enfatizar el carácter no obligatorio de este procedimiento de evaluación. Consideramos que la evaluación de la investigación opera como *tecnología de la subjetividad* que permite la amplificación de las capacidades y potencialidades investigadoras del profesorado, esto es, la maximización de su utilidad pero a partir de su propio modelado *voluntario*. Las distintas formas de *gobierno neoliberal* que insisten en preservar la autonomía y la iniciativa de los gobernados, conceden una importancia primordial a las llamadas por Foucault *tecnologías del sí mismo* (Foucault, 1984b, 1988). Las *tecnologías del sí mismo* son prácticas que tienen a uno mismo como sujeto y objeto y que incluyen mecanismos de (auto)orientación a través de los que los individuos se vivencian, comprenden, juzgan y se conducen a sí mismos. Prácticas voluntarias que permiten a los individuos efectuar un número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus pensamientos, en sus conductas con el fin de transformarse a sí mismos en función de determinados valores y criterios.

De ahí que consideremos que la evaluación de la investigación actúa como *tecnología del sí mismo* articulando *modos de subjetivación* donde los sujetos son activos en la configuración que hacen de sí mismos (Burchell, 1996). Constituye una racionalidad práctica y, por tanto, es un *régimen de pensamiento* por medio del cual el profesorado puede dar importancia a determinados aspectos de su experiencia y orientarlos hacia la consecución de metas determinadas en relación con la actividad investigadora. En este sentido, la evaluación del profesorado participa en la elaboración de códigos morales que enfatizan un ideal de autonomía responsable, códigos que, como hemos mostrado, forman parte de la regulación de los individuos en las racionalidades políticas actuales (Dean, 1999; Rose, 1989, 1996a, 1996b, 1999). Pero también es un *régimen de práctica*, por medio del cual pueden hacer de sí mismos seres éticos y dotados de *agencia* a través de una gama heterogénea de técnicas y de sistemas de juicio.

A continuación, analizaremos el funcionamiento del *sexenio* como *tecnología del sí mismo* que incluye un régimen de pensamiento y un régimen de práctica, mostrando que ambas esferas están colonizadas por discursos y prácticas de *neomanagement*, forma de gestión del trabajo dirigida a lograr una alineación voluntaria de los trabajadores/as con los valores, la visión y la misión que la organización defiende, a través de su identificación con estos (Zangaro, 2011). Así, como régimen de pensamiento, el lenguaje del *neomanagement* ofrece *problematizaciones* y *teleologías* explícitas a través de nociones como *excelencia*, *responsabilidad* y *emprendimiento*. Y como régimen de práctica prescribe *técnicas* como la

[5] Recientemente, se ha hecho público el informe de expertos *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español* (Informe de la Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español, 2013) donde se consolida el uso del sexenio como criterio jerarquizador del PDI, no sólo a la hora de participar en determinadas comisiones de selección de PDI o establecer la carga docente sino también como criterio básico para ocupar cargos académicos de responsabilidad (Rector/a, Vicerrector/a, Decano/a o Director/a de departamento) y para poder formar parte del nuevo órgano de gobierno que se propone: el Consejo de Universidades (que requeriría la posesión de, al menos, dos sexenios).

evaluación y la *rendición de cuentas*. Por medio de estos procedimientos discursivos y prácticos el profesorado adquiere un *ethos*, un modo de ser. Se producen subjetividades que al responder a las modalidades de organización neoliberales deben ser competitivas, autónomas, responsables, activas, polivalentes y flexibles, empresarias de sí mismas…

El sexenio como régimen de pensamiento: investigadores excelentes y emprendedores

Los distintos documentos que inspiran el proceso de reforma o que surgen para consolidarla, coinciden en la necesidad de "acometer reformas necesarias en la universidad para promover un cambio de cultura integral" que permitan diluir la "resistencia inercial a la modificación de los modelos de trabajo" que afectan de modo destacado a "la función investigadora" (Estrategia Universidad 2015, 2010a, pp. 22, 26). Defienden de forma explícita que "la implicación eficaz de los colectivos universitarios permite la consecución de los objetivos institucionales" (Estrategia Universidad 2015, 2010a, p. 46)[6]. Se persigue aumentar la productividad investigadora de los docentes puesto que de ella depende la visibilidad y la posición de la universidad en un escenario competitivo donde los productos con los que se compite se derivan de la propia actividad investigadora (Estrategia Universidad 2015, 2010b, p. 16).

De esta forma, con el objetivo declarado de cambio en la cultura del profesorado, la organización se transforma en una entidad que otorga significados a los que están trabajando en ella (Fernández Rodríguez, 2007). Con ayuda de los discursos manageriales se instala una matriz de racionalidad que enmarca, da sentido y conforma las prácticas por las que los individuos operan sobre otros y sobre sí mismos. (Zangaro, 2011). En este escenario, el sexenio definido como *régimen de pensamiento* se vincula a los nuevos discursos para legitimar e intensificar la actividad investigadora. Favorece la consolidación del imaginario según el cual todo docente universitario que se respete y que busque reconocimiento debe denominarse investigador/a. Es la actividad que otorga estatus académico. Un imaginario que privilegia la categoría de profesor/a investigador/a que publica y obtiene recursos para la institución, que asume su responsabilidad en consonancia con la necesidad de la universidad de competir. Por otro lado, la docencia se define como carga, actividad devaluada que hay que soportar para poder llevar a cabo las actividades de investigación que generan distinción y reconocimiento (Gómez-Campo y Celis, 2007).

Como *tecnología de gobierno* neoliberal toma como objeto la individualidad, una individualidad considerada globalmente, que incluye el conjunto de estados afectivos (deseos y aspiraciones), a diferencia de la *lógica disciplinaria* que concebía al sujeto de forma fragmentada y se centraba en la conducta. En este sentido, el aspecto que es *problematizado* en el contexto universitario —al igual que en otros ámbitos— es la *autorrealización* (Rose, 1989, 1996b). Se reconceptualiza la tarea investigadora como imperativo no sólo económico o funcional sino como imperativo psicológico, como oportunidad de desarrollo de las propias capacidades que promete reconocimiento, valoración y visibilidad. La identificación entre vida y trabajo, es decir, encontrar la satisfacción en el trabajo y paralelamente el sentido de la propia vida, significa la desaparición de la frontera que separa tiempo de trabajo y tiempo de no trabajo. El trabajo ya no es un medio sino un fin en sí mismo.

[6] La necesidad de cambiar formas de organización modificando los valores y acciones del profesorado es expuesta claramente en todos los documentos analizados. Para conseguir ese objetivo las universidades adoptan las herramientas de la planificación estratégica como forma de análisis, gestión y actuación (análisis DAFO, árbol de problemas). Se produce así una naturalización acrítica del discurso y las prácticas del *neomanagement* y no se cuestiona el orden individualizador, desarticulador y funcionalista que impone (Sisto, 2007).

En estrecha relación con la autorrealización, la *excelencia* aparece como el ideal al que hay que aspirar. La *excelencia* no es definida, resulta ser un imperativo que apela a la movilización permanente de la competencia y la potencialidad. Se trata de crear las condiciones necesarias para que se construya un sistema que "movilizaría el fondo común de conocimientos, talento y energía existente en las universidades, y merecería —y estaría en posición de generar— esa mayor inversión necesaria para poder compararse con las mejores del mundo" (Comisión Europea, 2006, p. 5). La *excelencia*, a pesar de ser un concepto tan vacío como polivalente, adquiere relevancia no por aquello que designa —no se trata de un simple adoctrinamiento ideológico— sino porque funciona como nueva *teleología* que, en relación con otras prácticas, contribuye a que los sujetos se vinculen a un proyecto de identidad que adquiere sentido en la medida en que se interprete como una elección personal. Nueva *teleología* que ilustra la transformación de los procedimientos de control que venimos describiendo: el desplazamiento del ideal de *normalidad* al que los sujetos deben adaptarse propio de los *saberes disciplinarios* por el ideal de *optimización* continua de las potencialidades de cada sujeto: "el objetivo debe ser que todas las universidades alcancen el máximo de su potencial" (Comisión Europea, 2003, p. 18). La norma con su connotación de estado permanente, de pauta claramente delineada, ya no es el criterio al que amoldarse: "la excelencia no es nunca un logro acabado, sino que ha de ponerse constantemente en cuestión […] Cada universidad tendrá que explotar todo su potencial teniendo en cuenta sus propios puntos fuertes y sus propias debilidades" (Comisión Europea, 2005, p. 6). La *excelencia* es una *norma* desdibujada que no puede por definición tener un límite superior sino que supone una capacidad constante de avanzar más: "la elección de ámbitos e instituciones de excelencia debería examinarse periódicamente para asegurarse de que se mantiene el nivel de excelencia" (Comisión Europea, 2003, p. 20). Es importante señalar una vez más que, al igual que sucede en otros ámbitos, la lógica neoliberal no pretende anular la iniciativa del profesorado sino *modularla* continuamente para emplearla a su favor (Deleuze, 1990/1996).

En relación con este ideal de optimización continua, se busca el compromiso emocional del profesorado con su universidad y se pasa de un lenguaje burocrático a un lenguaje del *neomanagement* en el que predomina un estilo comunicativo de carácter propagandístico, con connotaciones liberadoras, entusiasta y movilizador aunque de fuerte tonalidad normativa (Fernandez Rodríguez, 2007). Este tono movilizador a la vez que prescriptivo de los discursos de la reforma se aprecia en otro aspecto del dispositivo que estamos analizando: el *emprendimiento* como modulador de la identidad universitaria, regulador del *ethos* requerido.

El discurso oficial de la reforma considera "la cultura emprendedora como un signo de identidad irrenunciable" (Estrategia Universidad 2015, 2010b, p. 26). Las capacidades emprendedoras deben formar parte de "la educación universitaria, la formación investigadora y las estrategias de aprendizaje permanente dirigidas al personal universitario" (Comisión Europea, 2006, p. 7). Nos encontramos, por tanto, con un claro ejemplo de cómo el *neomanagement* no se aplica sólo a la gestión de la institución universitaria, más bien es un dispositivo discursivo y práctico que tiende a colonizar la totalidad de la actividades, incluida la investigadora. El fomento del espíritu emprendedor no se reduce a los estudios vinculados con el mundo empresarial: "en una universidad emprendedora el personal a todos los niveles está comprometido y se anima a los estudiantes de todas las disciplinas a pensar y actuar desde una perspectiva emprendedora" (Comisión Europea, 2008, p. 36). Capacidades, perspectiva, cultura o espíritu emprendedor asociado a iniciativa, apertura, asunción de riesgos y retos, creatividad, reinvención, transformación de ideas en actos, liderazgo de proyectos…. Retórica que, lejos de ser neutral, permite un uso instrumental de la innovación y el crecimiento. Su lenguaje atractivo (reducido hoy a estribillo insoportable) sólo responde a las nuevas exigencias de productividad y autofinanciación.

Autorrealización, *excelencia*, *espíritu emprendedor* actúan como discursos legitimadores o éticos en la medida en que son discursos por medio de los cuales el profesorado universitario comprende y juzga sus prácticas. Estas nociones reflejan el enfrentamiento entre distintas racionalidades políticas emergentes o neoliberales y decadentes o welfaristas. Tensión que, como señalábamos al inicio, se articula como oposición o necesidad de elegir entre un sistema universitario descalificado por estos nuevos discursos como burocrático, rígido, homogeneizador frente a una universidad supuestamente "modernizada", flexible, innovadora y competitiva (Du Gay, 2000/2012).

En esta batalla simbólica, la redefinición y valoración del profesor/a como investigador comprometido es paralela a la desacreditación del docente tradicional por ser el reverso de aquello que se propone. Se considera que es la "mentalidad funcionarial" entendiendo por tal la de aquellos que sólo se preocupan por sus condiciones de trabajo, por pedir mejoras y ceñirse a su horario y funciones estipuladas, la causa de su escasa productividad y se defiende, como hemos visto, una ética emprendedora, así como la necesidad de flexibilidad y continuo crecimiento (Terrén, 1999). La defensa de las regulaciones laborales externas —las reglas que enmarcan y delimitan el trabajo docente—, es interpretada y rechazada como 'autointerés', egoísmo, corporativismo o defensa de privilegios; o cuando menos como una falta de implicación y compromiso (Sisto, 2007). No es difícil observar como la obsesión neoliberal por la desregulación laboral se abre camino en la universidad a través de discursos compartidos incluso por aquellos que los sufren.

Estos discursos legitimadores forman parte de la "espectacular reconversión" del sistema de convenciones, justificaciones y metáforas asociado a la transformación del modelo socioeconómico y de las formas de organización y regulación de carácter welfarista. Constituyen un conjunto de creencias que Luc Boltanski y Eve Chiapello (1999) denominan "el tercer espíritu del capitalismo", representaciones susceptibles de guiar la acción y justificaciones compartidas que hacen del capitalismo —en su versión *neoliberal*— un orden aceptable e incluso deseable[7]. En este sentido, la redefinición del profesorado donde la vertiente investigadora cobra importancia en términos de prestigio y estatus así como la vinculación entre producción intelectual, reconocimiento y autorrealización alimentada por discursos de excelencia, favorece la implicación continua. Disponibilidad voluntaria que coloniza ámbitos y tiempos no laborales y que se traduce en un aumento de la producción investigadora.

El sexenio como régimen de práctica: evaluación, visibilidad y reconocimiento

Analizar la evaluación de la investigación como *régimen de práctica* nos obliga a centrarnos no sólo en la forma en la que se legitima y valoriza la producción investigadora autónoma y responsable, las *problematizaciones* y *teleologías* que se ponen en juego sino en las *técnicas* o procedimientos prácticos que permiten actualizar esa autonomía responsable, reconocerse y ser reconocidos, darse valor y ser valorados de acuerdo con ella. En este sentido, el sexenio se sostiene en dos de las principales tecnologías de la reforma neoliberal, la *evaluación* y la *rendición de cuentas*. Sin ellas, los discursos *manageriales* que hemos señalado en el apartado anterior carecerían de fuerza. Desplazándonos a las prácticas, entramos en el terreno que define el modo en el que la producción de conocimiento debe llevarse a cabo y las condiciones a las que debe someterse para ser válida. Es decir, no sólo se pretende

[7] En la actualidad, asistimos a una configuración emergente del capitalismo distinta del welfarismo y el corporatismo industrial de las décadas centrales del siglo XX. Se trata del denominado capitalismo informacional, asentado en estructuras y modos de organización reticulares y no burocráticos. Esta nueva configuración se basa en una lógica de justificación por proyectos que valora la actividad, la autonomía, la flexibilidad, la apertura, la empleabilidad y la polivalencia. Una lógica que otorga un valor inherente a la actividad de mediación y que, consecuentemente, requiere y promueve un sujeto conexionista activo y autónomo, empresa de sí mismo (Boltanski y Chiapello ,1999).

incentivar la actividad investigadora del profesorado sino también encauzarla de acuerdo a determinados criterios de *calidad*.

De este modo, al igual que en otros ámbitos, se instaura un modelo gerencial que apuesta por la evaluación/rendición de cuentas continua y siempre inacabada: "reduciendo los controles ex ante en favor de un sistema que prime la responsabilidad ex post y en cuyo marco las universidades tengan que rendir cuentas por su calidad, eficacia y la consecución de los objetivos enmarcados" (Comisión Europea, 2005, p. 9). La exigencia de mostrar lo que se hace y someterlo a juicio, valorizando así su producción intelectual, estimula y concentra los esfuerzos de gran parte del profesorado. El rendimiento de cada uno/a es visibilizado y evaluado, de forma continua, como producto medible en un escenario jerarquizador y competitivo donde lo que se pone en juego es la propia imagen. Una competición generalizada dentro de los departamentos, entre departamentos, centros, institutos, universidades donde los *tramos de investigación* reconocidos son un *resultado* más que poder exhibir y con el que contar[8]. Los diversos procedimientos para visibilizar logros (rankings, estadísticas, memorias de investigación, tablas comparativas, informes…) reflejan la distancia entre lo que uno/a es y en lo que se puede convertir, situación que incentiva, más que cualquier discurso o exhortación, la competición por méritos tan rentables.

La competición dentro de cada universidad responde a la necesidad de las universidades de competir entre ellas, a escala estatal, europea y global, por fondos para investigación y para el propio desarrollo institucional, por estudiantes y por alianzas con empresas privadas. En un contexto de reducción de la financiación de la Educación Superior pública, deben iniciar una evolución hacia la "sostenibilidad" con criterios de productividad donde la investigación es clave. Se insta a las universidades a una autorresponsabilización financiera en función de lo que hacen, de los resultados: "las universidades deben financiarse más por lo que hacen que por lo que son, centrando la financiación más en los resultados pertinentes que en los insumos, y adaptándola a la diversidad de perfiles institucionales" (Comisión Europea, 2006, pp. 8-9).

Decíamos, al inicio de este apartado, que la evaluación de la investigación incentiva la productividad investigadora pero que lo hace —y esta cuestión es clave— encauzándola de acuerdo con determinadas lógicas. El juicio positivo, el reconocimiento de que la labor investigadora es de *calidad* se hace en base a criterios que si bien operan localmente obedecen a criterios globales de productividad/calidad que permiten competir en el mercado de la educación superior. Criterios que la CNEAI, al igual que otras instancias evaluadoras, adopta y prescribe. En este sentido, asume que aparecer en los índices internacionales que ordenan por grado de difusión las publicaciones de reconocido prestigio en los distintos ámbitos del saber científico, técnico y social, "es garantía para que los contenidos publicados en esa revista tengan suficiente calidad" (Resolución de 25 de octubre de 2005 de la Presidencia de la Comisión Nacional de la Actividad Investigadora). Se trata de un intento de objetivación formal de los indicios de calidad (a imagen y semejanza de las ciencias experimentales y de la naturaleza), donde la publicación de artículos en determinadas revistas científicas (aquellas que se incluyen en determinadas bases de datos internacionales con índices medibles de impacto)[9] se convierte en el criterio que valida el conocimiento producido, en detrimento de otros formatos y modos de canalizar la actividad investigadora. La evaluación no se centra en procesos intrínsecos —al margen de las valoraciones que

[8] Siguiendo el modelo de rankings internacionales, como el Ranking de Shangai o el de la revista Times Higher Education, cobra fuerza la elaboración de rankings tanto de producción como de productividad. Los indicadores sometidos a evaluación son fundamentalmente: artículos en revistas indexadas en el JCR, tramos de investigación reconocidos (sexenios), proyectos I+D, tesis doctorales, becas FPU, doctorados con mención hacia la excelencia y patentes (Buela-Casal et al, 2012).

[9] Revistas indexadas en la web of Science (WOS) del *Journal Citation Report*.

se realizan en determinadas entidades con carácter interno—, sino extrínsecos; en la calidad de la publicación en que se difunde, avalada por el cumplimiento de determinados estándares cualitativos pero sobre todo por el número de citas que acumula.

Se valoran, por tanto, los productos susceptibles de ser cuantificados, exhibidos y comercializados. La investigación que se considera relevante es la *investigación financiada*, articulada en torno a proyectos de investigación subvencionados. Y deja de considerarse una actividad individual o aislada "ahora interesan más los equipos y redes mundiales de investigación que los investigadores individuales" (Comisión Europea, 2006, p. 4). Las distintas convocatorias competitivas que conceden financiación apoyan y avalan determinados problemas o temáticas mientras que marginan o excluyen otros[10]. Estas prioridades se naturalizan o se intentan explicar utilizando la retórica recurrente de la excelencia y la innovación. Así, la Comisión Europea recomienda "ofrecer incentivos y medios a aquellas universidades y a aquellos grupos que tengan la voluntad y la capacidad de innovar, de introducir reformas y de alcanzar un alto nivel de calidad", calidad siempre definida en términos de resultados y competencia (Comisión Europea, 2005, p. 10). Sin embargo, ello no evita la controversia sobre los sentidos hacia los que se orienta el conocimiento en las universidades.

Respondiendo a la necesidad de competir, a la necesidad de *rendir cuentas* y conseguir acreditación, ya sea individual o institucional, la producción de conocimiento se somete a regulaciones, clasificaciones y jerarquías donde priman los indicadores de producción que tienen valor en circuitos legitimados: "el conocimiento es un capital pero es necesario identificar en él lo que realmente tiene de valor para el mercado" (Estrategia Universidad 2015, 2010a, p. 38)[11]. En consonancia con estas lógicas, la producción de conocimiento adopta un enfoque eficientista, funcionalista y pragmático que además de adoptar el formato de producto medible a través de su aceptación en distintas revistas, privilegia el trabajo de investigación que responde a las demandas y los recursos de las distintas instancias que la financian. De esta forma, aprendemos a planificar nuestra actividad investigadora aplicando principios empresariales (Escobar, 2007).

¿Obediencia o iniciativa libre? Produciendo subjetividades neoliberales

Los discursos y prácticas analizados tomando como referencia el sexenio de investigación, a pesar de su reivindicación de autonomía —autorregulación, iniciativa, responsabilidad—, no suponen nuevas posibilidades reflexivas y creativas para el profesorado sino, como hemos intentado mostrar, más bien una redefinición de los mecanismos de regulación social en consonancia con las exigencias de las racionalidades políticas neoliberales en el ámbito universitario.

La secuencia que encontramos en la trayectoria de la evaluación de la investigación es ilustrativa de lo que estamos mostrando. Después de una primera fase de demanda de iniciativa personal para atender y potenciar la actividad investigadora, y de una segunda fase de cumplimiento de objetivos, de resultados

[10] Sería interesante detenerse a analizar la estrecha relación entre las *áreas prioritarias* que permiten financiación de proyectos de investigación y las exigencias de las racionalidades políticas neoliberales.

[11] La universidad *mercadea* conocimiento (Reyes Lara, 2012) y esa no es una afirmación gratuita. La propia Comisión Europea recomienda recurrir a estrategias de marketing para visibilizarse mejor: "aunque en los medios académicos se suele pensar que la calidad es la mejor de las publicidades, lo cierto es que la capacidad de atracción es una cuestión de percepción (…) las universidades han de encontrar la mejor forma de dar a conocer a la sociedad el valor de lo que aportan y deberán invertir más en visibilidad y mercadotecnia" (Comisión Europea, 2005, p. 7). Se trata de "potenciar todo lo relacionado con la comunicación exterior", creando "una imagen de marca" (Comisión Europea, 2005, p. 9).

cuantificables (que redefinen la producción de conocimiento), nos encontramos en una tercera fase que penaliza el no cumplimiento de esos objetivos *voluntarios* (pensemos en los efectos del citado Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril). En esta lógica, el profesorado por un lado es libre de tomar las iniciativas que considere oportunas pero por otra parte estas iniciativas deben coincidir con unas determinadas expectativas por parte de la organización. Expectativas sobre el volumen de la investigación y expectativas sobre la forma que debe tomar para ser considerada como tal. Se trata de potenciar la libre iniciativa a la vez que generar obediencia.

Sin embargo, ni los discursos que la reforma potencia (calidad, excelencia, formación continua, flexibilidad…) ni las prácticas que instaura (evaluación, performatividad, rendición de cuentas) se perciben como procedimientos de control del profesorado. Más bien, resultan incuestionables, evidentes. Y a diferencia de otros ámbitos del campo educativo, donde estas nuevas formas de organización han provocado un abierto rechazo o bien una actividad pasiva en la que los fines son ajenos y se viven como obligaciones (Contreras, 2002), en el campo universitario resultan aproblemáticas, conectan con las creencias y los valores de una parte importante del profesorado.

La dificultad que tenemos para oponernos a las *tecnologías de gobierno neoliberales* se debe a que establecen una relación entre *subjetividad* y *poder* más insidiosa, compleja y difícil de evidenciar que la que establecían las disciplinas porque gobiernan la *subjetividad* apelando precisamente a la autonomía y libertad de los sujetos (Dean, 1999; Rose, 1999). Por ello, es difícil precisar la línea que separa la obediencia de la elección libre. Como hemos visto, la evaluación de la investigación no se despliega a través de la coerción sino a través de la persuasión inherente a sus discursos legitimadores (autorrealización, excelencia, emprendimiento), a través de la ansiedad que generan sus procedimientos de evaluación y las jerarquías que establecen y a través de la atracción ejercida por el reconocimiento que promete. Seducción frente a represión, creación de necesidades en lugar de inculcación de prescripciones. Se ejerce un control sutil en el terreno de lo considerado tradicionalmente como *privado*: las motivaciones, los deseos..., mediante tácticas que no rompen el convencimiento de actuar libremente. Como sucede en otros contextos, la regulación social pasa a ser un asunto ligado al deseo de cada individuo de dirigir su propia conducta "libremente" con el fin de lograr la maximización de una concepción de su felicidad y realización personal que asume como si fuese obra suya[12]. Paradójicamente, la autonomía personal no es la antítesis del poder político sino un elemento fundamental para su ejercicio. Las actuales sociedades neoliberales convierten en evidente y aceptable el orden capitalista de nueva generación porque consiguen resolver un viejo dilema: ¿cómo gobernar a los individuos apoyándose en su *libertad?* (Dean, 1999; Rose, 1996b; 1999).

Pero también, la dificultad para percibir los efectos negativos de esta reorganización del poder, se debe a que contienen elementos de legitimación que se apoyan en las reivindicaciones de autonomía y la defensa de subjetividades flexibles y plurales (reivindicaciones típicas de la *doxa sesentayochista*) que surgieron frente una racionalidad burocrática, rígida y normalizadora (representada estratégicamente por la universidad que hay que cambiar). Es decir, recogen las críticas a los límites y deficiencias del modelo anterior y se presentan como encarnación paradigmática de algunas de las reivindicaciones más atractivas que surgieron frente a esa lógica decadente. Se apoyan en discursos y prácticas anteriormente críticos a los que fagocitan y modifican su sentido. Las racionalidades políticas se han

[12] La transformación de los mecanismos de gestión de riesgos que habían caracterizado al régimen *welfarista* exige reemplazar al individuo dependiente y necesitado, al ciudadano social ligado a la colectividad por mecanismos estatales de solidaridad, en un individuo activo y autorresponsable, *empresario de sí mismo*. Los sujetos son permanentemente estimulados a responsabilizarse, a ser activos, ya sea para contratar un servicio de salud, acceder a una vivienda, buscarse un empleo, proveerse de seguridad física, modificar sus hábitos alimentarios o practicar y preservar un determinado estilo de vida (Rose, 1996b).

metamorfoseado, variando sus mecanismos de explotación y modificando o renovando su esfera de justificaciones en función de las críticas que apuntan a deslegitimarlas (Boltanski y Chiapello, 1999). De este modo, la última metamorfosis del capitalismo ha llevado consigo el desarme correlativo del pensamiento crítico.

Las herramientas críticas de las que disponemos apuntan a racionalidades y tecnologías de gobierno que ya no son las nuestras. Hemos aprendido a enfrentarnos a la lógica disciplinaria, que continua siendo el rentable blanco de la crítica, el referente del que hay que huir, pero no es tan fácil oponerse a formas de control que se apoyan en la iniciativa, en la responsabilidad de los sujetos. De ahí que consideremos imprescindible asumir la urgencia de actualizarlas en función de las nuevas configuraciones de *saber/poder* que adoptan, señalando los efectos que producen en el campo en el que operan. Por tanto, respondiendo a esa urgencia y retomando nuestra pregunta inicial quisiéramos mostrar los efectos de estos discursos y prácticas en la conformación de lo que somos. Intentando, al mismo tiempo, mostrar que esa configuración identitaria permite la expansión y consolidación de las lógicas neoliberales en la universidad, a la vez que es producto de ellas.

Desde el punto de vista de la redefinición subjetiva, el proceso de reforma ha sido un éxito. Nuestra interioridad está habitada por discursos legitimadores (*autorrealización, excelencia, espíritu emprendedor*) y prácticas como la evaluación, la rendición de cuentas. Tecnologías que la definen y actúan sobre ella, son ejercicios de autoformación. A través de ellas, el "sí mismo" es producido en el proceso de practicarlo, producido como una interioridad compleja (Rose, 1989, 1996b). No hay duda de que somos más *productivos* pero a cambio de soportar procesos de desregulación laboral; somos también más *competitivos* pero, sin embargo, estamos segregados, fragmentados, individualizados, despolitizados, y somos incapaces de generar acciones colectivas y nos hemos convertido en *empresarios de nosotros mismos*, hemos aprendido a relacionarnos con nosotros/as mismos incorporando formas de gestión empresarial, convirtiendo la capacidad reflexiva en planificación estratégica. Paralizando, de esta forma el pensamiento crítico, haciendo posible la mercantilización del conocimiento.

A continuación, intentaremos perfilar, con carácter exploratorio e inacabado, estas tres imágenes de lo que somos, en distintos ámbitos o planos intrínsecamente relacionados (laboral, político y ético), recuperando, de este modo, las cuestiones abiertas al inicio: ¿en qué nos estamos convirtiendo? Pero también ¿a costa de qué? ¿Cuál es el precio que estamos pagando?

¿Derechos laborales? Sujetos productivos, permanentemente en curso…

La defensa de la implicación, del compromiso, apelando a factores afectivos o emocionales o a través de las distintas prácticas evaluadoras, favorece, como hemos mostrado, que la *autorrealización* individual y el interés de la organización coincidan: nuestro propio desarrollo está relacionado con el crecimiento de nuestra institución (Ball y Youdell, 2007). Este proceso permite justificar la exigencia de sobrecargas laborales y se traduce en una extensión del trabajo y de la responsabilidad personal hacia límites poco definidos. La frontera entre el tiempo de trabajo y los otros tiempos se diluye (cuidados, crianza, relaciones no laborales, participación política…).

Frente a las regulaciones estatutarias de los derechos y deberes del profesorado-funcionario, se consolida progresivamente una cultura del trabajo que insiste en la responsabilidad del profesorado en el mantenimiento de su competencia, siempre por medio de su implicación personal y de un esfuerzo para adaptarse a los requisitos cambiantes que afectan a la evaluación de la producción investigadora. El

profesorado debe definir voluntariamente su identidad profesional y situarla en el campo laboral mediante la activación continua de su "capital humano", tanto personal como académico. Como hemos intentado mostrar, las nociones de *excelencia* y *cultura emprendedora* y los distintos dispositivos evaluadores perfilan un horizonte inalcanzable que supone esfuerzos constantes, ninguno de ellos completamente satisfactorio ni definitivo, pero que, sin embargo, obliga a estar siempre en movimiento, permanentemente en curso y a demostrar la flexibilidad necesaria para digerir cantidades cada vez mayores de exigencias[13]. Como advierte Deleuze (1990/1996), en las *sociedades de control* nunca se termina nada y, a diferencia de las sociedades disciplinarias, ya no estamos encerrados, estamos endeudados.

Se fijan retribuciones, dedicación y prestigio en función de los resultados, lo que se traduce en un aumento de la presión y del estrés laboral, del ritmo de trabajo y una modificación de las relaciones sociales (Ball y Youdell, 2007). Todo ello implica una individualización de los comportamientos laborales que rompe con las regulaciones y garantías que hacen del orden laboral un orden negociado (Alonso, 2000). No se trata de defender el modelo anterior, la universidad que teníamos (atravesada, como ahora, por relaciones de poder asimétricas que generan redes de dependencias y sumisiones resistentes al cambio), lo que nos interesa resaltar es que la crítica a la burocracia disfuncional actúa como justificación de la desregulación. Los efectos de esta lógica individualizada y competitiva se perciben con mayor claridad cuando afectan a colectivos precarios de docentes e investigadores porque los hace responsables no sólo de su competencia profesional (de su nivel de reconocimiento) sino de mantener (o de conseguir en un horizonte incierto) el propio puesto de trabajo, responsable de su potencial *empleabilidad*. En estos colectivos la desregulación laboral se traduce en exigencias de flexibilidad y en mayor precariedad[14]. A la flexibilidad temporal (inestabilidad de contratos, dependencia de las subvenciones variables) hay que añadir la flexibilidad horaria (disponibilidad más allá de lo estipulado) y la flexibilidad funcional (polivalencia y tensión formativa correlativa a los posibles cambios en los requisitos de las distintas instancias evaluadoras).

Estas nuevas reglas del juego laboral tienen también como efecto perverso una despolitización del profesorado. Se asume que no responder de modo continuo a determinados estándares (que se elevan progresivamente) supone una amenaza constante de posibles pérdidas (según la posición que se ocupe), de la que además cada uno/a será responsable. Se produce una *psicologización* de la realidad que no cuestiona las exigencias laborales, pero sí a aquellos/as que no han sido capaces de alcanzarlas.

[13] En el caso concreto de la evaluación de la actividad investigadora, es ilustrativo de este proceso de optimización continua el concepto "sexenio vivo" que articula el Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, *de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo* y que se traduce en reconocer únicamente las evaluaciones positivas consecutivas siempre que la última se haya superado "en los últimos seis años". En la misma línea, el documento *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español* (Informe de la Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español, 2013) insiste en que los sexenios que se deben valorar son los que corresponden "al período de tiempo necesario para obtenerlos" y establece un cociente que permita determinar la "relación aceptable entre los sexenios concedidos y los posibles" (2013, p. 23). Es decir, la producción investigadora debe ser constante y uniforme en el tiempo. No se toleran "períodos en blanco" y, paralelamente, convocatoria tras convocatoria se elevan los criterios específicos que establece la CNEAI para obtener una evaluación positiva en las distintas áreas de conocimiento y campos de evaluación.

[14] En el Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la Estrategia Universidad 2015 (2011), *Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana* de y en el Informe de la Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español (2013), *Propuestas para la Reforma y Mejora de la Calidad y Eficiencia del Sistema Universitario Español,* con el objetivo de reducir la endogamia, se multiplican para el profesorado joven las exigencias, condiciones y riesgos necesarios para obtener un posible contrato permanente. Es llamativo que la receta frente a la arbitrariedad de ciertos poderes locales (omnipresentes en departamentos, centros, áreas de conocimiento…) consista en acabar con el concepto de carrera docente, incitando a la competición continua en un mercado laboral desregulado, lo que genera precariedad (incertidumbre, sufrimiento) en los ¿futuros? docentes e investigadores.

El conflicto se diluye y se interioriza. La política, como hemos visto, se proyecta en psicología, en prescripción individualista de cambio subjetivo (Gómez, Jódar y Martínez, 2006). Y cuando hay oposición, las reivindicaciones centradas en los derechos laborales (trabajo estable, carreras docentes reguladas, delimitaciones de jornada laboral) se deslegitiman como demandas de seguridad, asociadas a inacción, a falta de iniciativa y compromiso.

¿Acciones colectivas? Sujetos competitivos, individualizados…

La competitividad se constituye como lógica organizadora de la producción de conocimiento dando lugar a un conjunto de mecanismos orientados a jerarquizar al profesorado (y a departamentos, institutos, facultades, universidades). Como hemos intentado mostrar, la idea de norma coercitiva, medible y visible se desdibuja en el horizonte heterogéneo y flexible de la optimización continua. Sin embargo, sigue vigente un patrón de juicio normativo en el que los criterios de adaptación abarcan más aspectos de la subjetividad (deseos, aspiraciones, emociones) y son más exigentes. La promesa de reconocimiento, de valoración es siempre conducida por medio de operaciones que distinguen al mismo tiempo que identifican. Sin embargo, no todo el profesorado tiene las mismas posibilidades de alcanzar los resultados que se presentan como potencialmente alcanzables por todas/os sino que depende de su posición diferencial en el contexto académico-laboral: la posición de género y las redes sociales en las que cada uno/a está inserto continúan distribuyendo desigualmente al colectivo. De modo que los nuevos excluidos serán aquellos/as que se apartan de estos objetivos, aquellos/as que, o bien no poseen los medios para responder a las exigencias que marcan los modos de ser aceptables o bien —y eso es importante tenerlo en cuenta, nombrarlo— rechazan someterse y someter su trabajo investigador a criterios que cuestionan.

Al igual que sucedía en las *tecnologías de gobierno disciplinarias*, encontramos también un circuito de *saber-poder* donde la evaluación positiva de la actividad investigadora permite valorar diferencialmente al profesorado. Pero un circuito que esta vez no afecta a los casos anómalos en una comunidad dada como en las sociedades *disciplinarias*, sino a los modos que esta comunidad se da para producir y legitimar a los elementos que la componen en tanto que tales. Los diferentes dispositivos de evaluación se basan no sobre procesos rígidos de inclusión/exclusión, sino sobre *procesos de inclusión diferencial* (Colectivo Edufactory, 2010), que nos fragmentan y segregan, imposibilitando la acción colectiva. La regulación actual del sexenio a partir del Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, *de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo*, ilustra este proceso. Así, al establecer un procedimiento que premia la posesión de determinados tramos de investigación con una reducción de la carga docente y penaliza la no posesión con un aumento significativo de la docencia, no sólo jerarquiza al profesorado en función del número de sexenios acumulados sino que, individualizando las condiciones laborales y fragilizando los vínculos (Escobar, 2007), ha desactivado la oposición (colectiva) a una medida arbitraria, impuesta de forma unilateral por el gobierno conservador sin diálogo ni negociación con las universidades y cuestionable, en tanto que legitima una valoración desigual de la actividad docente y la actividad investigadora.

¿Pensamiento crítico? Sujetos empresarios de sí mismos…

La redefinición de los modos de entender y valorar la producción de conocimiento como aumento de la productividad y la competitividad, transforma la forma en que el profesorado entiende la tarea investigadora. Los (relativamente) nuevos criterios de valoración que estamos describiendo, provocan que buena parte del profesorado reaccione dando importancia a aquello que se considera clave en la

evaluación, seleccionando únicamente lo que permite superar evaluaciones, tener visibilidad y reconocimiento institucional. La elección de temas se somete a la lógica de la oportunidad, respondiendo a lo que demanda la investigación financiada y el conocimiento elaborado se transforma en producto que pueda ser aceptado por aquellas revistas que certifiquen que tiene *calidad*. Se abandona progresivamente o se descuida todo aquello que no resulte rentable desde ese punto de vista (monografías o libros pero también determinados estilos de pensamiento y escritura, relaciones no útiles o potencialmente instrumentables…).

De este modo, la forma reflexiva, la forma que tenemos de relacionarnos con nosotros mismos, toma la forma de un conjunto de elecciones racionales basadas en el cálculo económico coste-beneficio y que requieren de autocontrol y autoevaluación continua y voluntaria (Reyes Lara, 2012). Es decir, al igual que sucede en otros ámbitos, también en la universidad las nuevas obligaciones éticas ligadas a la producción de conocimiento, adoptan formas de gestión empresarial, incorporamos una *ética de la competencia* (Ball y Youdell, 2007), nos convertimos en *empresarios de nosotros mismos* (Rose, 1996b, 1999).

Este proceso nos permite entender la singularidad de la regulación neoliberal que se apoya en las prácticas voluntarias que llevan a cabo los propios individuos para formarse a sí mismos como sujetos de conducta moral, prácticas que les permiten construirse y modificarse. En estas racionalidades, que se sostienen en la exigencia de *autorresponsabilidad*, las tecnologías del sí mismo refuerzan las estrategias más generales de gobierno neoliberal. De forma que las prácticas que aplicamos voluntariamente sobre nosotros/as, a pesar de que las experimentamos como códigos elegidos son códigos *vinculantes* dirigidos a producir comportamientos funcionales a un determinado orden social y político. El solapamiento de la ética con la política alcanza su expresión extrema (Vázquez, 2005).

Consideramos, por tanto, que la incorporación de la gestión empresarial, de la planificación estratégica como forma reflexiva es funcional al proceso de mercantilización neoliberal del conocimiento (responde a este proceso pero, a su vez, lo hace posible). No obstante, la coordinación entre las *tecnologías del sí mismo* y las estrategias más generales de *gobierno* no puede reducirse a una simple determinación. Las *tecnologías del sí mismo* tienen un carácter ambivalente y por ello, pueden funcionar también como lugar de resistencia. Por eso, es importante reconocer la existencia de otros discursos y prácticas antagonistas a esa forma de entender la producción de conocimiento. Interpretaciones alternativas del valor del conocimiento presentes dentro y fuera del ámbito universitario y que se preguntan: ¿el conocimiento es un bien común que debe circular para producir efectos? ¿o es una mercancía? Y dan forma a los conflictos que se encarnan en las prácticas de la universidad y en su estructura (Read, 2010).

Posiciones, movimientos, colectivos que asumen que el estudio y el conocimiento no es algo con lo que comerciar sino que forma parte de la construcción de una agencia individual y colectiva, de sujetos políticos (Galcerán, 2010). Y ponen en marcha espacios de autoformación al margen de estas regulaciones, espacios críticos con el saber académico y fuera de los lugares destinados a producir conocimiento. Experiencias como universidades experimentales, grupos y colectivos de formación en centros sociales, librerias y cooperativas (Galcerán, 2010) donde el espacio global se ha afirmado definitivamente como el lugar de investigación y acción política (Colectivo Edu-factory, 2010). Nuevos espacios de aprendizaje que se interrogan por el sentido, valor y uso de nuestros conocimientos, intentando que el pensamiento pueda intervenir en lo social pero también en nuestras propias vidas, *afectándonos* (Garcés, 2010). Y de este modo, introducen en el terreno de la experiencia ética prácticas que cuestionan códigos neoliberales y no sólo aquellas que los consolidan. Articulan formas reflexivas que, en lugar de responder a las exigencias de productividad, competitividad y calidad, se atreven a

interrogar los significados que asumimos y nos determinan, su legitimidad, a examinar las prácticas que nos van conformando y que impiden la propia pregunta. Es decir, cuestionan (y desbordan) los discursos y prácticas que han dado lugar a esa particular configuración ética, a esa singular relación empresarial con uno/a mismo/a. Dan forma al pensamiento crítico porque encarnan el desafío consistente en preguntarse "cómo no ser gobernado *de esa forma*, en nombre de estos principios, en vista de tales objetivos y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos" (Foucault, 1990/1995, p. 7).

Referencias

Alonso, Luis Enrique (2000). *Trabajo y posmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos.

Ball, Stephen y Youdell, Doudell (2007, julio). *Privatización encubierta de la educación pública.* Informe preliminar presentado en Internacional de la Educación. V Congreso Mundial, Berlín, Alemania. Extraído el 17 de septiembre de 2012, de http://www.ei-ie.org/spa/news/homepage/home

Barry, Andrew; Osborne, Thomas & Rose, Nikolas (Eds.) (1996). *Foucault and political reason. Liberalism, neoliberalism and rationalities of governement*. London: UCL Press.

Boltanski, Luc & Chiapello, Eve (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

Bourdieu, Pierre (1997/1999) *Meditaciones pascalianas.* Barcelona: Anagrama.

Buela-Casal, Gualberto; Bermúdez, Mª Paz; Sierra, Juan Carlos; Quevedo-Blasco, Raúl; Castro, Ángel y Gullén-Riquelme, Alejandro (2012). Ranking de 2011 en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema, 24*(4), 505-515.

Burchell, Graham (1996). Liberal Government and the Techniques of the Self. En Andrew Barry; Thomas Osborne y Nikolas Rose (Eds.), *Foucault and political reason. Liberalism, neoliberalism and rationalities of government* (pp. 19-36). London: UCL Press.

Burchell, Graham; Gordon, Colin & Miller, Peter (Eds.) (1991). *The Foucault Effect. Studies in Governmentallity*. Harvester Wheatshef: Hemel Hempstead.

Colectivo Edu-Factory (2010). Nosotros no pagaremos vuestra crisis. ¡Todo el poder a la autoformación! En Edu-Factory y Universidad Nómada (Comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado del saber* (pp. 41-49). Madrid: Traficantes de sueños.

Comisión Europea (2003). *Comunicación de la comisión. El papel de las universidades en la Europa del conocimiento.* COM 58 de 05.02.2003. Extraído el 23 de enero de 2012 de http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/universidades-europaconocimiento.pdf?documentId=0901e72b8004aa8d

Comisión Europea (2005). *Comunicación de la Comisión. Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las Universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa.* COM 152 de 20.04.2005. Extraído el 8 de febrero de 2012 de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/7._El_papel_de_las_universidades.pdf

Comisión Europea (2006). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación.* COM 208 de 10.05.2006. Extraído el 23 de enero de 2012 de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:es:PDF

Comisión Europea (2008). *La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales. Resumen del Informa final del grupo de expertos*. Extraído el 23 de enero de 2012 de http://www.cdiex.org/aprendizaje/documento_8.pdf

Contreras, José (2002). Política del curriculum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática. En Ian Westbury (Ed.), *¿Hacia dónde va el curriculum?* (pp.75-109). Girona: Pomares.

De Marinis, Pablo (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los angolfoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En Ramón Ramos y Garcia-Selgas, Fernándo (Eds.), *Globalización, Riesgo y Reflexividad* (pp. 73-103). CIS: Madrid.

Dean, Mitchell (1999). *Governmentality. Power and rule in Modern Society*. London: Sage.

Deleuze, Gilles (1990/1996). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones* (pp.277-286). Valencia: Pre-Textos.

Du Gay, Paul (2000/2012). *En elogio de la burocracia. Weber. Organización. Ética*. Madrid: Siglo XXI.

Escobar, Manuel Roberto (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas*, *48*, 48-61.

Estrategia Universidad 2015 (2010a). *Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación-Gobierno de España, 2008. Extraído el 19 de octubre de 2011 de http://www.redtcue.es/export/system/modules/com.tcue.publi...ources/DescargasTcue/estrategia_universidad_2015_univ.pdf

Estrategia Universidad 2015 (2010b). *El camino para la modernización de la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación-Gobierno de España, 2010. Extraído el 22 de septiembre de 2012 de http://www.mecd.gob.es/eu2010/la-eu2015.html

Fernández Rodríguez, Carlos Jesús (2007). *El discurso del Management: tiempo y narración*. Madrid: CIS.

Foucault, Michel. (1978a) La philosophie analytique de la politique. En Foucault (1994), *Dits et écrits* (III, 534-551) Paris: Gallimard.

Foucault, Michel. (1978b) La gouvernementalité. En Foucault (1994), *Dits et écrits* (III, 635-656) Paris: Gallimard.

Foucault, Michel. (1981) “Omnes et singulatim”: vers une critique de la raison politique. En Foucault (1994), *Dits et écrits* (IV, 134-161) Paris: Gallimard.

Foucault, Michel. (1984a) Foucault. En Foucault (1994), *Dits et écrits* (IV, 631-636) Paris: Gallimard.

Foucault, Michel. (1984b) Une esthétique de l´existence. En Foucault (1994), *Dits et écrits* (IV, 730-735). Paris: Gallimard.

Foucault, Michel. (1988) Les techniques de soi. En Foucault (1994), *Dits et écrits* (IV, 783-813) Paris: Gallimard.

Foucault, Michel (1990/1995). ¿Qué es la crítica? *Daimon, Revista de Filosofía*, *11*, 5-25.

Galcerán, Monserrat (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Edu-Factory y Universidad Nómada (Comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado del saber* (pp. 13-39). Madrid: Traficantes de sueños.

Garcés, Marina (2010). Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje. En Espai en Blanc (Eds.), *El combate del pensamiento* (pp. 67-79). Barcelona: Bellaterra.

Gómez-Campo, Víctor Manuel y Celis Giraldo, Jorge Enrique (2007). Docencia, estatus, distinción y remuneración *Nómadas, 27,* 98-109.

Gómez, Lucía; Jódar, Francisco y Martínez, Luz M. (2006). Psicología, identidad y política en las tecnologías de gobierno neoliberales. *Psicología & Sociedade*, *18*, 1, 7-14.

Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la Estrategia Universidad 2015 (2011). *Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana*. 21 de septiembre de 2011. Extraído el 2 de abril de 2012 de http://www.usc.es/export/sites/default/gl/web/descargar/informe-finaleu2015.pdf

Informe de la Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español (2013). *Propuestas para la Reforma y Mejora de la Calidad y Eficiencia del Sistema Universitario Español*. 12 de febrero de 2013. Extraído el 15 de febrero de 2013 de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/ministerio-mecd/servicios-al-ciudadano/participacion publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf

Read, Joan (2010). La experiencia de la universidad: el neoliberalismo contra los *commons*. En Edu-Factory y Universidad Nómada (Comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado del saber* (pp. 99-102). Madrid: Traficantes de sueños.

Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, *sobre retribuciones del profesorado*. (BOE 09/09/1989).

Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, *de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo*. (BOE 21/04/2012).

Resolución de 25 de octubre de 2005, *de la Presidencia de la Comisión Nacional de la Actividad Investigadora, por la que se establecen los criterios específicos en cada uno de los campos de evaluación*. (BOE 07/11/2005).

Reyes, Lara (2012). *Mentalidades de gobierno, subjetividad y conocimiento académico: nuevas formas de gobierno de la producción de conocimiento académico en la universidad pública española*. Tesis Doctoral sin publicar, Universidad Autónoma de Barcelona.

Rose, Nikolas (1989). *Governing the soul. The shaping of the private self.* London: Routledge.

Rose, Nikolas (1996a). Power and subjectivity: Critical history and psychology. En Carl F. Graumann y Kenneth J. Gergen (Eds.), *Historical dimensions of psichological discourse* (pp. 103-124). New York: Cambridge University Press.

Rose, Nikolas (1996b) *Inventing our selves. Psychology, power and personhood.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, Nikolas & Miller, Peter (1992). Political Power beyond the State: problematics of government. *British Journal of Sociology, 43*(2), 173-205.

Sisto, Vicente (2007). Managerialismo y trivialización de la Universidad. *Nómadas*, *27*, 8-21.

Terrén, Eduardo (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.

Vázquez, Francisco (2005). *Tras la autoestima. Variaciones sobre el yo expresivo en la modernidad tardía*. San Sebastián: Garkoa.

Zangaro, Marcela (2010). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno, *Trabajo y Sociedad, 16*, 163-177.



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización

Neoliberal governmentality, subjectivity and the transformation of university. Scholars assessment as normalization technology

Patricia Amigot Leache; Laureano Martínez Sordoni

Universidad Pública de Navarra, patricia.amigot@unavarra.es

Historia editorial

Recibido: 09/05/2012
Primera revisión: 13/01/2013
Aceptado: 05/02/2013

Palabras clave
Poder
Subjetividad
Tecnología
Evaluación

Resumen

Partiendo de la lectura foucaultiana del liberalismo y del neoliberalismo, nos proponemos analizar los modos de subjetivación de los dispositivos de poder actuales. A partir de un análisis comparativo con la disciplina y sus técnicas, como el examen, destacamos el carácter gestionario y de control de los dispositivos contemporáneos, cuyas técnicas de normalización son de tipo evaluativo-formal y vinculadas a una producción permanente de innovación.
Posteriormente analizamos la evaluación del profesorado como técnica de gran relevancia en el proceso de transformación de la universidad, en el marco de las reformas neoliberales. Entendemos que en el contexto neoliberal esta técnica genera a su vez procesos de individuación y efectos de conjunto. Considerándola como una técnica genealógicamente vinculada con el examen, analizamos las transformaciones subjetivas que conlleva y sus efectos globales en una resignificación del valor del conocimiento así como de la normalización de prácticas epistémicas.

Keywords
Power
Subjectivity
Technology
Scholars assessment

Abstract

Taking the Foucauldian reading of liberalism and neoliberalism as a starting point, we analyze the modes of subjectivation of the current power devices. Comparing them with the disciplinary techniques, as the exam, we emphasize the managerial nature and the strategies of control of contemporary power devices, which normalization effects have a "formal-assessment" character and entail a permanent production of innovation.
Then we analyze the assessment of the university teaching staff as a technique of great relevance in the transformation of the University within the framework of the neoliberal reforms. In the neoliberal context, this technique produces processes of individuation and overall effects at the same time. Considering the assessment as a technique genealogically linked with the exam, we analyze the subjective transformations that it entails and its global effects in the change of the value of knowledge as well as in the normalization effect of epistemic practices.

Es previsible que la educación deje de ser paulatinamente un medio cerrado, que se distingue del medio profesional como otro medio cerrado, y que ambos desaparezcan en provecho de una terrible formación permanente, de un control continuo que se ejercerá sobre el obrero-estudiante de secundaria o sobre el ejecutivo-universitario (Gilles Deleuze, Conversaciones: 1972-1990, 1990/1996, p. 273).

Amigot Leache, Patricia y Martínez Sordoni, Laureano (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, *13*(1), 99-120. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1046-Amigot

Introducción

El neoliberalismo, en su intento por establecer la lógica de empresa en el conjunto de la sociedad, ha conducido a una transformación de diferentes esferas sociales y la universidad no ha sido una excepción. La expansión de criterios manageriales al ámbito de la producción y transmisión del saber en educación superior, ha transformado los plantes de estudio, los objetivos y las funciones de las instituciones académicas.

En este artículo nos interesa analizar el modo en el que la evaluación del profesorado universitario, en su objetivo de calificación, clasificación y eventualmente penalización, pone en juego una particular estrategia de poder y *normaliza* esfuerzos, itinerarios y prácticas académicas. Para ello, sirviéndonos —aunque no exclusivamente— de las herramientas analíticas del poder ofrecidas por Michel Foucault, intentaremos pensar la *evaluación* en relación con el *examen*, una técnica de poder central en las sociedades disciplinarias —podríamos denominarlas también industriales— a la hora de formar cuerpos dóciles y productivos.

Dado que, según la perspectiva adoptada, entendemos que las relaciones de poder afectan tanto al colectivo de individuos al que se dirigen como al nivel subjetivo, intentaremos enmarcar las estrategias de conjunto orientadas al gobierno de los individuos y a la (auto)regulación de las subjetividades en lo que Luc Boltanski denomina las nuevas dominaciones, para detenernos después en la evaluación como técnica de normalización del ámbito laboral, concretamente, el académico.

El desarrollo de este análisis pivota sobre una de las reglas analíticas del poder que Foucault estableció en su primer tomo de la *Historia de la Sexualidad*: la regla del "doble condicionamiento". Esta regla señala la interacción entre las estrategias generales y las técnicas específicas que se da en los dispositivos de poder: las técnicas precisas operan en una "envoltura estratégica que las hace funcionar" y producen ámbitos de realidad concretos, contribuyendo, a su vez, a una configuración general del orden social (Foucault, 1976/1992, p. 121). Considerar la evaluación del profesorado como una técnica nos permite esclarecer su funcionamiento en el marco de estrategias neoliberales de amplio alcance y, a su vez, analizar su dimensión productiva y su contribución a una nueva fisonomía del espacio académico.

Las nuevas dominaciones

En la actualidad, los sistemas de dominación de las sociedades occidentales, si hablamos de dominación tanto en el sentido foucaultiano —vinculado a las estrategias de poder— (Foucault, 1999) como en el que le otorga Luc Boltansky (2009)[1], no se configuran tanto mediante la disciplina habilitadora de los cuerpos, como mediante la dilución de la vigilancia en *control y auto-control* permanente, y la *gestión de la vida*, siguiendo la noción de biopolítica. En términos generales, esta gestión de la vida tiene expresiones particularmente destacables en la actualidad del contexto occidental, y abarca desde las estrategias de regulación y persecución de la inmigración hasta la medicalización del malestar, sostenida por la preeminencia de los discursos biologicistas y psicologizadores de las interacciones y de los problemas sociales. Pero también estrategias de subjetivación y (auto)producción particulares.

[1] Dominación en tanto objeto de síntesis resultado de una reconstitución operada por el analista a partir de las observaciones de las relaciones de poder sociales. "Plantear la cuestión de la dominación consiste en preguntarse cómo actores en poco número pueden establecer durablemente un poder sobre actores numerosos, dominarlos ejerciendo un control semántico sobre la determinación de lo que es, someterlos a alguna forma de explotación" (Boltanski, 2009, p. 73).

Esbozando parcialmente este contexto general, recurriremos a las nociones foucaultianas de *racionalidad neoliberal* para situar las lógicas que gobiernan las transformaciones actuales de instituciones como la universitaria y de *técnicas de gobierno de los otros* y *técnicas de gobierno de sí mismo*, referida con el neologismo foucaultiano de *gubernamentalidad*, entre las que destacaremos la evaluación del profesorado. Esta técnica opera decisivamente en el entramado de prácticas que están reconfigurando el ámbito académico, y su operatividad alcanza tanto la dimensión subjetiva como la resignificación del conocimiento, la investigación y la homogeneización de esas actividades.

Racionalidad de gobierno y *gubernamentalidad*

El término *gobierno* es utilizado por Foucault en un sentido amplio, como "el modo de dirigir la conducta de individuos o grupos" (Foucault, 1982/2001, p. 253). Hacia finales de la década de 1970, este término será el que el autor francés privilegiará en su analítica del poder. En su curso de 1979, llamado *Nacimiento de la biopolítica*, propondrá estudiar la racionalización de la práctica gubernamental, es decir, la manera en que:

> Se intentó conceptualizar esa práctica consistente en gobernar. […] determinar de qué modo se estableció el dominio de la práctica del gobierno, sus diferentes objetos, sus reglas generales, sus objetivos de conjunto para gobernar de la mejor manera posible (Foucault, 2004/2007, p. 17).

La genealogía foucaultiana de las prácticas de gobierno se remonta a la pastoral hebrea, introducida en Occidente por el cristianismo, posteriormente integrada en los mecanismos del Estado moderno. Foucault muestra cómo desde el siglo XVIII se conforman un conjunto de mecanismos gubernamentales para los cuales la libertad de mercado, considerada como una instancia "natural" (Foucault, 2004/2006, p. 81), es el criterio a partir del cual se establecerán los límites a la práctica gubernamental. De este modo, el liberalismo se constituye como la racionalidad de gobierno prevaleciente, poniendo en juego una estrategia de dominio que concita dos consideraciones: en primer lugar, la preeminencia del ámbito económico sobre el político y, en segundo y como consecuencia, la apuesta por una auto-limitación del gobierno bajo el criterio de gobernar menos para lograr la mayor eficacia.

El *liberalismo*, cuya faz jurídica implica el desarrollo de derechos individuales —de los propietarios, de los varones, fundamentalmente— restringe la esfera de intervención del gobierno para permitir el mejor funcionamiento de las leyes del mercado. No obstante, y aquí aludimos a uno de los aportes fundamentales de la obra foucaultiana, esto puede ser efectuado sólo gracias al nacimiento y desarrollo paralelo de dispositivos de poder históricamente novedosos que disciplinan cuerpos con el objetivo de volverlos más útiles, someten la fuerza de trabajo así como regulan los ritmos y fenómenos vitales de las poblaciones. Es por esta razón que Foucault subraya la prioridad de un análisis *tecnológico* del poder —es decir que se centra en los instrumentos y las técnicas— y no exclusivamente jurídico (Foucault, 1981/1994).[2]

La noción de *gubernamentalidad*, por su parte, refiere a la preeminencia de las relaciones de poder entendidas como "gobierno", por sobre otras formas (soberanía, ley, disciplinas, etc.). Como hemos señalado, Foucault encontró en las prácticas del poder pastoral el antecedente genealógico de los

[2] Nos gustaría apuntar que este proceso histórico de desarrollo del capitalismo en conjunción con una racionalidad liberal no puede ser comprendido sin una perspectiva de género, sin el análisis de los dispositivos de género que configuran masculinidades y feminidades, en términos descriptivos y prescriptivos, jerarquizando, segregando y regulando espacios —público/ privado— y funciones —como la maternal y de cuidado, atribuida normativamente a la *naturaleza* femenina— (Amigot y Pujal, 2009; Rodríguez Magda, 1999).

mecanismos que posteriormente prevalecerán en la racionalidad política moderna. Estos mecanismos se caracterizan por tener al mismo tiempo efectos individualizantes y totalizantes. Es decir, comportan un conjunto de tecnologías de gobierno sobre sí mismo y sobre los otros (Foucault, 1990).

El término gubernamentalidad señala, por tanto, la conexión entre técnicas de gobierno de los otros y las de gobierno de sí mismo dentro de un dispositivo histórico. Nos permite pensar los efectos propios de determinada tecnología de poder, no sólo en relación con la "conducción de las conductas de los otros" (Foucault, 1982/2001), sino vinculando ésta con las prácticas que un individuo es llevado a realizar sobre sí; es decir, en términos sociales, intersubjetivos y subjetivos. Las *prácticas de sí* tienen a uno mismo como sujeto y objeto. Constituyen técnicas que permiten a los individuos efectuar un número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus pensamientos, en sus conductas. Las prácticas de sí, analizadas en la obra foucaultiana principalmente en el marco de la antigüedad, adquieren concreciones históricas y modulan la posibilidad del ejercicio de la libertad.[3]

Ciertamente, en su análisis de la subjetividad, Foucault vinculó un tipo de prácticas de sí —identificado con la noción clásica del *cuidado de sí*— con la posibilidad de desprenderse de formas identitarias normativas y de ejercer una mayor libertad, nunca absoluta y nunca dada de partida. No obstante, las técnicas de sí suelen operar como reglas de conducta, prescripciones, definiciones o reificaciones de uno/a mismo/a para la autoproducción adecuada en *un* determinado contexto histórico.

> Son precisamente unas técnicas de sí históricamente identificables, que concilian con unas técnicas de dominación también históricamente datables. Por lo demás, el individuo sujeto no surge nunca sino en la encrucijada de una técnica de dominación y una técnica de sí. Es el pliegue de los procesos de subjetivación sobre los procedimientos de sujeción, según dobleces que recubren más o menos a capricho de la historia. (Gros, 2001/2002, p. 497).

Si nos hemos detenido en estas dos nociones es porque nos resultan esclarecedoras para un análisis de los procedimientos de evaluación de los y las trabajadoras en una institución, la universitaria, que está reconfigurándose drásticamente. Es en esta matriz gubernamental en la que situamos la evaluación como técnica que conduce acciones, produce y regula prácticas concretas y, también, opera con el recurso a una implicación subjetiva en la que el individuo se auto-exige, se compromete, se produce. Además, la extensión de la lógica empresarial a otros ámbitos sociales se produce mediante la articulación de tecnologías concretas con la racionalidad neoliberal, en cuyo seno aparecen los saberes expertos, con especial relevancia de la Teoría del Capital Humano (Foucault, 2004/2007) y las versiones afines en las ciencias del comportamiento y las ciencias sociales.

La racionalidad y gubernamentalidad neoliberal.

Según Boltansky:

> El poder tiende por tanto —como lo mostró Weber— a ser racionalizado, sean cuales sean sus modalidades en el sentido de que sus estructuras y su ejercicio están sometidos, por lo menos formalmente, a exigencias de justificación que les confieren cierta solidez (Boltansky, 2009, p. 16).

[3] La libertad, como ejercicio, pasará para Foucault por un tipo de prácticas de autoproducción —vinculadas al *cuidado de sí*— que establecen una distancia crítica y ética respecto a los mandatos identitarios que imponen códigos normativos específicos. Aquí es importante señalar que la cuestión clave de la libertad no es el rechazo de cualquier código, sino el tipo de relación que establecemos con el mismo: frente a la obediencia o al cumplimiento moral de un código, el espacio reflexivo y crítico de la ética en la posibilidad creativa de producir otros.

De esta forma, podemos acercar este ejercicio de racionalización del poder en las democracias occidentales capitalistas a la noción de racionalidad *neoliberal*.

De la misma manera que el capitalismo se articuló con una racionalidad de gobierno liberal que configuraba derechos y libertades —limitados, obviamente, sobre todo en términos de propiedad y de género—, al tiempo que se desarrollaban esos *dispositivos disciplinarios* que hicieron mutar los regímenes de poder de la modernidad, el capitalismo actual se articula con una racionalidad neoliberal que, a grandes rasgos, ya no considera la naturalidad del mercado —como lugar de intercambio— el principal criterio de limitación de la práctica gubernamental, tal como lo hiciera el liberalismo clásico, sino que tiene por finalidad programar, informar, estructurar un sistema de competencia, una sociedad de empresa. De este modo, nos indica Foucault, el criterio que rige la racionalidad gubernamental neoliberal no es ya el *laissez-faire* sino el establecimiento de una serie de mecanismos que garanticen la competencia en el mercado de un conjunto de unidades-empresas:

> [La] multiplicación de la forma "empresa" dentro del cuerpo social constituye, creo, el objetivo de la política neoliberal. Se trata de hacer del mercado, de la competencia, y por consiguiente de la empresa, lo que podríamos llamar el poder informante de la sociedad (Foucault, 2004/2007, p. 189).

Esto entraña una serie de consecuencias, entre las que nos interesa destacar las siguientes: por un lado, la emergencia de un conjunto de nuevos dispositivos de poder, distintos de los disciplinarios, que pueden ser llamados *dispositivos de control* (Deleuze, 1990/1996). Por otro, la relación de esos nuevos dispositivos de poder con nuevas formas de subjetividad. En concreto, el sujeto económico (*homo economicus*) del neoliberalismo no es ya concebido como uno de los socios en una relación de intercambio, como en el liberalismo clásico, sino que es concebido como un "empresario de sí mismo" (Foucault, 2004/2007). Cada individuo debe concebirse como su propio capital y debe invertir en sí mismo (educación, salud, etc.) con el objetivo de poder obtener un salario-ganancia.

Esta lógica del "empresario de sí" se encuentra reflejada actualmente en un conjunto de prácticas cotidianas como la incitación a la formación permanente, al cuidado de la salud, de la estética, etc. Las políticas de flexibilización y desregulación de los ámbitos de la salud, el trabajo y la educación, no hacen sino trasladar al nivel individual la responsabilidad y el "riesgo" de la mayor parte de las actividades vitales de las personas. La racionalidad neoliberal imperante incita a cada individuo a adoptar actitudes de valorización y de capitalización, de modo que pueda competir en el mercado e incrementar sus condiciones de "empleabilidad" y sus "competencias".

Ahora bien, como se ha mencionado, la sociedad disciplinaria ya tenía por objetivo formar cuerpos productivos y dóciles (Foucault, 1975). En términos generales, puede decirse que el cuerpo se concebía de forma mecánica. Se trataba de descomponer analíticamente el cuerpo para lograr un mayor rendimiento de sus fuerzas, descomponer sus movimientos, sus gestos, con el fin de optimizar su utilidad. Los mecanismos disciplinarios, que sin duda no han desaparecido, se complejizan en las sociedades contemporáneas, en las cuales las nuevas formas de trabajo contemplan el conjunto de las actividades intelectuales, comunicativas, relacionales, afectivas, etc.; exigen la aplicación de capacidades cognitivo-emocionales, la iniciativa y la invención de los trabajadores, dimensiones no utilizadas hasta hace unas décadas por los niveles operativos y administrativos de las empresas. De ahí que el gobierno de la vida en la actualidad permee y opere intensivamente en los procesos de constitución subjetiva. En el ámbito de los discursos sociales, por ejemplo, puede destacarse la generalización de saberes *psicologizantes* que aportan marcos simbólicos para pensar la identidad e implicarse en prácticas de auto-producción acordes con los mismos.

Asistimos a un proceso que continúa en la dirección señalada por Foucault: “Lo importante para nuestra modernidad, es decir, para nuestra actualidad, no es entonces la estatización de la sociedad sino más bien lo que yo llamaría "gubernamentalización" del Estado.” (2004/2006 p. 137). Esta consideración confluye con el análisis que desarrolla Boltanski acerca del rol del estado en los regímenes neoliberales, que no considera en términos simples de debilitamiento, sino ejerciendo un papel decisivo en las nuevas articulaciones con el sistema capitalista y sus técnicas específicas de gobierno.

Expertos e innovación: de la ideología dominante a la dominación sin ideología[4]

La extensión parasitaria de la lógica económica al ámbito político conlleva que la legitimidad política basada en la voluntad popular, ciertamente limitada, sea sustituida por una experticia pretendidamente unívoca y objetiva que dicta las decisiones políticas. Que el bien *común* sea abordado mediante procesos que en realidad benefician a grupos concretos[5] es posible porque: a) por un lado, no se trata de conservar características del orden social sino, prioritariamente y como slogan permanente, de cambiar, emprender, movilizar, innovar, como si la innovación fuera positiva en sí misma y se desdibujaran los efectos desiguales que tiene; b) porque la lógica neoliberal desplaza a la responsabilidad individual el peso de las limitaciones que se ejercen a nivel colectivo; por ejemplo, todo el mundo es un emprendedor en potencia, aunque algunos prefieran la pasividad y el inmovilismo —egoísta—, al “esfuerzo” moralizado como la verdadera aportación a la sociedad; y c) porque las transformaciones están dictadas por la *necesidad*. El cambio es una realidad y una necesidad social: por tanto, es deseable *adelantarse* a él y facilitarlo (Boltanski, 2008).

Este desplazamiento de la lógica política a la económica supone, a su vez, el desplazamiento de la posibilidad de decidir entre alternativas abiertas en el juego político —por muy limitado que éste sea—, a la necesidad unidireccional dictada por los expertos y por nuevas entidades interlocutoras del orden inevitable de las cosas.

Tanto la idea de movilidad como la de necesidad favorecen la institucionalización y el establecimiento de prácticas que construyen ya en el presente un futuro inevitable. Tienen como consecuencia el imperativo a *preparase*, a *adelantarse* a lo que va a venir para, paradójicamente, construirlo. Este futuro inevitable pero construido activamente desde el presente se lleva a cabo mediante dos tipos de acciones: a) locales y técnicas, decisiones expertas que parecen responder a necesidades de mejora de ámbitos concretos, y b) acciones sobre los “formatos”, es decir, sobre los códigos reguladores o reglamentos para pasar después a transformaciones legales de mayor envergadura. Por ejemplo, las pequeñas transformaciones de la regulación práctica de las exigencias laborales, multiplicadas y diversificadas por doquier, adquieren después un estatuto legal más decisivo en la reestructuración del mercado de trabajo o de instituciones como la universidad.

Una figura de estas transformaciones locales que alimenta una transformación general se dibuja en torno a los procesos de *cualificación y selección*. Según Luc Boltanski (2009), uno de los operadores del cambio del mercado de trabajo, aparentemente no conflictivo, incluso deseado por los miembros de una organización, ha sido una nada inocente sustitución del término *obrero* por *operario* y su definición

[4] Expresión de Luc Boltanski (2008).

[5] Algo que Boltanski relaciona con el núcleo de la dominación; en los dispositivos de dominación de las sociedades formalmente democráticas, la cuestión de saber quiénes son los dominantes se presenta como problemática. Fuerzas impersonales e inexorables permiten subordinar la voluntad de los actores, en posición dominante, a la de las leyes inscritas en la naturaleza de las cosas, es decir, en la realidad y en el mundo que modelizan los expertos (Boltanski, 2009).

formalizada, ya no solo de la empleabilidad, sino del desempeño y quehaceres profesionales en términos de *competencias*.

Los nuevos procesos de selección, legitimados por una retórica objetivadora de las cualidades —lo que pretendidamente excluye la subjetividad de quien selecciona, disuelta en protocolos e indicadores de competencias y de calidad y, por tanto, de los que nadie sería responsable—[6], han sido invocados en multitud de situaciones cotidianas locales para modificar radicalmente el destino de infinidad de personas tratándolas como "casos" a menudo dolorosos —los responsables que interpretan los designios inevitables de los procesos sociales también se muestran en ocasiones compungidos—. La acumulación de estos casos y situaciones locales ha tenido por efecto la modificación profunda de la realidad del mundo del trabajo y, de ahí, de la realidad social entera (Boltanski, 2008).

Los procesos de cualificación y selección, así como los saberes expertos *naturalizadores* de los dispositivos de poder, son relevantes porque, como señala este autor:

> El término dominación no tiene una orientación estrictamente económica sino semántica. Aborda y tiene como objetivo el campo de la determinación de lo que es, es decir, ese en el que se establece la relación entre lo que se puede denominar (retomando los términos de Wittgenstein) las formas simbólicas y los estados de cosas […] se vincula con el establecimiento de calificaciones, es decir, las operaciones que, indisociablemente, fijan las propiedades de los seres y determinan su valor. (Boltanski, 2009, p. 26, las cursivas son nuestras).

Y no solo: los criterios y reglas cualifican clasificando, lo que simultáneamente opera una *jerarquización*. La calificación se sostiene en clasificaciones —formatos o tipos asociados a descripciones y definiciones — que permiten distribuir a las personas en grupos y categorías y que se "asocian a reglas que limitan el acceso a bienes y a su uso. Ejercen, de esta manera, un importante papel en la formación y en la estabilización de asimetrías" (Boltanski, 2009, p. 27).

Pero, también, en sí mismo, suponen la particularización y la atomización de los grupos y de los colectivos sociales.

La subjetividad en el contexto neoliberal

Los cambios acaecidos en la organización del trabajo, en las relaciones entre trabajo y capital, así como la relación entre la reestructuración del ámbito productivo y los efectos de subjetivación que todo ello tiene —el paso de la fábrica fordista a una empresa cuyos trabajadores son *recursos humanos,* introducidos integralmente en el proceso de maximización del beneficio (e *integralmente* alude a la demanda de implicación, motivación, creatividad, etc.)—, constituyen una interesantísima aportación para el estudio de la subjetividad y el poder (Boltansky y Chiapello, 1999; Marazzi, 1994/2003; Marzano, 2008; Sennett, 1998). Como han señalado muchos de estos análisis, los dispositivos contemporáneos de poder explotan y gestionan procesos subjetivos, fundamentalmente en la configuración del sujeto *consumidor* —el núcleo duro de la figura del ciudadano— y en la del sujeto empleado o empleable.

Si, como señala Foucault, hacia la mitad del siglo XX en Estados Unidos se dibuja una nueva gubernamentalidad a partir de la definición del *homo economicus* como un "empresario de sí" y en relación con la Teoría del Capital Humano (Foucault, 2004/2007), a raíz de las transformaciones

[6] Lo que excluye, pretendidamente, de facto la posibilidad de arbitrariedad, autoritarismo o intereses personales siempre que se sigan adecuadamente los protocolos y se apliquen los indicadores "objetivos" y adecuados.

acaecidas en las últimas décadas, podemos pensar que la gubernamentalidad contemporánea amplía el espacio instrumentalizado e incitado de la subjetividad a la dimensión afectiva del *capital* humano. Esto es: si en la sociedad industrial estaba en juego en primer lugar la extracción de fuerzas físicas de los obreros, en la actualidad se ha ampliado hacia la dimensión cognitiva, aptitudinal pero también emocional.

La consideración de los individuos como *capital* implica una particularidad en esta noción. Este no es un capital como los demás. La aptitud de trabajar, la idoneidad, el *poder hacer algo* como elementos definitorios de ese capital implican que "es el propio trabajador el que aparece como si fuera una empresa para sí mismo" (Foucault, 2004/2007, p. 264). Por tanto, es ese *poder hacer* y esa dimensión agente del individuo la que tiene que ser modelizada y funcionar de maneras específicas. No es reprimida, suprimida: es esperada, espoleada, alentada. De la misma forma que la racionalidad liberal necesita libertad y debe producirla, las lógicas del nuevo capitalismo necesitan capacidad de actuar y de actuarse de manera motivada y la promoción y mantenimiento subjetivo de mecanismos afectivos de (auto)control.

En los regímenes neoliberales, en los que la preeminencia de la forma-empresa ha colonizado los modos de comprensión de la vida social y de los sujetos, los dispositivos de poder han intensificado determinadas tecnologías gubernamentales, fundamentalmente todo aquello que puede ser vinculado con los procesos de regulación de las subjetividades y cuya naturaleza no sea directamente imperativa o autoritaria.

Gubernamentalidad, homo economicus y subjetividad

Decíamos que el término gubernamentalidad permite pensar simultáneamente las técnicas de dominio sobre otros y las técnicas que los individuos operan sobre sí mismos para configurarse de una manera concreta. Estos procesos son aludidos en numerosos análisis sobre las trasformaciones de las relaciones laborales; no obstante, en muchos de ellos, el ámbito subjetivo es contemplado en términos de consecuencias (consecuencias de malestar, por ejemplo) y no tanto como un espacio de operatividad del poder en el que éste, precisamente, se reproduce mediante una configuración y un funcionamiento particular de lo subjetivo[7].

La concepción de los individuos como recursos y capital humano, cualificados y calificados como empleables y emprendedores, sitúa discursivamente las (im)posibilidades del empleo, salario y desarrollo profesional *en* los sujetos, no en las relaciones de producción ni en la explotación ni en la lógica del beneficio. El desarrollo de estas teorías y prácticas tiene como consecuencia el establecimiento de estándares identitarios que operan tan pronto como descripciones pretendidamente expertas de la naturaleza humana que sirven de marco simbólico a las técnicas de sí, tan pronto como ideales a los que se aspira, tan pronto como referencias normativas para la sanción y el control permanente.

El ideal normativo de la empleabilidad se concreta en un sujeto activo y flexible que utiliza sus recursos para una mejora continua en su desempeño profesional, lo que le aportará, a su vez, el éxito vital. La autonomía del trabajador, al que simultánea y paradójicamente se le pide que participe de forma motivadamente espontánea y que se someta a rutinas, jerarquías y, sobre todo, controles, exige una

[7] Nos resulta especialmente interesante la reflexión de Christian Marazzi que establece una analogía entre el recurso a la subjetividad de la persona empleada (implicación, motivación, etc) con los mecanismos afectivos implicados en la división sexual del trabajo y, sobre todo, con los que mantienen la dedicación intensiva femenina a los cuidados (Marazzi, 1994).

movilización subjetiva autorregulada. Esta agencia incitada, este *hacer hacer*, tiene una doble faz en el auto-control y en la auto-exigencia en los términos requeridos en su medio empresarial, aunque todo disponga a experimentarlos como criterios propios y auténticos.[8]

Por tanto, estos procesos intensifican, por un lado, la incitación subjetiva a configurarse a sí mismo en función de los estándares normativos de éxito; por otro, necesitan que este esfuerzo implique una (auto)formación constante y adecuada para ser productivo. Esta demanda llega a convertirse en la exigencia del mero movimiento, de un movimiento reiterado sin tregua, de manera que responda con anticipación a cualquier circunstancia. Los imperativos subjetivos se desustancializan; ya no son imperativos a cumplir un modelo "denso" o a dominar contenidos específicos, sino que se diluyen en un *aprender a aprender*, en la demanda de competencias que garanticen la pura flexibilidad.

En relación con lo anterior, nos gustaría destacar algunos de estos elementos relevantes en los procesos actuales de subjetivación:

a. La *pérdida progresiva de garantías jurídicas* y la desregulación del mercado laboral, junto con la retórica del *mérito individualizado*. La disminución de los límites impuestos a las prácticas de explotación, la flexibilidad creciente de cualquier tipo de regulación de garantías de las personas trabajadoras, presente en otras partes del mundo, va generalizándose y caracteriza el hacer de las élites actuales (Boltanski, 2009). Esto tiene una expresión clara en el desarrollo de discursos acerca del mérito: hay que demostrar que se merecen reconocimientos o recompensas, las mismas que durante décadas han tenido estatuto de derechos. Como señala Supiot:

> Los controles jurídicos-administrativos y de gestión se multiplican. Pero especialmente el poder jurídico retrocede respecto de la gigantesca trasformación de las relaciones de poder que implica el control financiero de los mercados. Este control económico se sostiene de la normalización técnica, normas de calidad y procedimientos de certificación reemplazando el dictamen jurídico (2005/2007, p. 215).

Es interesante vincular esta reflexión con el análisis de los procesos de reificación —o cosificación— desarrollado por Axel Honneth: su distinción entre *despersonalización* y *cosificación* establece que la primera puede implicar garantías jurídicas universales "vacías" de cualidades subjetivas —despersonalizadas—, mientras que la segunda implica la pérdida del propio reconocimiento del otro como sujeto (Honneth, 2005/2007).

a. Esto nos permite pensar cómo la retórica del mérito individualizado, paralela a la destrucción de derechos, abre la vía a una reificación de lo social y a una auto-reificación de los sujetos que tienen que producirse y auto-exigirse, en términos de competencias y capital para poder alcanzar determinados merecimientos.

b. "De socio de un intercambio[9] a empresa, el sujeto es su propio productor, su propio capital, la fuente de sus ingresos" (Foucault, 2004/2007, p. 265). El *homo economicus* socio del intercambio es sustituido por el *homo economicus* empresario de sí. Incluso el sujeto del consumo es un productor: produce su propia satisfacción mediante el consumo. El análisis de esta forma subjetiva implica la contemplación simultánea del empleado y del consumidor: "el consumo debe considerarse como una actividad de

[8] Como veremos más adelante, es un mecanismo parecido al de la publicidad, que con un "sé tu mismo" interpela al sujeto a un esfuerzo subjetivo vacío y pretendidamente auténtico y libre y cuyas concreciones adquieren la forma de los consumos asociados a ideales modelos normalizados.

[9] Aunque este intercambio no sea sino una ficción que recubra el mecanismo de explotación, hay que señalar.

empresa por la cual el individuo, precisamente sobre la base de un capital determinado del que dispone, producirá algo que va a ser su propia satisfacción" (2004/2007, p. 265). Tanto la retórica de la implicación laboral como la articulación de las prácticas sociales en torno al consumo suponen la operatividad de técnicas que se sustentan en procesos *afectivos e inconscientes*. Lo que Foucault no señaló son los mecanismos subjetivos concretos que sostienen esa actividad de (auto)producción de la propia (supuesta) satisfacción. La óptica psicoanalítica, por su parte, permite indagar en ello; por ejemplo, en la lógica del goce que atrapa al sujeto en la reiteración permanente del acto de consumo.[10]

c. La omnipresencia de los conocimientos *expertos*, como analizaremos más adelante, naturalizan las contingencias del orden social y subjetivan, como señaló Foucault, *objetivando*: clasificando y psicologizando las condiciones sociales. En este proceso resulta especialmente relevante el *individualismo metodológico* que caracteriza a la Psicología como discurso experto de las características humanas —junto con las neurociencias— (Parker, 2007/2010). Este individualismo del saber experto interactúa con el individualismo general del imaginario liberal y ha sido sugerentemente analizado por Jean-Leon Beauvois como uno de los factores fundamentales de la *servidumbre liberal*. En los regímenes democráticos liberales, los discursos sobre la libertad y la autenticidad idiosincrásica individual son, paradójicamente, la clave de la operatividad de los sometimientos operados con la implicación del propio sujeto (Beauvois, 1994).[11]

El análisis de las teorías del capital humano que realiza Foucault expone cómo éstas introducen elementos nuevos en el cómputo económico. El capital humano, por ejemplo, está compuesto de elementos *innatos* y *adquiridos*. Los primeros, exaltados por las disciplinas biologicistas, contribuyen a una visión estática de los individuos. Los segundos, en los que se cifra la posibilidad de desarrollo de las competencias, son objeto de intervención y entrenamiento para su adecuación a las exigencias del mercado. Han llegado a convertirse en el objeto de reformas educativas como la universitaria. Su adquisición, de manera permanente y evaluada, pasa a ser parcialmente responsabilidad de los sujetos y, también, la justificación de estrategias flexibilización de "obsoletas" instituciones educativas. Como señala Foucault:

> Si se plantean problemas y los neoliberales presentan nuevos tipos de análisis, es mucho más, desde luego, del lado de lo adquirido, es decir, de la constitución más o menos voluntaria de un capital humano en el trascurso de la vida de los individuos. ¿Qué quiere decir formar capital humano, formar, por lo tanto, esa especie de idoneidad-máquina que va a producir ingresos o, en fin, que va a ser remunerada con un ingreso? quiere decir, por supuesto, hacer lo que se llama inversiones educativas (2004/2007, p. 269).

Nos detendremos en algunas de estas operaciones que implican los procesos subjetivos abordados desde la óptica de la sujeción y subjetivación. Por un lado, aquello vinculado con los marcos discursivos y prácticos que psicologizan las relaciones sociales y, por otro, con la fragilización de lo subjetivo.

[10] Más detallado en J.E. Ema (2009).

[11] El esquema sería el siguiente: un individuo inducido a hacer algo en una situación de libre elección —y con el soniquete cultural permanente de la autenticidad no problematizada— asume que lo que ha hecho era su verdadero deseo y opción, e incluso adecuará su actitud previa en el sentido de aumentar la preferencia hacia lo que ha hecho.

Psicologización y malestar

Este trabajo sobre sí requerido para (auto)configurarse como capital humano encierra a los individuos en paradojas más o menos imperceptibles sobre las que, en general, se han mermado los recursos analíticos: la *psicologización* del trabajo responsabiliza a los sujetos y los culpabiliza de fracasos que suelen depender de determinaciones estructurales ante las cuales tienen una influencia muy reducida (Crespo y Serrano, 2012; Marzano, 2008).

La cuestión más compleja, en este sentido, es que la psicologización no puede leerse en términos de mera ideología: tal como Foucault subraya con su concepción *productiva* del poder (Foucault, 1976/1992), esta psicologización es *real* porque el sujeto se ha implicado en ella, la ha operado, ha llevado a cabo determinados esfuerzos —lo haga con entusiasmo o a regañadientes— que lo auto-constituyen. Tal implicación subjetiva puede acarrear situaciones paradójicas pues si, por ejemplo, *fracasa* —es despedido o no obtiene una evaluación positiva a pesar del esfuerzo invertido en el cumplimiento de determinadas exigencias—, difícilmente eludirá el sentimiento de incapacidad o de insuficiencia personal, por mucho que racionalmente comprenda que los criterios son arbitrarios, heterónomos o que dependen más de una lógica ajena y siniestra que de su desempeño.

Este tipo de malestar emerge porque, además de la omnipresencia de discursos individualizadores, el individuo asume de forma *pragmática* determinados estándares de realización, en tanto actúa de una manera intrínsecamente regulada por tales criterios. Los agentes aprenden a hacer y rehacer los gestos requeridos en un registro práctico y regulado que supone la incorporación de criterios normativos, más o menos borrosos (Ibáñez, 2001). Por el contrario, si el fracaso fuera la consecuencia de no hacer, incluso de boicotear esas prácticas normativas, el malestar subjetivo adquiriría otras tonalidades emocionales diferentes. Es Judith Butler quien más ha analizado la implicación subjetiva en el sometimiento y quien señala, por ejemplo, la rabia como emoción articuladora de la agencia mediante la ruptura de la melancolía y la auto-punición que ésta conlleva (Butler, 1997/2001; Le Blanc, 2004/2006).

En interacción con esta dimensión pragmática de la acción, podemos situar la operatividad de los discursos que aportan al sujeto, según Beauvois, elementos cognitivos capaces de construir una representación *psicológica* de su naturaleza individual, “una imagen de uno mismo estructurada por los principales registros de utilidades que introduce la relación social en donde se ejerce el poder” (Beauvois, 1994/2008, p. 248). El modo *liberal* de ejercicio de poder es el más efectivo porque induce la *racionalización* de los comportamientos prescritos y la *explicación* “interna”—en términos de personalidad, por ejemplo— de las utilidades sociales: en una situación de “libre elección” —aunque en realidad sea toda una tecnología social la que *disponga* a determinadas prácticas—, y con el recurso a claves interpretativas psicológicas que naturalizan las conductas, el sujeto que “ha elegido” explica su conducta como una opción personal y en relación con sus propias características. Esta significación “psicológica” de la acción social es un potente mecanismo para la reproducción y determinación de conductas posteriores similares.[12] Un significado socialmente construido, por ejemplo las teorías del capital humano, opera como determinación porque las estrategias de poder *disponen* a los individuos a realizar prácticas concretas con las que se comprometen y que son explicadas, no aludiendo a esta tecnología del dispositivo, sino a su naturalización en términos psicológicos y electivos.

Además, en términos morales, las explicaciones que recurren a causas “internas” implican la responsabilización y reprobación de quien fracasa. Los discursos hegemónicos sociales van permeando un tipo de esquema perceptivo-evaluativo mediante el que todo aquello que pueda ser considerado en

[12] Esquematizando: *me conduzco así porque soy así, nadie me ha obligado y yo lo he elegido y, como soy así, elegiré aquello adecuado con mi naturaleza*.

términos de inmovilismo, lentitud o distancia subjetiva —no implicación— es rechazado o culpabilizado ante un (posible) fracaso. Y a la inversa, el fracaso tiende a atribuirse a factores internos. Hay una gramática de la normalidad que sanciona y culpabiliza. Como señala Michela Marzano, este criterio moral no tiene en su base sino la sanción por no ser productivo en relación con una expectativa de beneficio que no es la propia (Marzano, 2008).

La problematización del marco de sentido de las prácticas laborales genera otro tipo de malestar pero necesita de una colectividad que permita simultáneamente la promoción y normalización de otros criterios de interacción y reconocimiento subjetivo —algo que, pese a todos los cantos de sirena sobre el aumento de la autoestima y del empoderamiento individual, depende fundamentalmente de la interacción y de contextos colectivos— y la legitimación de la resistencia a tales marcos prácticos y simbólicos. Algo, por tanto, que implica la acción política en su más amplio sentido.

Fragilización subjetiva

La exigencia de mejora continua, moralizada y además pivotando sobre la propia auto-regulación de los sujetos, fragiliza también la subjetividad porque la impulsa a un esfuerzo permanente. Como señala Christian Laval, “el neoliberalismo aspira a la eliminación de toda “rigidez”, incluso psíquica, en nombre de la adaptación a las situaciones más variadas con las que se encuentra el individuo tanto en su trabajo como en su existencia” (Laval, 2003/2004, p. 47). Esto implica una fragilización pues expone al individuo a crisis debidas a una experiencia de sí en términos de carencia. En este movimiento, los marcos simbólicos y los discursos que vulnerabilizan al individuo señalando sus insuficiencias, generan un movimiento subjetivo para corregirlas. Este movimiento es el que persigue la auto-producción como capital y valor. Por tanto, se da en el sometimiento a una utilidad social que adquiere la forma de una reflexividad auto-reificadora, tal como lo ha analizado Axel Honneth (2005/2007).

Ahondaremos en estas dos dimensiones de lo que hemos denominado *fragilización subjetiva*.

a. Del conflicto a la carencia

Como ha señalado Alain Ehrenberg, durante los últimos treinta años se ha dado una transición de una problemática del *conflicto* (subjetivo, de clase, etc.) a una problemática de la *carencia* (de fuerza, de energía, de recursos personales, de motivación) (Ehrenberg, 1998). Los dispositivos sociales generan a muchos sujetos, de manera más o menos crónica, un sentimiento de insuficiencia, “una aguda conciencia de no estar a la altura, o una impresión de carencia que puede traducirse en síntomas diversos y bien conocidos: astenias y fatigas, insomnios, ansiedad y angustia o ataques de pánico” (Dubar, 2000, p. 188).

En los ámbitos laborales, la exaltación de la motivación y la mejora fragiliza también porque se intensifica en una demanda simple pero engañosa: la presión constante hacia la adecuación, la calidad y la excelencia pueden esconder en el fondo la simple amenaza del despido. Como señala Marzano, esto se resume en un *up or out*, “o mejoras o te vas” (Marzano, 2008). La carencia a corregir permanentemente o la exigencia de progresar adecuadamente esconden su negativo en una amenaza de exclusión o de sanción que, no obstante, responden a otras lógicas más amplias.

Podríamos decir, en términos de técnicas de sí, que la adhesión subjetiva a las prácticas de los recursos humanos solicitada es una demanda de realización *remitida siempre a una mejora insuficiente*. Pone al sujeto en un proceso de *persecución de un modelo que escapa* —ya no es el ideal concreto y sustantivo,

rígido, de épocas pasadas— una forma cuya otra faz es la insuficiencia y la carencia permanente. Paradoja de un recurso a la subjetividad —antes era excluida, del trabajador se requería exclusivamente su fuerza de trabajo o su capacidad concreta de producción— que *fragiliza.* O efecto de exclusión de lo singular, a pesar de la exaltación discursiva de "lo humano y las personas"; sea mediante el consumo que explota el goce para obturar el deseo de los sujetos, sea, sobre todo en el ámbito del trabajo, mediante la retórica de la realización personal y la implicación subjetiva de las y los empleados en la empresa.

Asimismo, la fragilidad de la que hablamos se acrecienta con la desvinculación y atomización de una subjetividad en otros tiempos nutrida por la solidaridad entre trabajadores o salvaguardada por una distancia hacia el trabajo resultante de otra percepción del proceso productivo. Esto no implicaba, precisamente, una experiencia gratificante del trabajo, ni mucho menos, pero permitía cierta elaboración intersubjetiva de la experiencia y un sentido colectivo de la misma. Por otro lado, la exaltación de modelos mediáticos y mensajes hipersimplificados acerca de la capacidad y la voluntad personal contribuyen asimismo a desvincular a los sujetos de espacios de identificación relacionales y colectivos que vayan más allá de movilizaciones puntuales y masivas —en torno al fútbol, por ejemplo— que Sloterdijk denomina *espasmos* colectivos (2001/2004).

Por otra parte, las demandas contemporáneas —por ejemplo las que aparecen en al ámbito del consumo y de la publicidad—, se articulan en torno a una autenticidad mistificada y vacía del sujeto: "sé tú mismo", es el eslogan repetido que dibuja una identidad desconectada de su trama relacional y, paradójicamente, opaca y auto-evidente al mismo tiempo. La auto-evidencia del *sé lo que ya eres, tú mismo*, excluye la reflexión y articulación narrativa e intersubjetiva que implican los procesos subjetivos, una temporalidad condicionada pero abierta. La opacidad del tú mismo cerrado y estático, desprovisto de complejidades y, por ello, de alguna manera, concluido, empuja a la inmediatez del actuar y a identificaciones variables que pongan cualidades y alimenten con contenidos concretos esa opacidad. En el ámbito de la publicidad se empuja a copiar modelos concretos y reglas prácticas que no se problematizan y que sostienen un consumo normativo y repetido.

b. (Auto)reificación y exclusión de la singularidad

La "humanización" que parece implicar la retórica de la realización personal, de la importancia de la iniciativa o de la creatividad de las personas empleadas, interacciona con complejos procesos de (auto)subjetivación. Podríamos decir que la *humanización* de los empleos —en el sentido similar al que dio Foucault (1975) a la humanización de la penalidad mediante la prisión y cuya otra cara consiste en el desarrollo de las tecnologías disciplinarias— entraña una normalización que coloniza y produce subjetividades articulando afectos, deseos, prioridades *personales*. Sin embargo, por más que se exalten como *personales*, esta demanda podría concebirse como el inicio de un proceso de (auto)*reificación* y *desingularización.*

La insistencia en lo personal fuerza una adhesión subjetiva que deja fuera, no obstante, la *singularidad* del individuo. La adhesión en términos de voluntad a los criterios normativos de una empresa induce una auto-producción cosificada. Se deben adquirir competencias, gestionar emociones, explotar potencialidades: se debe producir utilidad del tejido subjetivo y se debe producir subjetividad útil, pero en función de criterios y ritmos establecidos de manera heterónoma, aunque se experimenten como auténticos y propios en ocasiones.

Honneth analiza la estructura de la autorreificación señalando dos vertientes de la misma. Continuando la reflexión de Adorno[13], señala dos formas de relación del sujeto consigo mismo que excluyen el reconocimiento de sí y abren paso a un proceso de reificación. Por un lado, una perspectiva "detectivesca" que rastrea el interior para "descubrir" sucesos mentales ya establecidos y localizados —deseos, intenciones, sensaciones—; por otro, una perspectiva voluntarista que pretende producir estos mismos en base a una elección (Honneth, 2005/2007). Las dos se alejan de una consideración de los procesos subjetivos en términos de *interpretación;* en la primera tendencia se excluye la participación del propio sujeto en la producción y determinación de su sentido, —que a su vez enlaza con la dimensión social en tanto es una actividad lingüística—,y, en la segunda, la consideración de los procesos subjetivos ignora los condicionantes materiales —corporales, por ejemplo— e inconscientes del mismo.

Si "lo interno" está *dado* y solo hay que descubrirlo —modelo detectivesco—, se dificulta la articulación reflexiva y narrativa de lo subjetivo, además de reforzar la idea de una posibilidad de diagnóstico objetivo de lo que alguien *es* y, por tanto, de intervención—por ejemplo, medicalizando—. Si, por otro lado, se exalta la voluntad personal como el determinante fundamental de estos procesos, nos situamos ante la demanda social para producir(nos) de la manera más adecuada —motivada, emprendedora— que ignora condicionantes de diverso tipo y mixtifica la intención y el esfuerzo. Destacar la voluntad como el elemento responsable, además, permite moralizar la exigencia: si quieres, puedes, y si no has podido es porque no quieres.

La autorreificación se relaciona por tanto con los dos componentes de lo humano que Foucault (2004/2007) localiza en las teorías del capital humano: *lo innato y lo adquirido*, siendo, por tanto, el objeto de discursos que interaccionan con prácticas gubernamentales que manejan los procesos subjetivos y disponen a una intervención en ellos dirigida a una (auto)producción instrumental y útil.

La evaluación de l@s emplead@s como técnica de normalización: el caso universitario

La generalización de la *forma empresa* al tejido social que la racionalidad neoliberal efectúa:

> Multiplica el modelo económico, el modelo de la oferta y la demanda, el modelo de la inversión, el costo y el beneficio, para hacer de él un modelo de las relaciones sociales, un modelo de la existencia misma, una forma de relación del individuo consigo mismo, con el tiempo, con su entorno, el futuro, el grupo, la familia (Foucault, 2004/2007, p. 278).

Esto, sin duda, implica técnicas que estimulan el desarrollo de las competencias requeridas para una productividad eficaz (en el empleo, en el consumo) así como la propia reflexividad individual en tanto práctica del sujeto sobre sí mismo para hacer, ser, desear y satisfacer(se).

Nos interesa ahora analizar las características de la evaluación en tanto técnica adecuada de normalización y de subjetivación en el ámbito académico, situándola en esa matriz de tecnologías gubernamentales que operan en el marco de la racionalidad neoliberal. Y cuyos efectos, más allá de la configuración de subjetividades adecuadas, comprenden también la transformación simbólica del conocimiento mediante la atribución/exigencia de una determinada utilidad inmediata, la uniformización

[13] Quien vincula este proceso con una relación del sujeto con sus propias "cualidades" psíquicas como si fueran "un objeto interiorizado" y poniéndolas en uso de manera adecuada a la situación (1951/2010).

del mismo, la convencionalización de las prácticas epistémicas y el vaciamiento de las cualidades emancipadoras, críticas y éticas del saber.

La gestión en el ámbito educativo

Siguiendo a Christian Laval, podemos señalar algunas características de las transformaciones que sacuden la universidad, considerando que son extensivas a toda institución educativa formal. Laval señala tres tendencias en su análisis de la trasformación de la escuela: la *desinstitucionalización*, la *desvalorización* y la *desintegración* (Laval, 2003/2004), de las que resaltamos las dos primeras enlazándolas con la institución universitaria.

La lógica gris, diversa y difusa, articulada en tratados, acuerdos, informes de expertos y consignas de gobierno en torno a la reforma del sistema universitario, preconiza la adaptabilidad de éste a las "demandas" sociales, lo que implica la flexibilización y la licuefacción de la universidad, pretendidamente autónoma y estable en otro tiempo. Los principios de la gestión empresarial configuran cambios dirigidos a someter la función universitaria a la obligación de resultados e innovaciones, objetivables, cuantificables, que se constituyen en los indicadores privilegiados de la calidad. La calidad universitaria, por tanto, se articula con las prácticas discursivas y contables que configuran su significado concreto y que exigen una organización flexible y adaptable.

Por otro lado, el valor clásico atribuido al saber y al conocimiento como elemento emancipador y "civilizador", con su trasfondo de interacción con tecnologías disciplinarias tal como Foucault señaló, va desliéndose en una conformación de prioridades en torno a la eficacia y a la productividad innovadora, de la que dependerá parcialmente su propia financiación. Por su parte, el destino de la formación es cifrado en la adecuada preparación de sujetos competentes para su adaptabilidad al mercado de trabajo. Como señala Laval, una "trasmutación progresiva de todos los valores en el solo valor económico" (Laval, 2003/2004, p. 26). La transformación de los planes de estudio ha seguido este afán de configurar competencias que garanticen la empleabilidad.

La normalización producida a través de la gestión de recursos humanos, característica relevante de la transformación del mundo del trabajo en las últimas tres décadas, ha impactado, a su vez, en la institución académica alterando los procesos institucionales de cualificación, selección y estabilización del profesorado. Nos centraremos en este impacto.

La norma y sus instrumentos de control: del examen a la evaluación de la calidad

En los procesos de disciplinamiento y normalización que invaden el siglo XIX hay una técnica especialmente relevante. Esta técnica es el *examen* (Foucault, 1975).[14] El examen reúne en sí una forma de coacción (la vigilancia) con una forma de conocimiento (el juicio normalizador) (Dreyfus y Rabinow, 1982/2001). El examen es una técnica que permite las *tres operaciones disciplinares por excelencia*: la maximalización de la utilidad, la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora. El examen permite cualificar, calificar y sancionar. Vincula la verificación de un saber requerido y la sanción de su ausencia.

El examen fue, por tanto, una de las técnicas destacadas en la proliferación de los dispositivos disciplinarios. Hoy en día, sin embargo, los dispositivos de poder ejercen una vigilancia y un control

[14] Una técnica ya desarrollada en las figuraciones del poder pastoral que el cristianismo aportó al nacimiento del estado moderno y que permaneció como eje de individualización dentro de dispositivos, a la vez, totalizadores.

sofisticado y extenso, con elementos disciplinarios, sin duda, pero más flexible —aunque no menos productivo—. Imponen aparentemente menos pero incitan más. En este sentido, podemos pensar que la evaluación de las y los empleados opera como técnica que aúna cualificación y control con la incitación a una implicación subjetiva que se *sostenga a sí misma*.

La operación básica del examen es la comprobación de la adquisición de un contenido adecuado a un estándar. Hay que demostrarlo, por ejemplo, mediante una oposición ante un tribunal que examina. Con la evaluación, esta comprobación sustantiva muta en control del proceso, del movimiento productivo. Lo que implica no es un gesto puntual sino una posibilidad continua de ser sometido a —o solicitante de— evaluación. Si el examen capta e inmoviliza a los sujetos, la evaluación como técnica intensifica el efecto productivo de subjetividad y no los inmoviliza sino muy momentáneamente. Por el contrario, los lanza a un esfuerzo sostenido y parcialmente auto-exigido pero externamente controlado.

El examen actúa en el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como *objeto y efecto* tanto del poder como del saber. La evaluación, por su parte, en tanto otorga un *valor temporal* al sujeto —o se lo niega— y regula a partir de ese valor las posibilidades de acción del individuo, lo constituye, por lo menos parcialmente, como *sujeto* del poder y del saber: es él mismo quien debe adquirir su propio valor mediante el incremento de determinado conocimiento y quien debe ponerlo en juego *haciendo cosas*. Como decíamos más arriba, la relación de poder, en tanto acción que regula el campo de acción de los otros, se articula con el operador *evaluación*: una técnica que cualifica movilizando la implicación y el esfuerzo del individuo; *hace hacer* en una dirección determinada.

Según Foucault (1975), el examen invirtió la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder. Ya no era quien detentaba el poder quien debía hacerse visible sino, por el contrario, eran aquellos sobre los que se ejercía ese poder quienes debían ser vistos, percibidos, captados. Con la evaluación, este proceso se acentúa. Quien está en la posición evaluadora, en la posición jerárquica del control, queda desdibujado en un anonimato que no hace sino aplicar, supuestamente, unos criterios y protocolos objetivados que permiten su sustitución por cualquier otro sujeto cualificado como evaluador. Por el contrario, la visibilidad de los evaluados se acrecienta, en lo que a la evaluación del profesorado se refiere: se convierte en una rendición de cuentas de lo que el individuo ha realizado y conseguido en ámbitos diversos —por lo tanto, también de su esfuerzo, prioridades y estrategia— incluyendo una *autoevaluación* que pone el sentido crítico del individuo a jugar el juego de los criterios consagrados.[15]

La dimensión evaluativa del poder, que Beauvois distingue de la prescriptiva, es especialmente relevante en contextos liberales y democráticos. El conocimiento evaluativo sanciona la utilidad social de los objetos en las relaciones sociales que han determinado su producción (Beauvois, 2008). La evaluación cualifica, califica y produce un conocimiento específico que, a su vez, redunda en la intervención y autoproducción del objeto/sujeto. Si, además, se sostiene sobre la naturalización e interpretación en términos psicológicos de las interacciones sociales, la utilidad social se ha internalizado y es el propio sujeto *íntegramente* el que es evaluado.

La evaluación es una técnica próxima genealógicamente al examen pero opera con ciertas particularidades distintivas. Entre éstas, consideramos especialmente relevantes la intensificación de la interpelación subjetiva que realiza, el vaciamiento de lo exigido y la consagración del esfuerzo sostenido —para responder a una demanda permanente de movimiento—, y la invisibilización burocrática y naturalizada —en tanto utiliza criterios objetivos y expertos— de la autoridad evaluadora.

[15] Lo cual, obviamente, no excluye multitud de tácticas de resistencia, ironía y distanciamiento, que podrían ser abordadas en otro trabajo.

Nos detendremos en algunas de estas particularidades.

a. La evaluación competitiva. La cualificación mediante la cuantificación

La lógica económica de la *competitividad* exige procedimientos de *cuantificación* de lo producido y procedimientos de *comparación*. Los indicadores de calidad establecidos de manera objetiva son índices que aúnan una y otra. La evaluación es una operación de cálculo: se puntúa la calidad de una trayectoria académica en función de criterios objetivos en diferentes ámbitos —docencia, investigación, gestión— cuyo peso, además, varía en función de la acreditación solicitada. Este cálculo remite la evaluación a un paradigma de la medida (Miller y Milner, 2004).

En los procesos de evaluación la cualidad es derivada, en gran parte y de manera indirecta, de la cantidad. La cualificación implica una valoración de lo producido establecida mediante la simple comparación dentro de marcos de conjunto. En la evaluación de la actividad investigadora, por ejemplo, lo mejor[16] es lo publicado en revistas indexadas con índices "de impacto". El índice de impacto, a su vez, se remite a una cuantificación que no es sino un cálculo de la cantidad de citas recibidas por una revista, en una definición tautológica debidamente objetivada. Este trasfondo de competitividad que se establece en términos cuantitativos y cualitativos requiere un control permanente que adquiere la forma de una evaluación. A su vez, la técnica de la evaluación consolida la competitividad, la cuantificación y la comparación como sustento práctico de la calidad.

En relación con lo cualitativo de la producción epistémica, no parece importar gran cosa el contenido, nadie lo leerá para evaluarlo —aunque sí haya sido evaluado previamente para su aceptación en una revista—. La normalización no sigue la lógica de un sujeto con autoridad que sabe de aquello de lo que se habla, como se supone que sucede en los tribunales, sino la de una comisión con autoridad cuyos miembros aplican criterios tecnificados, objetivos y evidentes en sí mismos. Lo importante son una serie de características parciales y aparentemente autónomas que operan como sancionadoras de la calidad: ranking de revistas, posición en las firmas, mercado anglosajón o latinoamericano, financiación de empresas o de la administración. A su vez, estos indicadores de calidad son la pantalla de otros elementos configuradores: la posición en el ranking la establecen determinadas cualidades de la revista pero, sobre todo, el número de citas que reciba; la financiación de las investigaciones, obviamente, está marcada por los intereses oportunos de mercado y por las estratégicas políticas que necesitan sustento retórico y científico.

La evaluación, como técnica privilegiada de estos dispositivos de gestión de la calidad, no exige ya el sometimiento a órdenes directas: exige una serie de acciones estratégicas en las que se invierte esfuerzo, voluntad y decisiones, que obtendrán una determinación de valor: un juicio general sobre la competencia docente e investigadora para una *figura* determinada (colaborador, ayudante doctor, contratado doctor) de un sujeto, que es de esta forma autorizado a ser empleable o excluido, por lo menos temporalmente. En la lógica competitiva, son estas agencias evaluadoras las que mediatizan la determinación del valor de un profesional que luego competirá con otros sujetos de su misma categoría para su contratación.

b. Fragmentación y jerarquización de condiciones laborales

A pesar de los diferentes procesos evaluadores, algunos de los cuales permiten figuras con condiciones profesionales más estables y permanentes, parecen vislumbrarse situaciones en las que la evaluación

[16] Incluso "lo único que vale".

tiene un rol crecientemente determinante de las condiciones laborales de manera individualizada.[17] La evaluación tiende a la cronicidad y ello conlleva concebir condiciones laborales parcialmente reversibles. Además del efecto de subjetivación más radical que conlleva, esto implica la fragmentación de un colectivo como el profesorado en figuras y categorías diversas y obtenidas exclusivamente según el valor adjudicado a cada uno. Paradójicamente, no obstante, en tanto consiste en la adjudicación de un valor para una utilidad social, la evaluación hace equivalentes a todos aquellos que obtienen la misma acreditación. A pesar de sostenerse en la atribución de un valor individual, los indicadores objetivos que lo permiten operan una equivalencia radical entre los sujetos evaluados para cada categoría.

c. Querer lo que se debe: la demanda de evaluación

La racionalidad liberal necesitaba libertad —libertad como elemento constitutivo, según Foucault, de todas las relaciones de poder y vinculada a la resistencia—, una libertad *sustantivada y producida* en función de las propias estrategias de gobierno. “Libertad producida por el liberalismo, que necesita, para alcanzar sus fines, suscitarla, promoverla y enmarcarla de manera permanente” (Senellart, 2004/2007, p. 369). Siguiendo esta lógica, podemos pensar que el neoliberalismo necesita autonomía e iniciativa, algo que no deja de suscitar, promover y enmarcar.

La evaluación, aunque es un requisito imprescindible, no es una obligación. No sigue la lógica de la ley sino la del contrato (Miller y Milner, 2004). La evaluación se solicita y se demanda en cualquier momento, siempre es posible *poder* ser evaluado. La obtención de acreditaciones (de su propia competencia y por tanto del esfuerzo realizado) se alcanza mediante una solicitud sustentada en la necesidad y el deseo del sujeto y alzada a una agencia impersonal constituida por otros sujetos cualificados como competentes pero anónimos. Hay en este esquema de la solicitud a ser evaluado una de las concreciones que operan en la ideología neoliberal de la época: la alianza entre necesidad y voluntad o “querer eso que debe, de todas formas, suceder” (Boltanski, 2008, p.139).

d. (Auto)reificación: de la confesión a la evaluación o del sujeto narrado al sujeto por indicadores

Otra de las técnicas decisivas que han operado en las relaciones de poder occidentales, según Foucault, es la confesión. Heredera genealógicamente de lo que él llamó *poder pastoral*, la confesión ha vinculado al sujeto con la verdad, es una técnica individualizante porque exige que cada individuo encuentre su verdad —preferentemente en relación con el deseo en la moral cristiana— y la exponga. Como señala Nikolas Rose, cuando la técnica confesional opera, ya hay sujeto para ella: está produciendo su sujeto, un sujeto que debe construir una narrativa sobre sí, construyéndose (Rose, 1999).

Sin embargo, en el proceso evaluativo, la verdad vinculada al valor del sujeto no está en el interior de éste; el valor no depende tanto de lo que ese sujeto sabe sino de qué tipo de saber ha perseguido y de *qué ha hecho con él*. La evaluación, en este sentido, opera en una dirección diferente: excluye al sujeto que habla sobre sí, pero subjetiva vinculando al individuo a una verdad sobre su valor de manera igualmente determinante. No obstante, muchos procesos de evaluación comienzan con una pseudo-confesión, la auto-evaluación en la que, brevemente, el individuo debe comentar “críticamente” los méritos más relevantes del CV. Un ejercicio de distancia reificadora en el que uno debe adjudicarse un

[17] El último decreto para la atribución de carga docente en función de las evaluaciones de la investigación y la obtención de sexenios va en esa dirección.

valor cuyo destino no se sabe exactamente cuál es, más allá de servir como ejercicio de la interiorización de los criterios adecuados, y un valor que no está cifrado tanto en lo que sabe sino en lo que ha hecho.

Por tanto, el individuo sujeto a evaluación obtiene su valor de otro anónimo que lo valora o sanciona, ya no a partir de su propio relato, como en la confesión, aunque también se demande, o a partir de su saber expuesto ante un tribunal, como en una oposición, sino a partir de indicadores objetivos difícilmente contestables y que imposibilitan cualquier proceso narrativo que construya el sentido de un itinerario académico, incluso cuando se sabe que los evaluadores valoran una trayectoria "coherente", lo cual no deja de ser una construcción de sentido sujeta a los marcos comprensivos —subjetivos— del evaluador.

No hay, por tanto, narrativa subjetiva, no hay espacio destacado para un relato singular que organice la producción y el trabajo personal: sólo hay una serie de indicadores de calidad susceptibles de reformularse atendiendo a otros micro-indicadores que sustituyen la producción subjetiva por la formalización operada en un proceso burocrático.

e. La evaluación y la innovación normalizada

La investigación aplicada, deseablemente aquélla que resulte en actividad mercantil específica —por las formas jurídicas de su apropiación privada y sus dividendos tecnológicos (patentes, derechos de autor)— o la investigación empírica cuya función sea la aportación de datos para la operatividad de la gestión de expertos en la administración, va convirtiéndose en el paradigma del conocimiento útil, valorado por su efecto en el crecimiento y el desarrollo social. Un nuevo campo de acumulación de capital se abre con la transformación de las universidades en fábricas de producción del "saber eficaz" (Laval, 2003/2004, p. 69). Obviamente, esto implica la transformación de las prácticas del profesorado universitario. Esta mutación se ha operado mediante una clasificación fragmentadora de la carrera académica, drástica en sus primeros momentos,[18] y un control creciente de la utilidad, indirectamente ejercido por la evaluación.

Este movimiento que exige intensificar el esfuerzo productivo, y aunque se dirija hacia la producción *innovadora*, no es un movimiento creativo ni favorecedor de la crítica —a no ser que esta adquiera cierto impacto y utilidad social, o sepa venderse, proceso en el que concurren otros factores—. El esfuerzo se dirige a producir capital susceptible de ser valorado mediante criterios concretos. Habitualmente, los estándares de evaluación reproducen y refuerzan la importancia de lo que ya se ha institucionalizado como hegemónico o reconocido. En el ámbito de la investigación, por ejemplo, se favorecen proyectos rápidos que responden a una demanda administrativa (o política) o productiva.

En la evaluación, la calidad se establece en función de aspectos formales que, no obstante, conducen indirectamente las cuestiones de contenido y el tipo de prácticas epistémicas puestas en juego. La operación de control y de encauzamiento se borra a sí misma en el pliegue operado por los indicadores objetivos y la no evaluación de los contenidos. La "calidad", significante cuyo relleno ha ido definiéndose en función de prácticas institucionales, no será sino una cuestión de cantidad y de impacto. En el camino, sin embargo, se han establecido las características normativas que configuran tendencias y direccionalidades en la producción del saber.

[18] Con un profesorado ya estabilizado que no debía someterse a ningún control y un profesorado precarizado cuya carga de trabajo se intensifica exponencialmente y periódicamente controlado y evaluado hasta su estabilización definitiva, a la que gran parte del personal precario, investigador y explotado no llegará nunca.

f. La gestión burocrática del conocimiento regulado

Por tanto, la evaluación aparece como una técnica parcial cuyos efectos tienden sin embargo a regular el conocimiento académico y a marcar tendencias generales. Además de sus efectos de subjetivación y auto-producción, produce y normaliza —gobierna, nos atreveríamos a decir— prácticas epistémicas y determinado sentido atribuido al saber. Orienta a priori el tipo de investigaciones, de temas y de difusión que puede ser reconocible por el sistema y normaliza, e incluso moraliza, determinadas características de la producción del conocimiento, entre ellas:

- la preeminencia de un conocimiento empírico que margina o arrincona el análisis teórico y reflexivo y crítico;
- la caracterización de lo científico en términos contables, favoreciendo posturas epistemológicas positivistas y estrategias metodológicas cuantitativas;
- la exigencia de un conocimiento rápido y actual, bajo el hálito de la innovación, que se desata de los lastres del tiempo y se ciñe en sus marcos de referencia a trabajos prioritariamente recientes, lo cual es especialmente cuestionable en las ciencias sociales por favorecer el adelgazamiento de los planteamientos teóricos y la marginación de las genealogías epistémicas y su dimensión política;
- y, por último, un conocimiento práctico, aplicable, *que sirva para algo*, siendo ese algo las demandas particulares de una sociedad-mercado con determinadas concreciones sociopolíticas.

g. Moralización del proceso, desmoralización del contenido

Esta última consideración, la demanda de utilidad que se dirige al conocimiento, junto con la del movimiento renovado permanentemente, parecen moralizar el proceso e implicar una sanción social —además de sanciones concretas institucionales— a todo aquello que no sea eficaz y útil y a toda persona que no sea productiva y activa en función de los criterios anteriores. Tal como señala Laval, “los únicos valores sociales legítimos son la eficacia productiva, la movilidad intelectual, mental y afectiva, y el éxito personal. Eso no puede dejar indemne al conjunto del sistema normativo de una sociedad y sus sistema educativo” (Laval, 2003, p. 47). La generalización de estos valores, operada en su ámbito por la evaluación de la calidad, tiene como consecuencia asimismo la generalización de criterios de (auto)valoración que trasladan a la dimensión actitudinal las utilidades sociales y regulan el reconocimiento intersubjetivo además de racionalizar las sanciones.

Conclusiones

Nos gustaría concluir destacando el rol productivo y normalizador de la evaluación del profesorado y su operatividad como técnica de gobierno en sentido foucaultiano. Mediante el acercamiento a la noción de gubernamentalidad, hemos señalado la intersección entre el gobierno de otros y el gobierno de sí y en esta compleja matriz situamos esas diferentes estrategias y técnicas que subjetivan, normalizan y construyen el marco de sentido para un trabajo sobre sí mismo. Este trabajo sobre sí, vinculado a las características particulares de cada época, alcanza en la nuestra una particular importancia. La racionalidad neoliberal supone la extensión de la lógica del beneficio y del rendimiento a espacios tradicionalmente ajenos al cálculo económico y sostiene tecnologías concretas para estimular este rendimiento en ámbitos sociales diversos. La concepción de los individuos como recursos supone la

intensificación de la operatividad productiva del poder en el ámbito subjetivo mientras se suavizan algunas expresiones disciplinarias. Su expresión más clara la encontramos en el establecimiento de procesos de autoproducción y autocontrol que enlazan la dimensión cognitiva pero también afectiva de los sujetos con prácticas reguladas por dispositivos de poder.

La distinción entre modos de acción de carácter técnico y local, poco visible, y otros dotados de un mayor nivel de generalidad, que afectarían a los códigos y reglamentos (Boltanski, 2008), nos permite analizar las relaciones o el paso de un nivel a otro. En concreto, el caso de una técnica "local" como la evaluación del profesorado que ha ido adquiriendo una trascendencia decisiva en las operaciones de (auto)exigencia subjetiva y en las prácticas epistémicas, en sintonía con los modos neoliberales de selección social y constitución subjetiva. De una evaluación minoritaria de una minoría precarizada, cuyas reglas de selección y cualificación se fueron estableciendo sin ser especialmente cuestionadas, se ha pasado a una evaluación progresivamente generalizada y configuradora de prácticas epistémicas y de criterios normativos sobre la actividad académica.

Nos queda indicar que hemos subrayado el carácter productivo y operativo de la evaluación como técnica que conduce acciones y subjetiva. Hemos dejado a un lado la pregunta sobre la posibilidad de resistencia y las apropiaciones diversas de la misma. Dada la incidencia y el grado de permeabilidad de los criterios subjetivos y académicos a la evaluación, hemos considerado interesante esta perspectiva. Pero, como cualquier práctica social, está sometida a las operaciones y los usos refractarios individuales y colectivos, sus encadenamientos y las trayectorias cambiantes de quienes las practican.

Referencias

Adorno, Theodor (1951/2001). *Minima moralia*. Barcelona: Taurus.

Amigot Leache, Patricia & Pujal i Llombart, Margot (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Revista Sociológica, 70*, 115-152.

Beauvois, Jean-Léon (1994/2008). *Tratado de la servidumbre liberal. Análisis de la sumisión*. Madrid: La oveja roja.

Boltanski, Luc (2008). *Rendre la réalité inacceptable. A propos de la production de l'idéologie dominante*. Paris: Demopolis.

Boltanski, Luc (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.

Boltanski, Luc & Chiapello, Eve (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme.* Paris: Gallimard.

Butler, Judith (1997/2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.

Crespo, Eduardo & Serrano, Amparo (2012). La psicologización del trabajo: la desregulación del trabajo y el gobierno de las voluntades. *Teoría y crítica de la psicología*, 2, 33-48.

Deleuze, Gilles (1990/1996). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.

Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paul (1982/2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Dubar, Claude (2000). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

Ehrenberg, Alain (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société.* Paris: Odile Jacob.

Ema López, José Eenrique (2009). Cuerpo, (bio)política y vulnerabilidad. En José Carlos Loredo, Tomás Sánchez-Criado & Daniel López (Eds.), *¿Dónde reside la acción? Agencia, constructivismo y psicología* (pp. 233-235). Madrid: UNED-Universidad de Murcia.

Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir.* Paris: Gallimard.

Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Foucault, Michel (1976/1992). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber.* Madrid: Siglo XXI editores.

Foucault, Michel (1981/1994). Les Mailles du pouvoir. En Michel Foucault (Ed.), *Dits et Écrits,* IV (pp. 631-636). Paris: Gallimard.

Foucault, Michel (1999). *Obras esenciales. Estética, ética y hermenéutica.* Tomo III. Barcelona: Paidós.

Foucault, Michel (1982/2001). El sujeto y el poder. En Hubert L.Dreyfus & Paul Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, Michel (2004/2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2004/2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gros, Frédéric (2001/2002). Situación del curso. En Michel Foucault (Ed.), *La hermenéutica del sujeto* (pp. 479-516). México: Fondo de Cultura Económica.

Honneth, Axel (2005/2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.

Ibáñez, Tomás (2001). *Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Gedisa.

Laval, Christian (2003/2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

Le Blanc, Guillaume (2004/2006). Ser sometido. Althusser, Foucault, Butler. En Thomas Lemke, Stephane Legrand, Guillaume Le Blanc, Warren Montag y Mario Giacomelli (Eds.), *Marx y Foucault* (pp. 41-125). Buenos Aires: Nueva Visión.

Marazzi, Christian (1994/2003). *El sitio de los calcetines*. Barcelona: Akal.

Marzano, Michela (2008). *Extension du domaine de la manipulation: de l'entreprise à la vie privée*. Paris: Grasset & Fasquelle.

Miller, Jacques Alain & Milner, Jean Claude (2004). *¿Desea usted ser evaluado?* Málaga: Miguel Gómez.

Parker, Ian (2007/2010). *La Psicología como ideología. Contra la disciplina*. Madrid: Catarata.

Rodríguez Magda, Rosa María (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Anthropos.

Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. New York: Cambridge University Press.

Sennett, Richard (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W.W. Norton.

Senellart, Michel (2004/2007). Situación del curso. En Michel Foucault, *Nacimiento de la biopolítica* (pp. 367-371). Buenos Aries: Fondo de Cultura Económica.

Sloterdijk, Peter (2001/2004). *El sol y la muerte.* Madrid: Siruela.

Supiot, Alain (2005/2007). *Homo juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del derecho*. Buenos Aires: Siglo XXI.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea

The university from their images. Professionalization, deprofesionalization or proletarization in the contemporary university

Margarita Campillo Díaz; Juan Sáez Carreras

Universidad de Murcia, marga@um.es; juansaez@um.es

Historia editorial

Recibido: 27/05/2012
Primera revisión: 20/07/2012
Aceptado: 28/02/2013

Palabras clave
Imágenes
Profesionalización
Proletarización
Desprofesionalización
Organizaciones

Resumen

La universidad es uno de los actores que, junto al Estado, el Mercado o los grupos profesionales, entre otros, contribuye tanto a la profesionalización y desarrollo de las profesiones como a la suya propia. Pero la imagen de la universidad como organización profesional muestra sólo una parte del rompecabezas; otras metáforas pueden ayudarnos a construir una coherente y sintética radiografía de sus dimensiones y elementos. Las imágenes de la universidad han ido cambiando en el tiempo y con los tiempos. El objetivo de este texto es dar razón, sirviéndonos de varias imágenes, de sus transformaciones. La intención es aproximarnos a una mejor comprensión de nuestra institución en estos tiempos, así como incidir en un debate siempre de actualidad: el que atañe al conflicto entre profesionalización y desprofesionalización y sus repercusiones para pensar nuestra organización.

Keywords
Images
Professionalization
Proletarization
Deprofessionalization
Organizations

Abstract

The University represents one of many actors such as Estate, Market, professional groups, that nowadays contribute to the professionalization and the development of professions. It also contributes, of course, to the professionalization of the institution itself and of its professions. It is a complex reality and its image as a professional organization describes only a part of the puzzle that defines its social nature: this important metaphor is not the only one that can give us a clear and coherent idea of it.. These images have been, more or less, changing with time and ruling ones over the others depending on the timing and the place. The goal of this text is to present those transformations through these aforementioned images; with the intention of getting closer to the institution itself and in order to reiterate the discussion that is linked to it: the conflict between professionalization and unprofessionalization, two antonyms from which our organization can be thought of.

A los que aman la universidad, sea cual sea el lugar
desde el que contribuyan a su profesionalización.

Una institución en transformación continua: de la universidad humboldtiana a la institución de hoy

No extrañará a buena parte de los profesores e investigadores de la Universidad española, al menos aquellos que han vivido las dinámicas en las que nuestra institución se hallaba inmersa hace tres o cuatro décadas, que en los últimos tiempos se hagan frecuentes referencias a los supuestos y

Campillo Díaz, Margarita y Sáez Carreras, Juan (2013). La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea. *Athenea Digital*, *13*(1), 121-137. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1051-Campillo

finalidades sobre los que se erigió la universidad humboldtiana (Llovet, 2011; Torstendahl, 1996). Imagen desdibujada, cuando no desconocida, para buena parte de las jóvenes generaciones investigadoras y docentes, que proponía (desde su surgimiento en el siglo XIX y hasta pocos años antes de finalizar el XX) un modelo ideal de universidad caracterizada por varios rasgos. Así se concibe la universidad como una institución independiente, responsable de sí misma y auto-regulada, configurada por profesionales autónomos que deciden libremente en las áreas de su acción profesional, como son la docencia y la investigación, mientras se expresan a través de la palabra oral y la escrita con autoridad y sentido crítico en los campos específicos de su actividad orientados por fines como los de formar (*bildung*) en torno a los ideales de una sociedad, o la de preparar profesionales en los más diversos campos del saber (entre ellos los dirigidos por sus intereses reproductores de cualificar en la enseñanza y en la investigación a quienes comienzan siendo discípulos y trabajan por alcanzar su independencia intelectual).

Como destacó Max Weber, y actualmente Rolf Torstendahl (1996), éste era un modelo ideal; y como tal su materialización ha dependido en cada país, y puede decirse en algunos casos que en cada comunidad, de diferentes variables que alejaban a las universidades europeas y americanas del prototipo humboldtiano. No obstante, la utilización de los tipos ideales weberianos es un buen recurso tanto para tratar de tener una visión comprensiva de las distancias o discrepancias entre las aspiraciones de la universidad y lo llevado a cabo; esto es, entre las metas diseñadas y formuladas por la universidad y las realmente conseguidas. También el modelo es muy útil para identificar los cambios y las transformaciones que a lo largo de los años se han producido (Spies, 2003, pp. 27-40), porque nos permite tener una visión comprensiva de los mismos al tiempo que identificar la distancia que mantenemos para con la imagen que el humanista Humboldt nos dio de la llamada “institución del saber superior”. En uno y otro caso, esta estrategia metodológica propicia, por una parte, enfatizar, con ánimo más didáctico que investigador, algunos de los rasgos que caracterizaban la universidad humboldtiana (independientemente de cómo fueran respetados en cada caso particular) y, por otra, tratar de recrear algunas de esas transformaciones a través de diferentes imágenes que, en el tiempo, ha adquirido la institución universitaria al alejarse del modelo ideal. Cómo se concretizan y precisan estas cuestiones es tarea que corresponde al investigador interesado por dar razón de ser de la historia particular de la universidad en la que se encuentra comprometida.

Así, algunos de los rasgos de la universidad humboldtiana, profundizando en el tema, han sido ya citados: autonomía, autorregulación, identidad profesional en torno a campos de conocimiento impregnando sus acciones de una clara dimensión intelectual comprometida con la tradición de ese territorio del saber, formación general amplia, constructora de caracteres, y específica, pensando en los abogados, maestros, médicos, investigadores…que han de contribuir a la organización de la sociedad y a la conquista de sus ideales (Baert y Shipman, en prensa). Rasgos que señalan una manera de “ser” y de “hacer” la universidad e identifican el tipo de relaciones que la institución mantiene con su entorno social, político, económico y cultural; cuestión fundamental para entender la distancia que mantienen nuestras universidades actuales con respecto a la diseñada por Humboldt. Así, puede decirse, que aquella Universidad no estaba demasiado sujeta a las fuerzas industrializadoras de su tiempo, a las presiones del mercado que diríamos con lenguaje más actualizado: “las actividades intelectuales de los académicos poseen un valor por sí mismas ya que están dirigidas hacia los ideales principales de la sociedad que se pueden obtener a través de la formación del carácter o Bildung” (Liedman, 1996, pp. 84-117). La academia estaba “inmunizada” ante estos mecanismos de presión. Los profesionales de la investigación y la docencia no trabajaban por la producción de un conocimiento de valor práctico inmediato. No tienen intención alguna de servir a ninguna empresa mercantil ni aceptan responsabilidades de cara al exterior (Baert y Shipman, en prensa) y no se perciben como profesionales que capaciten a sus estudiantes para un empleo determinado.

El escenario académico ha cambiado sensiblemente desde entonces hasta acá. Es cierto que el ideal humboldtiano de universidad no se materializó nunca en su pureza; también que para muchos profesores e investigadores de la generación estudiante de los 60 y 70 (aún podría decirse de los 80) ese modelo, por utópico e ideal, era una meta a alcanzar, todavía reivindicada generalmente por profesores de humanidades. Siendo conscientes de los ataques contra el modelo, especialmente en lo que atañe a la visión elitista de la sociedad y la educación —cuestionada sobre todo a partir del acceso masivo a las aulas que el principio de igualdad potenciaba en favor de una población más amplia— lo cierto es que las universidades han ido sufriendo transformaciones progresivas, cambios significativos en sus modos de funcionar y de gestionarse, en las formas de vivir y relacionarse con el exterior y, en lo que nos importa en este texto, en los modos de concebir la investigación y la formación y su recreación en las aulas para cumplir metas supuestamente más prácticas: la introducción de los gobiernos locales en la gestión de las universidades demandando el cumplimiento de fines homologables con el espíritu de la Comunidad Europea y su mercado común; el sometimiento a sistemas de financiación que fortalecen a unas universidades en detrimento de otras con las que se hallan en competición; la pérdida o desgaste de los mecanismos tradicionales de confianza que proporcionaban la autonomía de sus miembros a la hora de formar e investigar; la difusión y aplicación en la formación de las generaciones jóvenes docentes e investigadoras de un modelo tecnológico ejecutor que ha ido socavando la dimensión intelectual del profesorado universitario; la interpelación a que los miembros de la academia obtengan frutos rentables —he aquí la filosofía o el espíritu de la "performance" impregnando la totalidad de la institución (Giroux, 2006)— de los enormes recursos (públicos y privados) empleados en ellas; la aparición de las nuevas tecnologías que replantean los modos de abordar la investigación y la docencia y que, en el caso de la segunda, sustituye o minimiza la necesidad de su presencia; la con frecuencia arbitraria fragmentación de campos de conocimiento, justificada por necesidades de organización departamental, con efectos atomizadores y competitivos en lo profesional (la falta de articulación entre profesores para colaborar en el logro de una meta común) y en lo institucional (abandono de las responsabilidades profesionales en pos de órganos de gestión)… En fin, poco queda en la universidad europea actual de aquel rostro humboldtiano que tanto influyó en sus miembros y en el respeto de la sociedad que la rodeaba.

Aquella imagen ha sido sustituida por otras imágenes, unas más fuertes que otras (según qué universidad, en dónde y en qué momento), que juegan al mismo tiempo en el movimiento cotidiano de sus funciones y competencias. De aquella imagen ideal que nos legó Humboldt a una de las imágenes actuales, la de la empresa (Calleja, 1990), cada vez más afianzada, existe todo un recorrido que sólo la investigación más seria y rigurosa podría transitar con suficientes apoyos y tiempos —cosa que ha devenido excepcionalmente rara—.

Si la escuela ha ido con mucha frecuencia detrás de la empresa (Pineau, 2001), sometiéndose la estructura educativa a la estructura ocupacional y ésta a la lógica de realización del capital, la lógica económica, cabe apuntar que la universidad es cada vez menos renuente a ella y, en algunos casos, la apuesta por el funcionamiento empresarial es decidida (Davies, 1987). Siguiendo los modelos angloamericanos, tan proclives a introducir el espíritu del *management* en sus organizaciones (Bush, 1986; 1989), observamos una tendencia del mercado libre a alimentarse, para su respaldo, de las estructuras sociales (Kuttner, 1997). Se piensa, no sin cierta ingenuidad (¿o acaso es voluntad deliberada?), que este modelo rescatará a la universidad de los problemas y dificultades en que se encuentra. No lo tenemos claro. Pero lo evidente es que un modelo tal viene operando desde hace tiempo, sutil y progresivamente, quizás con más inconsciencia que reflexión, en los qué, cómos, para qué y cuándo universitarios, alterándolos profundamente, transformando sus funciones principales.

En las páginas que siguen exploraremos el binomio que articula nuestros desarrollos, el tema de la profesionalización-desprofesionalización, a fin de detectar de qué manera afecta o se relaciona con los profesionales de la universidad. Posteriormente, profundizaremos en esta cuestión sirviéndonos de algunas de las imágenes-metáforas que aumenten la comprensión que tenemos de la universidad y de los profesionales que en ella trabajan, todo ello con la finalidad de explorar la situación profesional en la que se encuentran las instituciones superiores y sus miembros: como podrá comprobarse a lo largo del texto es la lógica profesional, en contraste con la burocrática y mercantil, la que hace de hilo conductor de nuestros análisis.

La profesionalización en la universidad

La profesionalización de las profesiones, incluida la de profesor universitario, es un tema querido tanto por los especialistas en el campo de la sociología o historia de las ocupaciones que aspiran a ser profesiones o ya lo son como de aquellos investigadores que desde sus respectivos campos de conocimiento se ocupan de dar razón de ser de una de ellas. Cualquier investigación sobre las profesiones debe tener presente a los actores que intervienen en la profesionalización de las ocupaciones en una sociedad que se resignifica a través de las acciones profesionales. Desde hace tiempo se viene estudiando en nuestro país los procesos de configuración de las profesiones y, en concreto, de las profesiones sociales (Sáez, 2007; Sáez y García Molina, 2006). Algunas definiciones operativas respecto a lo que entendemos por profesión y profesionalización, nos permitirá adentrarnos en el discurso del profesionalismo y en las columnas que lo sostienen.

Una definición muy aceptada de *profesión* es la siguiente:

> La noción hace referencia, en gran medida, a una ocupación no manual, ejercida a tiempo completo, cuya práctica presupone, necesariamente formación especializada, sistemática y abstracta... El acceso a ella depende de la superación de ciertos exámenes que dan derecho a títulos y diplomas, que de ese modo sancionan y autorizan su papel en la división laboral. Las profesiones tienden a demandar un monopolio de servicios y la libertad frente al control de actores como el Estado o el de no expertos y profanos... Basadas en competencias y en una ética asociada a su acción profesional y en la importancia de su trabajo para la sociedad y para el bien público, las profesiones reclaman tanto recompensas materiales como un mayor prestigio social (Kocka y Conze, citado en Torstendahl y Burrage, 1990, p. 205).

Por su parte, hemos entendido por *proceso de profesionalización* (siguiendo los trabajos de Hannes Siegrist, 1990), un proceso de doble dirección por la que las ocupaciones intentan alcanzar el estatuto de profesiones, ya que éstas promueven más notoriedad, y, más allá, se esfuerzan por promover el ideal profesional. Dicho proceso enfatiza, entre otras dimensiones, el papel de “la carrera” y “la formación especializada” como estrategias vitales que permiten a las profesiones y a sus profesionales obtener prestigio en el entorno en que se desarrollan. Estrategias utilizadas por los propios profesionales de la universidad que se dedican a la profesionalización del sistema profesional o de los diferentes grupos profesionales (Abbott, 1988).

La profesionalización de los profesionales convoca entonces toda una serie de prácticas entre las que se encuentran las relacionadas con la formación o la autoformación en el caso de los profesionales de la docencia y la investigación universitaria. Una de las funciones de la formación es ir colaborando en la creación de una cultura profesional, generando y difundiendo una serie de valores acerca de los

profesionales que tratan de prepararse a través de ellas; de creencias y actitudes sobre metas y modos de organizarse; de concepciones acerca del papel que deben cumplir, y cumplen o no, en el entorno en el que actúan; percepciones acerca de sus competidores, otros profesionales más próximos. La formación en la carrera es uno de los factores claves en las estrategias utilizadas por las ocupaciones para ser reconocidas y lograr el estatus de profesiones (Berlant, 1975), variable por la que las profesiones y los profesionales son recompensados en el sistema de profesiones, en general y, en particular, en sus respectivas jurisdicciones laborales, debido al supuesto nuclear de que unas y otros abordan problemas y situaciones complejas a partir de la utilización del conocimiento abstracto, elaborado y adquirido en la universidad. De este modo, “el ideal profesional” permanece, desde su emergencia en el siglo XIX y su establecimiento en el XX, como uno de los aspectos más trascendentes y característicos del siglo XXI (Perkin, 1990). A pesar de críticas y contradicciones, de retos insuperables, los ciudadanos informados en las sociedades contemporáneas desarrolladas o en desarrollo, desean y aspiran, en términos sociológicos, a convertirse en profesionales ateniéndose en buena medida, a ese proceso “ineludible” que llamamos profesionalización (Downie, 1990).

Si estas definiciones nos parecen pertinentes es por el énfasis que ponen en la formación y en la Universidad como actor vital en el proceso profesionalizador de las profesiones, y en el suyo propio. El recurso básico con el que cuenta, a diferencia de otras instituciones profesionalizadoras es el conocimiento del cual dependen las profesiones. Las universidades investigan y producen conocimiento, también forman transmitiendo lo producido o no e, incluso ,aporta otro importante recurso a la profesionalización de sus propios profesionales y la de otros, convirtiendo lo en el recurso más potente de institucionalización y legitimación de las profesiones, dando lugar en muchos casos a la llamada “sociedad credencialista” (Collins,1989), expresión realizada con la intención de no ser identificada con la “sociedad profesionalizada”: la identificación de una con la otra es una de las causas de rechazo del llamado profesionalismo.

Algunos modelos de profesionalización se han centrado, de manera preferente, en el papel de la Universidad como agente profesionalizador gracias a la introducción de titulaciones profesionalizadoras en sus instituciones. Un debate distinto, no exento de importancia, es si la formación es adecuada o no para que los futuros profesionales dominen los saberes y destrezas que caracterizan la naturaleza de su profesión. Con independencia de esta cuestión, que merece una investigación a fondo, la constante profesionalizadora que identifica a la institución universitaria como parte fundamental de los procesos de profesionalización y desprofesionalización (Berlant, 1975), es una realidad a la hora de teorizar de qué manera estos procesos influyen y hasta qué punto en los profesionales de la universidad y en la propia institución.

¿Qué es eso que llamamos universidad? Algunas imágenes de la universidad contemporánea

La universidad es una organización caracterizada por ciertos elementos que permiten identificarla. Como toda organización posee: 1) Una estructura (Becher y Kogan, 1992) en la que se formaliza su dinámica (metas, roles, unidades, órganos, funciones, normas…) a fin de asegurar un funcionamiento que impulse procesos de investigación y de enseñanza con la intención de promover el (auto) aprendizaje. 2) Espacios para materializar esos procesos orientados por metas y resueltos por competencias y capacidades como dirigir, liderar, gestionar, coordinar, evaluar, tomar decisiones, planificar, transmitir, facilitar la cultura. 3) Una cultura relacionada con las funciones que despliegan sus profesionales en sus diferentes ámbitos de relación: una cultura construida con lenguajes, prácticas, creencias, ideas y

expectativas acerca de la propia institución y de lo que significa ser un profesional en la institución. 4) Modos de reunirse (formal e informalmente) a través de reglamentos o atraídos por la amistad, el liderazgo, la influencia, el poder, la obligación, la motivación o la confianza. 5) Estructura, cultura y espacios de relación para el trabajo, la comunicación, los consensos y disensos, donde se manifiestan posiciones, enfoques sobre lo que es susceptible de confrontación y debate, y dónde se concretan, o no, valores, deseos, actitudes y promesas (González, 1994; Nieto y Portela, 1999). La universidad es una organización socialmente instituida que dirige sus actividades hacia la profesionalización de quienes acuden a sus aulas y hacia la de sí mismos.

La universidad es, pues, una organización compleja para cuyo estudio cabe acudir a diversas vías de comprensión de una institución tan paradójica y, no en escasa medida, tan contradictoria entre lo que promete, lo que realiza para cumplir su promesa (cuando se plantea sus fines más allá de la retórica), y lo que finalmente logra. Uno de estos caminos tendría por recurso principal la utilización de la metáfora (Sáez y García Molina, 2011) a fin de poder adentrarnos en la presentación de algunas imágenes que permitan comprender la naturaleza de la institución en la que estamos inmersos, explicándonos qué es lo que hacen y cómo. Conjunto de numerosas imágenes donde cada una ofrece “una pieza del rompecabezas” (Morgan, 1980; Nieto y Portela, 1999) e “ilustran diferentes partes de la institución universitaria”. Si bien actúan o pueden ser utilizadas a modo de enfoque o perspectiva, y ni son las únicas existentes ni tampoco indiscutibles (Middlehurst, 1993), lo cierto es que las imágenes seleccionadas nos proporcionan una intensa aproximación a este complejo poliedro que llamamos universidad.

La imagen colegial de la universidad

La más antigua históricamente. La idea de un grupo de escolares que trabajan juntos en un espacio compartido y orientados por metas comunes es de las primeras imágenes que más instaladas están en la cultura occidental y en el funcionamiento de las academias. Muchos elementos y variables han cambiado en la estructura universitaria actual relacionadas con la gestión del conocimiento, su organización en disciplinas y áreas, en los modos de transmitir e investigar y, por supuesto, en las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos y otros responsables de la formación, pero “el concepto de comunidad de escolares permanece como un mito de considerable fuerza y valor en el mundo académico.” (Harman, 1991, p. 31).

De hecho, esta metáfora sigue teniendo mucha actualidad a la hora de describir lo que ocurre en las aulas o en otros espacios académicos. Lenguaje y formas de trato, el trabajo en equipo cuando acaece, la búsqueda conjunta de respuestas a cuestiones e interpelaciones que afectan a la institución, los actos de compartir datos e informaciones, conocimientos e ideas entre colegas de un mismo campo de conocimiento o de territorios distintos…, son elementos propios de colegialidad que aún perviven en la institución universitaria: aunque este ideal, es preciso reconocerlo, ha sido bombardeado, entre otros hechos, por la competitividad sin freno impuesto por sistemas de gestión y promoción (Middlehurst, 1993, p. 49) que, en lo personal ha supuesto un profundo desgaste en las cotidianas relaciones entre compañeros y amigos (Frías, 2006) identifica en su exploración empírica un amplio número de profesionales de la enseñanza universitaria que en nuestro país presentan diversas patologías mentales y, en lo profesional, una caracterizada desprofesionalización de quienes no pueden, o no saben o la sacrifican conscientemente, actuar con autonomía en lo que respecta a la investigación y la docencia siendo “ejecutores” de presiones externas e internas movidos por la necesidad y el ascenso en la carrera.

La imagen que Jordi Llovet (2011) nos traslada de la universidad de los años setenta y ochenta queda muy desdibujada si se piensa en las metáforas predominantes que describen la actualidad de la institución: “burocracias” con tendencias “empresariales” y “cibernéticas” progresivamente gestionadas bajo el *ethos* de la calidad total y la eficacia, que no es otro que el espíritu de la empresa privada impregnando buena parte de la estructura y de los diferentes elementos de la academia (Cuthbert, 1992; Osborne y Gaebler, 1993).

La universidad como sistema natural y humano

Como organización que es la universidad, conforma un grupo social que intenta sobrevivir y adaptarse a los cambios. “Adaptación” es uno de los términos más frecuentemente citados en los discursos de políticos, economistas, periodistas y académicos, preocupados o no por el cambio o, sobre todo, por clarificarse qué supone adaptarse a los cambios y de qué manera éstos afectan a la vida universitaria.

Vistas como sistemas humanos de relación, las universidades ponen de manifiesto que en ellas se juegan, como en otras instituciones, toda una serie de valores como la amistad, la competitividad, el compañerismo y la colaboración, la deslealtad y la traición, el trabajo serio, el enfrentamiento y el conflicto fruto de la disensión intelectual, ideológica o la simple soberbia disfrazada, la satisfacción por la labor realizada pero también el estrés, la insatisfacción y la baja autoestima como consecuencia de la desavenencia entre sus miembros que, en algunos casos puede llegar a la patología mental (Frías, 2006).

Esta metáfora explica cómo las personas son importantes en las institución, cómo unas y otras se necesitan pero también cómo llegan a enfrentarse por cuestiones personales y profesionales. La universidad es un sistema natural donde los humanos viven y sobreviven en medio del trabajo, la satisfacción, la competencia y la colaboración. Al fin y al cabo, como cualquier otra institución humana. Esta imagen subraya la importancia de los aspectos humanos e informales donde los profesores funcionan de un modo relativamente autónomo (González, 1994; Nieto y Portela, 1999).

La imagen subjetiva y ambigua de la universidad

Es cierto que las organizaciones se racionalizan —tal es la imagen burocrática de las organizaciones— para ajustar fines, medios, recursos y otras variables que las hacen funcionar. Estos procesos racionalizadores, a diferencia de las empresas, no funcionan en la universidad como un mecanismo de relojería preciso y seguro. Razones de muy diversa naturaleza se oponen a que este enfoque maquinal (pre)domine la institución universitaria. Valores, intereses y poderes, pero también creencias y actitudes sobre lo que es la institución influye en la conducta de sus profesionales (Ball, 1989). Esa situación se detecta, entre otras situaciones, en que si bien formalmente comparten las metas asignadas a la institución en documentos, normativas y leyes, hay diferencias en la utilización de los medios para lograrlas e, incluso, en asumir de modo compartido cuáles son los fines reales que debe perseguir la enseñanza y la investigación universitaria.

El individualismo o el celularismo (Davies, 1987, p. 15) se impone con frecuencia cuando los profesores trabajan solos, afrontan personalmente lo que ocurre en el aula, nadie se entromete en el territorio del otro ni pide explicaciones de lo que ha hecho ni cómo, ni aun cuando lo acontecido tenga repercusiones en aulas, profesores y estudiantes. A diferencia de la empresa, en la que se sabe con mucha antelación qué medios consiguen determinados fines, la tarea de enseñar conoce lo incierto e indeterminado de sus resultados, imprecisos y ambiguos, por mucho que los teóricos de la evaluación se empeñan en

objetivarlos y tratar de medirlos y los partidarios de convertir a las universidades en empresas totales se esfuercen en interpretar los modos de enseñar y transmitir de acuerdo a una tecnología clara y precisa capaz de dar cuenta de lo que se aprende, cómo , cuándo, dónde y para qué (Brockbank y Mc Gill, 2002). Vana pretensión que, hoy por hoy, se asocia a la creencia de que regular las tareas de enseñanza y reglamentar con antelación las actividades educativas podría llegar a controlar los procesos y sus efectos, eliminando toda ambivalencia y riesgo. A pesar del control que pueda ejercerse, las diferentes jerarquías universitarias (rectores y vicerrectores, decanos, directores de departamentos y otros coordinadores) son conscientes de que en esta profesión, la que ellos también profesan, no es fácil la estandarización, la tipología y la homogeneidad y que, por ende, son posibles, entre otros hechos, la autodeterminación y el individualismo —no deseado y tolerado— con frecuencia practicado por sus profesores docentes e investigadores. De modo sistemático podemos resumir la imagen subjetiva, personal y ambigua de la universidad, en varias reflexiones.

a) En lugar de ser vistas como entidades concretas que operan acorde a principios racionales dentro de estructuras claramente definidas y en condiciones de relativa estabilidad, las universidades son observadas y recreadas a través de “lentes” subjetivas o simbólicas, consideradas como “sistemas de realidad” inventada e interpretada como fruto de la interacción continua de sus participantes que se mueven en espacios fluidos y en entornos inciertos y ambiguos en dónde sus protagonistas resignifican la realidad de modo particular.

b) El salto de la estructura hacia un enfoque que enfatiza las percepciones e interpretaciones de los miembros de la institución entronca los modelos subjetivos e individuales con los enfoques ambiguos en los que la universidad es concebida como una organización inestable, cargada de incertidumbre y en dónde los efectos de la racionalidad organizativa son muy laxos y abiertos, no influyendo en el comportamiento que se espera lograr de sus miembros. Así, por ejemplo, en la medida que procesos fundamentales vinculados a la existencia de la institución- tales como la enseñanza y el aprendizaje- son interpretados de modo de muy diferente se propicia la ambigüedad entre el mandato formal y la respuesta subjetiva y personal en el aula (Middlehurst, 1993, p. 58).

c) Hecho que se refuerza aún más cuándo se analiza la toma de decisiones supuestamente “racionalizada” a través de las tareas de planificación orientadas a satisfacer las prioridades de la institución: los cambios de los protagonistas en los diversos órganos de gestión y dirección, que participan en la toma de decisiones en momentos diferentes, con diferentes niveles de cometido y en diferentes ámbitos y áreas de discusión, dificulta el consenso ante “las prioridades gestoras” y promueve la ambivalencia.

> Cuando la propuesta es ambigua, las teorías usuales sobre la toma de decisiones son problemáticas. Cuando el poder es ambiguo, las teorías usuales del orden y el control social se vuelven problemáticas. Cuando el éxito es ambiguo, las teorías usuales acerca de la motivación y la satisfacción del personal, se presentan problemáticas (Cohen y March, 1974, p. 195).

La fragmentación de la institución explica, en buena medida, el individualismo imperante, la débil vinculación o la escasa relación entre sujetos, entre grupos que funcionan sin congruencia ni articulación por la institución universitaria. Una situación que “agrieta” el alma del profesionalismo, centrada en la comunión, consenso y colaboración de sus diferentes actores (docentes, administradores, gestores, bibliotecarios, gerentes…) en un proyecto compartido como es la formación de los estudiantes, futuros profesionales.

La universidad como sistema político

Robin Middlehurst escribe, acerca de la imagen política de la universidad, que:

> Las diferencias de intereses, valores, poderes y status conllevan casi inevitablemente la posibilidad de conflicto. Cuando los recursos son escasos, el potencial para el conflicto es todavía mayor. El énfasis en la escasez de recursos y en los subsiguientes conflictos es central en la perspectiva política de la universidad. Al enfocarse en los grupos de interés, su poder relativo y los conflictos similares entre ellos, la imagen política asume que los objetivos de la organización son inestables, a menudo ambiguos y enfrentados, y que las decisiones en las instituciones surgen tras complejos procesos de negociación y de posicionamiento entre grupos e individuos (1993, p. 53).

La perspectiva micropolítica, en sentido foucaultiano, subraya la importancia que tiene en el escenario institucional, en el territorio micro, la acción de grupos e individuos que ponen en juego sus intereses particulares y utilizan su poder para lograrlos (Ball, 1989; González, 1998). Si se mira con detenimiento, esta imagen complementa o converge con las anteriores. Es cierto que esta metáfora tenía un poder descriptivo y evocador mucho más potente y evocador durante los años 70 y 80 del siglo pasado. Pero la imagen política de la universidad no ha desaparecido en tanto que la búsqueda de la estabilidad y recursos, la promoción y la competitividad por alcanzar mejoras de diferente naturaleza, la utilización de formas legítimas (también ilegítimas cuando no desprofesionalizadoras; por ejemplo, medios poco académicos para influir en otros grupos de poder y satisfacer intereses propios y con frecuencia endogámicos) nos recuerda que la universidad es, también, un espacio político en el que influyen diversas fuerzas externas e internas para obtener, confirmar o aumentar su estatus, influencias y privilegios (Ball, 1989). Y a aquellos que han vapuleado la imagen política de la academia no sólo hay que recordarles que ésta forma parte de la vida de toda institución (Heywood, 1989) sino también preguntarles por las razones que, en tiempos de despolitización de la sociedad y, por extensión, claramente, de la institución universitaria, se detecta un nivel alto de desmotivación y apatía en sus aulas.

Con todo, los estudiosos de la universidad también encuentran limitaciones en esta imagen. En la academia acontecen hechos que este enfoque no puede describir. Por ejemplo, aspectos de la vida diaria que no son contemplados bajo la impronta del poder y el conflicto: los tipos de colaboración profesional, la capacidad de los individuos y los grupos para trabajar en armonía con fines altruistas y colectivos ya que no siempre ni todos los individuos actúan por intereses egoístas y a expensas de sus colegas, el trabajo cotidiano y cuasi anónimo con los estudiantes, el deseo de servir a metas pedagógicas y profesionales promocionarán la autonomía individual y la satisfacción por la tarea realizada (Bush, 1986, pp. 85-86).

La universidad como sistema burocrático

Es suficientemente conocido que Max Weber concebía la burocracia como la forma organizativa más eficiente para la regulación y control de la actividad de trabajo (Handy, 1984), convirtiendo esta categoría, como hizo Marx con la de clase, en una noción fundamental en el estudio de las sociedades. Estaba cantado que la universidad española, mirándose en la europea y americana y en el espejo de otras instituciones, acabaría reforzándose adoptando tonos fuertemente burocráticos para coordinar y regular la organización diversificada y compleja que es. La imagen burocrática nos muestra ciertas dimensiones claves de la universidad que no nos permiten las otras metáforas comentadas.

Las burocracias son fuertes antídotos contra el caos que a veces reina o puede imperar en las organizaciones complejas. Estas son, a semejanza de los modelos estructurales, sistemas racionales en los que las organizaciones jerárquicas usan medios racionales para alcanzar objetivos acordados: con la intención de controlar la actividad organizativa de las relaciones entre los miembros de una organización que son estructurados, formalizados y regulados (Bolman y Deal, 1984). La universidad se ha burocratizado con la finalidad de racionalizar las actividades que tienen lugar en sus diferentes espacios de acción profesional, a fin de evitar o paliar lo que describen las imágenes antes analizadas. Como toda buena organización que se precie de serlo, la universidad ha de diseñar y promover una estructura en la que fines (que actúen como motores directores de toda actividad), medios (procesos para lograrlos) y esquema de trabajo (que se formaliza estructurando y estandarizando roles y relaciones, formas de control y supervisiones) sean racionalizados en organigramas en términos de productividad y eficiencia. Se eliminan, así, aquellas fuentes de incertidumbre que escapan al control de la máquina universitaria.

> La imagen de la universidad, como modelo de realidad organizativa tiene una relevancia particular en la dimensión administrativa de la institución, en sus estructura de roles y decisiones, en sus modus operandi general. El sistema de comisiones está, también, estructurado de modo burocrático, con la especificación de términos de referencia y procedimientos reguladores. Además, un buen número de departamentos están organizados internamente sobre puestos que reflejan la perspectiva formal poniendo de manifiesto tanto las divisiones especializadas como la autoridad jerárquica de niveles a la hora de tomar decisiones. (Middelehurst, 1993, pp. 55-56).

Esta es, pues, la imagen oficial, quizás la dominante, por la que la universidad es concebida y pensada como una máquina que debe funcionar con independencia de los sujetos que trabajan en ella. Y justamente porque los tonos personales no deben tenerse en cuenta y la estructura es la que nuclea en todas sus dimensiones es preciso preguntarse si ésta no acaba ahogando a sus miembros o si éstos son forzados a realizar tareas burocratizadoras que son ajenas a las funciones docentes e investigadoras clásicas de los profesionales de la universidad que han sido extendidas y ampliadas de los espacios administrativos de la academia a la totalidad del cuerpo institucional. Es urgente averiguar, en tiempos de confusión, horizontes perdidos y planteamientos precipitados (el espíritu de Bolonia aplicado sin excesiva reflexión sobre sus múltiples impactos en la institución y con una falta de medios que coloca a la universidad en una situación de suspenso en este proceso de materialización del llamado EEES agudizada por la política de recortes que el gobierno entrante está imponiendo sin consultas a los implicados en él), qué efectos está teniendo esta imagen sobre los profesores universitarios (dedicando cada vez más horas a tareas burocratizadoras), sobre su preparación para la docencia (la gran perdedora en estas transformaciones) y su competencia investigadora, provocadora de un régimen de competitividad forzada y formalizada que no asegura la formación de investigadores en sus respectivos campos de estudio y exploración. Pero también, de modo inexcusable, sobre los otros profesionales que trabajan por la gerencia, administración, mejora y desarrollo de la institución universitaria (Gornitzka y Marheim, 2004).

La universidad como empresa y sistema cibernético

En una sociedad globalizada, con modelos de gobierno (cuasi) neoliberales que trabaja más para el mercado que para el Estado, la empresarización de la universidad no podía tardar en llegar, y llegó. Es la metáfora que más tarde se incorpora al imaginario institucional. Las palabras del ministro Wert no dejan lugar a dudas. El discurso, el denominado “newspeack de la performance”, exige que las universidades sean rentables, eficaces y productivas (Giroux, 2006). Tienen que adaptarse a su entorno y servirlo,

abandonando la autonomía que frente a él ha mantenido a la hora de materializar sus funciones y competencias profesionalizadoras. Debe cambiar sus objetivos y pensar en el mundo del mercado que es el que puede ofrecer empleo a los estudiantes futuros trabajadores (Callon, 1997). En tiempos de recortes, el discurso tiene más impacto y seducción que lo que tenía en unos años anteriores, por muy oportunista que nos parezca. Del modelo Humboldt apenas queda nada (Lundgreen, 1997).

Esta perspectiva de la universidad viene siendo defendida y practicada (es cierto que en unas universidades más que en otras y en áreas de conocimiento más proclives que otras a estos procesos de mercantilización) desde hace algunos años en los que en el clima mental universitario va adentrándose las ideas empresariales (Osborne y Gaebler, 1993). Sutilmente, con la ayuda de la concepción burocrática y del fortalecimiento de sus estructuras poco dadas a facilitar la expresión subjetiva de sus miembros, y dispuestas a no formular las aporías, contradicciones y ambigüedades que surge en la progresiva implantación de este enfoque en la universidad contemporánea.

La universidad debe explotar, así, sus esfuerzos y dirigir sus recursos con la intención de lograr los máximos beneficios políticos —paradójica la situación de una universidad despolitizada y cada vez más gobernada por los políticos— y financieros en un mercado que se abre como un excelente potencial cliente dispuesto a ser receptivo a la experiencia profesional académica (Davies, 1987, pp. 25-26). La universidad se debe reorganizar respondiendo a estas exigencias que le plantea un entorno cercano, el más local, pero también el europeo que es el que ha exigido la homologación de titulaciones para favorecer, supuestamente, la dinámica laboral, la empleabilidad de los futuros trabajadores (Keeling, 2006).

El análisis del mercado y de sus entornos relacionales, la planificación estratégica y la evaluación de la calidad institucional se convierten en procesos y estrategias claves y, de este modo, el movimiento hacia la empresarización de la universidad demanda un cambio en los valores de la cultura, en general y, en particular, de la academia que no sufrirá la resistencia de las jóvenes y adultas generaciones mientras los estudiantes sigan accediendo a las titulaciones y las aulas propicien modos diversos de enseñar, mientras, por otro lado, la investigación sea conducida y orientada por prioridades externas y líneas de dudoso interés para los campos de conocimiento que asumen estos proyectos aunque sí lo sean para las empresas financiadoras. En esta situación, a la que nos dirigimos cada vez con más intensidad, significativo silencio y escasa resistencia, ¿cómo queda el profesional de la docencia e investigación? Casi es innecesario apuntar que este modelo va más acorde a la cultura y a las tradiciones de Estados Unidos que serán los exportadores de su filosofía y estrategias a la geografía europea, iniciando su recorrido en los contextos británicos y extendiéndose cada vez con más fuerza y menos disimulo al resto de sus países; quizás ello puede explicar la falta de respuesta académica y social a un hecho que se va imponiendo lentamente.

La imagen cibernética de nuestra institución se aviene muy bien con la empresarial y la burocrática pero también se sirve de la subjetiva, la política y la colegial. Tras esta metáfora se encuentra la idea de describir a la universidad como “un organismo vivo” que se alimenta y se retroalimenta a medida que los grupos o sistemas de poder del entorno así como los elementos culturales y simbólicos que le rodean van provocando cambios en él y demandando adaptarse con inteligencia y flexibilidad para poder sobrevivir (Birnbaum, 1988). La organización universitaria es interpretada, de este modo, como un cerebro inteligente, corrector ante las situaciones, imaginativo y resistente que se moldea con más o menos dificultad ante aquello que puede reforzar su naturaleza y su poder: léase, por ejemplo, su respuesta desde la llamada calidad total, ante las situaciones de crítica y desmotivación de algunos de sus actores por las derivas que va sufriendo la academia, y la entronización en el sistema universitario

de esta filosofía extraída del mundo empresarial. Ello le obliga a mantener una continua y urgente atención a la información que necesita para conocer su entorno y el tipo de respuesta adecuada a dar para mantenerse en equilibrio y en el estado que desea estar (Aubert, 2003).

Convertida, en este sentido, en un sistema cibernético lo que debe poner en juego la universidad para funcionar como un organismo homeostático pasa por cuestiones tan fundamentales como las siguientes: 1) Ser capaz de identificar los aspectos y las variables más significativas del medio ambiente en el que se mueve. 2) Ser hábil para relacionar la información y los datos extraídos de ese proceso de identificación y diagnóstico con las reglas que guían y mueven su comportamiento. 3) Saber detectar desviaciones significativas de este corpus de reglas para corregirse cuántas veces sean necesarias poniendo en marcha todo tipo de acciones necesarias para ello (Birnbaum, 1989).

El mayor problema de la universidad que esta imagen muestra es, entre otros, su incapacidad para prevenir a dónde puede conducir esta concepción organicista y darwinista de una institución cuyo porvenir es en estos tiempos incierto y confuso.

La universidad como organización profesional

Última imagen o metáfora que utilizamos para aproximarnos a la comprensión de la organización universitaria. La universidad está conformada, desde el punto de vista humano, por una serie de profesionales, y desde luego no solo por profesores, que trabajan por impulsar las dos grandes funciones que legitiman su existencia: la enseñanza y la investigación. En la medida que nuestra colaboración ha tratado de partir de la noción de profesionalización, y contemplar el opuesto concepto de desprofesionalización, y en tanto que estos términos han encontrado sus referencias semánticas en una lógica profesional o en el llamado discurso del profesionalismo, no es extraño que podamos caracterizar a la universidad como una organización profesional. Buena parte de los rasgos y variables del profesionalismo (la formación amplia y especializada, el desarrollo y socialización de los miembros de un grupo profesional en la cultura y en los lenguajes de la profesión, la acreditación y legitimación para trabajar en el campo profesional vinculado tanto a la titulación relacionada con la profesión como con la jurisdicción laboral acotada por sus miembros, la autonomía para dirigir sus actividades según metas institucionales y personales en escenarios competitivos y jerarquizados, la compensación económica que la diferencia del voluntariado, etc.) se materializan en las universidades. Por ello mismo, la profesión universitaria es una ocupación no manual, compleja, cuyas bases de autoridad están determinadas por la experiencia profesional que remite a la organización profesional dónde sus profesionales actúan.

Eliot Freidson (2001) distinguía tres discursos o lógicas desde las que son posibles describir y explicar de alguna manera y medida el mundo: la lógica burocrática, el mercado y el profesionalismo. Para el trabajo analítico es plausible separarlas pero en la vida diaria se manifiestan interaccionándose. Estas tres lógicas funcionan en las universidades con más o menos intensidad, según contextos y particularidades ¿Cuál de ellas es la que impera en los tiempos actuales y en la universidad española? ¿qué tendencia predomina? ¿qué imágenes? A la hora de explicar las transformaciones que la universidad está sufriendo en las sociedades europeas, las imágenes individualista, burocrática, empresarial y cibernética parecen —de acuerdo a las lógicas neoliberales de mercado y las burocratizaciones— destacar sobre las otras comentadas. El mercado y la burocracia se imponen sobre el profesionalismo. El alma del profesionalismo tiene que ver con la capacidad libre y autónoma, basada en la confianza, de los grupos profesionales de la universidad (profesores, administradores, bibliotecarios, gerentes y otros profesionales) articulándose para trabajar conjuntamente por el logro de metas amplias y compartidas (Freidson, 2001, p. 71).

¿Qué queda de este espíritu? La universidad como empresa y como burocracia, sin olvidar las imágenes subjetivas y ambiguas, parece ir devaluando la imagen profesional y diluyéndola mientras la tendencia desprofesionalizadora promueve la proletarización de sus miembros. Esta es la tesis de algunos estudiosos de las profesiones que trataremos de usar como hilo conductor a fin de proseguir nuestros análisis de la institución.

¿Profesionalización o proletarización universitaria?

Ateniéndonos a esta línea de reflexión, es aceptable pensar que la profesión universitaria, como otras profesiones, se resuelve en la tensión entre profesionalización-desprofesionalización. Elementos, acontecimientos y factores de diferente índole actúan al mismo tiempo en una dirección u otra. Pero, ¿cabe afirmar que la dirección desprofesionalizadora finaliza, conlleva y se patentiza en la proletarización? Raymond Murphy se opone a esta tesis enarbolada en trabajos como los de Alvin Gouldner (1978) y Magali Larson (1979). Es cierto que la progresiva empresarización y burocratización excesiva de la universidad podría contribuir (sin olvidar las imágenes individualista, política o cibernética) a reforzar las tesis que los autores citados expusieron tan solo hace unos años. Las profesiones y los profesionales (evidentemente unas-os más que otras-os), serían considerados proletarios en el mundo desarrollado dónde un Estado cada vez más notarial y un Mercado desregulador van despojando a las profesiones de su capital cultural y a los profesionales de su tradicional autonomía, llegando a ser considerados meros trabajadores en el movimiento maquinal de la institución con las consecuentes insatisfacciones y desmotivación del profesional para comprometerse con la organización dónde trabaja. Pero Murphy (1990) invita a no precipitarse en adjetivaciones y profundizar en el análisis rechazando la interpretación que concibe a las profesiones en términos de proletarización. Para ello, sintetiza los argumentos con los que intenta refutar dos grandes tesis. Por un lado, la tesis de la fuerte proletarización, por la que los profesionales, al igual que los proletarios, han perdido el control sobre objetivos y metas pero también sobre técnicas y procesos abocando en el taylorismo, a la descualificación y a la estandarización de las relaciones con los destinatarios de sus funciones y tareas. Por otro, la tesis de la débil proletarización en la que los profesionales se sujetan a fines que buscan la rentabilidad (piénsese en el discurso de la eficacia entronizado sutilmente en la universidad) reivindicada por el Mercado (imagen empresarizadora) en atención al empleo, pero eso no significa que quede amenazada su autonomía técnica.

Para Murphy ambas hipótesis son insostenibles y contesta que el empleo de los trabajadores sociales y maestros, de profesores en colegios y universidades no puede reducirse simplemente a la búsqueda de rentabilidad por parte de sus respectivas agencias. La pérdida de destrezas no es la característica de los grupos profesionales. Los profesionales acreditados y especializados en los sistemas organizados y administrativos no trabajan bajo las mismas condiciones ni retribuciones que los proletarios. La lógica capitalista imperante se ha debido, y no al revés, a los procesos de racionalización formal que precisan las grandes organizaciones. El proceso de racionalización formal ha finalizado en recursos específicos que los titulados movilizan y en oportunidades que los profesionales aprovechan en un sistema social estructurado de cierre y poder. El desarrollo del conocimiento abstracto útil y la centralización de su producción en instituciones como las universidades, al fin y al cabo centros de formación orientados a la adquisición de titulaciones, han creado las bases para el sostenimiento de un mercado monopolizador por parte de expertos y titulados, de profesionales dentro de las organizaciones.

El estudio de Murphy se publicó hace dos décadas. Las transformaciones sociales de entonces acá han sido profundas en nuestras sociedades. También en las profesiones se han producido mutaciones. La

universidad y sus profesionales no han sido ajenos a estos cambios. No obstante es difícil aplicar la noción de proletariado a los profesionales de la universidad por mucho que las imágenes de la empresa, la burocracia y la cibernética confirmen cierta pérdida de autonomía en las metas formuladas por la institución e, incluso, en la utilización de pericias y técnicas (piénsese en las exigencias asociadas al espíritu de Bolonia y el EEES). Más oportuno nos parece ahondar en la idea de desprofesionalización, una vía de análisis muy utilizada y fecunda en la investigación contemporánea de las profesiones.

La desprofesionalización de la universidad y de sus profesionales: ¿sólo una tendencia?

La noción de proletarización es una categoría marxista. Su aplicación al estudio de nuestras sociedades evidencia la utilización de un tipo de discurso dual marxismo-capitalismo que ya emplearon otros autores. Nuestros análisis, en otra dirección, han tratado de cruzar la identificación de algunas imágenes organizativas que nos permiten describir el complejo poliédrico universitario con la utilización del binomio profesionalización-desprofesionalización, nociones propias del campo del profesionalismo. Desde esta posición o plataforma parece confirmarse la tendencia desprofesionalizadora de la universidad que deviene fruto de factores y variables de distinta naturaleza. Una exploración más detenida propiciaría poder ahondar y ponerle nombres precisos a lo que está aconteciendo.

Las imágenes nos han revelado pautas de esa tendencia. La universidad, en la medida que los poderes se han introducido en sus modos de funcionamiento, gobierno y control, no es esa institución definitivamente independiente, ni auto-regulada, ni absolutamente responsable de ella misma, configurada por profesionales autónomos cuyas actividades intelectuales, supuestamente comprometidas con los respectivos campos del saber cuando se habla de profesores, ya no son consideradas valiosas por sí mismas sino que trabajan para la obtención de un empleo acorde al espíritu de la lógica de mercado, dominante sobre la profesional, lo que pone en cuestión , entre otros hechos, la dificultad de construcción de una identidad profesional así como, en lo que respecta a los efectos de su relación con los destinatarios, la pérdida de los mecanismos tradicionales de confianza. El modelo ideal formulado por Humboldt ha dejado de ser un referente. Los propios conceptos de enseñanza e investigación, sumados a la imagen ambigua y subjetiva de la universidad, confunden aún más el escenario en el que las imágenes empresarial y burocrática ponen en cuestión cualquier intento de asociar la primera, la docencia, al arte de la transmisión o generación de contextos de aprendizaje: reflejo de la experiencia y la práctica profesional los profesores proporcionan modelos de roles , tutorías y apoyo a sus estudiantes sin que éstos tengan la fuerza y el enganche de antaño mientras toman decisiones sobre sus prácticas profesionales ,contenidos y procesos, todo ello con la explícita voluntad de promover su propia promoción interna y externa antes que la implementación de una cultura profesional articulada y compartida. Curiosamente, el celularismo resulta dominante en un sistema cada vez más empresarizado y tecnologizado (Ellul, 1998).

Las imágenes o metáforas nos han proporcionado una lente caleidoscópica a través de las cuales poder describir las instituciones académicas. Todas ellas nos muestran una dimensión importante de la universidad sujeta, como cualquier otra organización a los cambios y transformaciones sociales, políticas y económicas. El arte de gobernar la institución quizás radique en saber armonizarlas sin que una predomine sobre la otra. El riesgo de despersonalizacion y deshumanización siempre está presente en una agencia que debe evitar caer en el maquinismo. No hay que olvidar que son solo imágenes, ni tampoco que responden a ejemplos “puros”, por lo que es necesario asumir la complejidad de las realidades que estamos hablando. Solo pretendíamos aproximarnos.

La pregunta es inevitable: ¿podemos los universitarios trazar nuestro propio camino contrarrestando estas tendencias desprofesionalizadoras? Hemos visto que en la universidad actual la noción de organización profesional presenta debilidades debido, en parte, a la permanencia del individualismo que dificulta la constitución de grupos profesionales compartiendo metas comunes. De nuevo: ¿puede profesionalizarse una institución que tiene dificultad para compartir objetivos comunes y una cultura común? Formación, aprendizaje, conocimiento especializado, experiencia, socialización, sentido colectivo, acreditación para practicar, oferta de servicios a los destinatarios de sus acciones, habilidades y competencias compartidas, autonomía en el trabajo…, quizás todo este corpus de conceptos tan específicos necesiten ser repensados si deseamos precisar el rango particular y singular de las acciones consideradas profesionales en la actualidad. Ello podría contribuir decisivamente a la creación y difusión de una cultura profesional compartida en la universidad y, por tanto, a tratar de remitir esta tendencia desprofesionalizadora que en los últimos tiempos la domina.

Algunas reflexiones de última época apuestan por re-profesionalizar la universidad, un volver a encontrarse y repensarse tras los años y la experiencia recorrida tratando de volver a centrarse en la potenciación de una cultura común, integrando aquellos elementos de las diversas imágenes que propicien su impulso y su dedicación a la tarea de formar realmente, y no solo credencialmente, a los ciudadanos de una comunidad que son algo más que clientes o consumidores de saberes: son los nudos de cadenas generacionales que deben reavivar el futuro y enamorarse de él porque posiblemente este amor al mundo es lo que pueda salvarlo del desastre, la continua confrontación y el aislamiento humano. Es en la ética de la transmisión, aquella que se juega en el aula —por cierto el espacio de profesionalización más descuidado y del que apenas se escribe y mucho se habla—, donde la relación educativa se juega y justifica su necesidad en las sociedades que se piensan; la legitimación del profesional de la docencia y la investigación, con el consenso y la colaboración de los demás profesionales de la universidad, tiene en este punto su momento más justificador, la noble tarea de decirle al ciudadano que la entrada a sus aulas no solo tiene que ver con el empleo sino también, y sobre todo, con la valiosa cultura, la aventura humana y la pasión por el recorrer de la(s) especie(s).

Referencias

Abbott, Andrew (1988). *The system of professions*. Chicago: Chicago University Press.

Aubert, Nicole (2003). *Le culte de l´urgence*. Paris: Flammarion.

Baert, Patrick & Shipman, Alan (en prensa). La Universidad asediada. En Manuel Esteban, Juan Sáez y Francisco del Cerro (Coords.), *La universidad y las profesiones*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Ball, Stephen (1989). *La micropolítica en la escuela*. Barcelona: Paidós- Mec.

Becher, Tony & Kogan, Maurice (1992). *Process and Structure in Higher Education*. London: Routledge.

Berlant, Joseph (1975). *Profession and Monopoly*. Bekerley .University of California Press.

Birnbaum, Robert (1988). *How Colleges Work: the Cybernetics of Academic Organization and Leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Birnbaum, Robert (1989) The cybernetic university: toward and integration of governance theories. *Higher Education*, *18*, 239-253.

Bolman, Lee & Deal, Terrence (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brockbank, Anne & Mc Gill, Ian (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Bush, Tony (1986). *Theories of Education Management.* London: Harper & Row.

Bush, Tony (Ed.) (1989). *Managing Education: Theory and Practice.* Milton Keynes: Open University Press.

Calleja, Tomás (1990). *La Universidad como empresa: una revolución pendiente*. Madrid: Edit. Rialp.

Callon, Michel (Ed.) (1997). *The Laws of the Markets*. Oxford: Blackwell.

Cohen, Michael & March, James (1974). *Leadership and Ambiguity: the American College President.* New Cork: McGraw-Hill.

Collins, Randall (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.

Cuthbert, Rob (1992). Management: Under new management? En Ian McNay (Ed.), *Visions of Post-Compulsory Education* (pp. 152-161). Buckingham: SRHE/Open University Press.

Davies, John L. (1987). The entrepreneurial and adaptive university: report of the second US study visit. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, *11*(1), 12-104.

Downie, Ronnie S. (1990). Professions and professionalism. *Journal of Philosophy of Education*, *24*(2), 147-59.

Ellul, Jacques (1998). *Le bluff technologique*. Paris: Hachette.

Freidson, Elliot (2001). *Profesionalism.The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.

Frías, Rosario (2006). Estudio de la satisfacción del profesorado en la Universidad Pública Española. *Revista de metodologías de Ciencias Sociales*, *11*, 175-204.

Giroux, Aline (2006). *Le pacte faustien de la université*. Montreal: Liber.

González, María Teresa (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica escolar. En Juan M. Escudero y María Teresa González (Coords.), *Profesores y escuelas. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 35-59). Madrid: Ediciones Pedagógicas.

González, Maria Teresa (1998). La micropolitica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, *316,* 215-239.

Gornitzka, Ase & Marheim, Larsen (2004) Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities. *Higher Education, 47*, 455-471.

Gouldner, Alvin (1978). *La dialéctica de la ideología y la tecnología*. Madrid: Alianza Editorial.

Handy, Charles (1984). Education for management outside business. En Sinclair Goodlad (Ed.), *Education for the Professions* (pp. 89-96). Guildford: SRHE/NFER Nelson.

Harman, Kay M. (1991). Culture and conflict in academic organization. *Journal of Educational Administration*, *27*(3), 30-54.

Heywood, John (1989). *Learning, Adaptability and Change: the Challenge for Education and Industry.* London: Paul Chapman Publihing.

Keeling, Ralph. (2006). The Bologna Process and the Lisboa Research Agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse, *European Journal of Education*, *41*(2), 203-223.

Kuttner, Robert (1997). *Everything for sale: The Virtues and limits of Markets*. New York: Knopf Edit.

Larson, Magali S. (1979). *The Rise of Professionalism*. Berkeley: University of California Press.

Liedman, Sven (1996). *A la búsqueda de Isis: educación general en Alemania y Suecia*. En Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock (Coords.), *La universidad europea y americana desde 1800* (pp. 84-117). Barcelona: Pomares.

Llovet, Jordi (2011). *Adiós a la Universidad*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Lundgreen, Peter (1997). "Mythos Humboldt" today. Teaching, researcha and administration. En Mitchelle Ash (Ed.), *German Universities Past and Future: Crisis and renawal* (pp. 127-148). Oxford : Bergham University Books.

Middlehurst, Robin (1993). *Leading Academics.* London: The Society for Research into Higher Education & Open University.

Morgan, Gareth (1980). Paradigms, metaphors and puzzle-solving in organizational theory. *Administrative Science Quarterly*, *25*(4), 605-622.

Murphy, Raymond (1990). Proletarianization or Burocratization : The Fall of the professional? En Rolf Torstendahl y Michael Burrage (Eds.), *The Formations of Professions* (pp.71-96). London: Sage Publications.

Nieto, José Miguel y Portela, Antonio (1999). Las organizaciones educativas como instituciones, *Anales de Pedagogía*, *17*, 91-106.

Osborne, David y Gaebler, Ted (1993). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is transforming the Public Sector*. New York: Addison-Wesley.

Perkin, Harold (1990). *The Rise of Professional Society*. London: Routledge.

Pineau, Pablo (2001). *¿Por qué triunfa la escuela?* En Pablo Pinau, Isabel Dussel y Marcelo Caruso. *La escuela como máquina de educar* (pp. 57-71). Buenos Aires: Paidós.

Sáez Carreras, Juan (Coord.) (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, Profesión y Competencia*. Madrid: Pearson.

Sáez Carreras, Juan y García Molina, José (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión.* Madrid: Alianza Editorial.

Sáez Carreras, Juan y García Molina, José (2011). *Metáforas del educador*. Valencia: Nau llibres.

Siegrist, Hannes (1990). Professionalization as a process: patterns, progression and discontinuity. En Michael Burrage & Rolf Torstendahl (Eds.), *Professions in Theory and History: Rethinking the study of the professions* (pp. 177-202). London: Sage.

Spies, Phiplip (2003). Las tradiciones de la Universidad y el desafío de la transformación global. En Sohail Inayatullah & Jennifer Gidley (Comp.), *La universidad en transformación* (pp. 27-40). Barcelona: Pomares.

Torstendahl, Rolf (1996). La transformación de la educación profesional en el siglo XIX. En Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock (Coord.), *La universidad europea y americana desde 1800* (pp. 121-154). Barcelona: Pomares.

Torstendahl, Rolf & Burrage, Michael (Eds.) (1990). *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*. London: Sage.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario

The knowledge factory: in/corporation of cognitive capitalism in the university

Marisela Montenegro Martínez; Joan Pujol Tarrès

Departamento de Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, marisela.montenegro@uab.cat

Historia editorial

Recibido: 15/04/2012
Primera revisión: 05/01/2013
Aceptado: 13/01/2013

Palabras clave
Capitalismo cognitivo
Universidad
Subjetividad
Precariedad

Resumen

Los cambios a gran escala que se están sucediendo en el contexto global están permeando todas y cada una de las áreas de la vida contemporánea. El espacio universitario no está ajeno a estos cambios y también se está transformando de modo articulado con el pensamiento único, generando nuevas "culturas" relacionadas con la producción de conocimiento y la formación. Este entramado semiótico-material busca su reproducción a través de ensamblajes particulares que se imponen con fuerza sobre los sujetos que participan, dejando poco espacio para la generación de pensamiento crítico que escape de la mercantilización galopante y creando diversas formas de subjetividad acorde con los valores dominantes del capitalismo cognitivo. Aun así, también se pueden observar referentes alternativos que responden a estás lógicas, bien a través del "éxodo" respecto de estos espacio de poder, bien por búsqueda de una incidencia "desde dentro" sobre las estructuras de dominación que configuran este espacio universitario.

Keywords
Cognitive capitalism
University
Subjectivity
Precariety

Abstract

The large-scale changes that are happening in the global context are permeating every area of contemporary life. University institutions are not immune to these changes and are becoming articulated within a unique logic, creating new "cultures" related to the production of knowledge and training. This material-semiotic framework seeks to reproduce itself through particular assemblages strongly imposed on the subjects involved, leaving little room for the generation of critical thinking that can escape commodification and creating various forms of subjectivity in line with the dominant values of cognitive capitalism. Nevertheless, alternatives to this logics are present, either through the "exodus" of institutions, either by making critical strands "inside" the structures of domination that form university space.

La Universidad en la Sociedad del Conocimiento

Todas hemos tenido alguna vez la ilusión de que la producción de conocimiento se realiza en un vacío eidético donde ideas abstractas son interconectadas a través de brillantes operaciones conceptuales. Ahora sabemos que la "producción de conocimiento" es un conjunto de operaciones que podemos caracterizar de "políticas"; una política de alto nivel que bendice institucionalmente y legitima socialmente formas de saber que actúan como mecanismos de poder. Operaciones políticas que involucran disciplinamientos de sujetos, dinámicas institucionales, distribución de recursos, intereses gubernamentales, discursos de legitimación, y un largo etcétera de elementos de carácter heterogéneo que intervienen en la "producción de conocimiento". Nuestra modernidad ha erigido la institución universitaria en el centro de producción de conocimiento legítimo, una institución histórica y políticamente

Montenegro Martínez, Marisela y Pujol Tarrès, Joan (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital*, *13*(1), 139-154. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1031-Montenegro

localizada. Para pensar la universidad es necesario dilucidar el entramado político que dibuja, tanto a nivel de organización interna como en relación con la sociedad en que habita.

La actual organización universitaria se refleja y legitima en sus orígenes medievales sobre la base a la "libertad de investigación, de enseñanza y de formación", tal como recoge el tercer principio fundamental de la *Magna Charta Universitatum,* un documento al que se han adherido 755 universidades de 80 países (Magna Charta Observatory of Fundamental University Values and Rights, s/f). Sin embargo, un breve recordatorio histórico muestra la gran distancia entre la situación originaria y la actual. La tradición europea tiene como referente a las dos universidades más antiguas del continente, la de Bologna y la de París, con dos formas de gobernanza universitaria muy distinta. Mientras que la Universidad de Bologna fue establecida y era organizada por los propios estudiantes (Schwinges, 1992), la de París estaba regida por, y en beneficio mutuo de los docentes de la facultad ('masters') (Nardi, 1992). El desarrollo de los Estados-nación fagocitó progresivamente las instituciones universitarias en tanto que legitimadoras del estatus quo, como "productoras de verdad". La gubernamentalización de la universidad favoreció el modelo parisino que da preeminencia al docente en la organización universitaria a la vez que estatalizó la organización y gestión universitaria (Scott, 2006), aunque permitió, en mayor o menor grado, la participación del estudiantado en la gobernanza de las instituciones universitarias europeas. Una revisión de cómo se ha conceptualizado el papel de la universidad a lo largo de la historia (Scott, 2006) permite establecer la siguiente cronología:

- Antes del período de los Estados-nación, se consolida la investigación y la docencia como misión de la universidad, aunque la financiación regular de la investigación aparece por primera vez en los Estados pre-industriales alemanes (1800s) antes de la unificación nacional.

- La misión de la universidad se asocia a las necesidades de los Estado-nación europeos durante la conformación de los mismos en su proceso de consolidación frente a los poderes eclesiástico y feudal. Las monarquías absolutas nacionalizan las universidades para servir más eficazmente a las burocracias estatales o a la legitimación de las profesiones aristocráticas. Este proceso se profundiza a lo largo del periodo moderno, donde el Estado usa la educación superior para transformar la estructura social, mejorar el crecimiento económico o para su propia legitimación ideológica. Influenciadas por la misión democratizadora que se desarrolla en la educación superior estadounidense, las universidades europeas se tornan menos elitistas para facilitar el acceso a sectores más amplios de la población habitualmente infrarepresentados en la educación superior.

- La interdependencia de los Estados-nación en el contexto de la globalización hace que la misión de la universidad se internacionalice dentro de la era de la información. La sociedad del conocimiento introduce aspectos relacionados con la propiedad intelectual, la transferencia tecnológica o la importancia de la aplicación industrial del conocimiento que refuerza la importancia dada a la investigación por parte del modelo alemán de los siglos XIX y XX en un contexto en que la producción intelectual se economiza y se orienta hacia el mercado. La presión comercial sobre la institución universitaria y el establecimiento de organismos de coordinación y gobernanza universitaria supra-nacional tensiona y pone en peligro la tradicional autonomía universitaria y la localización del conocimiento producido.

Aunque puedan presentarse distintos esquemas históricos al ofrecido por John C. Scott (2006), sí que hay suficiente consenso para afirmar que el contexto socio-económico tiene importantes implicaciones en el desarrollo de la actividad académica, y que el actual modelo se construye en torno a los dictados de la globalización económica. No nos sorprende, en este contexto, que en el discurso que la Comisaria

Europea para la Investigación, Innovación y Ciencia llamado "*Horizonte 2020: el nuevo Programa Europeo para la Investigación y la Innovación y las oportunidades para la cooperación transatlántica*" (s/f), pronunció en Washington el 18 de enero de 2012, los tres grandes objetivos del programa Horizonte "2020" estuvieran relacionados con la misión "internacionalizadora" que identifica Scott (2006): transformar la ciencia europea en una ciencia de impacto mundial; hacer coherente el uso de las intervenciones del sector público para estimular el sector privado; y eliminar los restantes obstáculos para la comercialización de buenas ideas. En efecto, la página principal del programa Horizonte 2020 reza:

> Horizonte 2020 abordará los retos de la sociedad ayudando a acortar la brecha entre la investigación y el mercado a través, por ejemplo, del apoyo a iniciativas innovadoras para convertir los adelantos tecnológicos en productos viables con potencial comercial real. Esta aproximación orientada al mercado incluirá la creación de alianzas entre el sector privado y los Estados Miembros para reunir los recursos necesarios (Horizonte 2020. Horizon 2020, s/f, traducción propia, ¶ 7).[1]

La autogestión universitaria que se inicia en la Universidad de Bologna en 1088 dista mucho del modelo que se desprende de la Declaración de Bologna del 19 de junio de 1999 por parte de los Ministro de Educación Europeos, en que se señala:

> We must in particular look at the objective of increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions (The European Higher Education Area, s/n, ¶ 4).

La universidad ha dejado de orientarse a sus estudiantes o a sus docentes, y debe dirigir su atención a una comunidad, no sólo nacional, sino internacionalizada, que demanda una productividad mercantilizada en función de las necesidades del mercado que supone una transferencia de recursos —en forma de conocimientos y procedimientos tecnológicos— del sector público hacia los beneficios del sector privado. Este viraje político se asienta y se legitima en discursos y prácticas referidas a la innovación científica y tecnológica, la excelencia, la competitividad y el crecimiento económico que coinciden con las relaciones sociales hegemónicas presentes en las sociedades contemporáneas. Según Montserrat Galcerán (2003), Catedrática de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid, los estudiantes perciben el deterioro de la institución universitaria y constatan rápidamente la presencia en sus espacios de actores ajenos, tales como los bancos, las multinacionales, las empresas informáticas o los grandes medios de comunicación, cuyas enseñas y colores adornan los claustros y pasillos de los edificios como lo hicieran antaño las efigies de reyes y mecenas. Esto indica el profundo cambio que está sufriendo la enseñanza superior: de escuelas de élite a centros de masas, y de éstos, a universidades-empresa dispensadoras de servicios cognitivos.

Una posible línea argumentativa que se derivaría a partir de este breve recorrido histórico consideraría la transformación en la organización del sistema universitario como un resultado más o menos inevitable del actual contexto socio-económico globalizado donde el conocimiento ha pasado a convertirse en una mercancía sujeta a las fuerzas del mercado. Esta perspectiva asumiría una relación más o menos causal

[1] "Horizon 2020 will tackle societal challenges by helping to bridge the gap between research and the market by, for example, helping innovative enterprise to develop their technological breakthroughs into viable products with real commercial potential. This market-driven approach will include creating partnerships with the private sector and Member States to bring together the resources needed." (Horizonte 2020. Horizon 2020, s/f, ¶ 7).

entre el sistema económico y la producción de conocimiento que, aunque perfectamente válida, no nos permite apreciar las interacciones entre las dinámicas macro y microestructurales. Otra línea de análisis consideraría las experiencias de la Universidad de Bologna y la Universidad de París como el desarrollo de tecnologías organizativas que, posteriormente, son incorporadas en el desarrollo de la organización universitaria de una forma más compleja y menos coherente de lo que sugeriría un análisis de corte más general y panorámico. En este sentido, explorar las formas discursivas y de subjetivación sobre las que se está construyendo la actual organización universitaria nos permite reconocer las tecnologías involucradas en su reproducción y transformación.

El empaquetamiento del pensamiento único en el seno de la institución universitaria

En 1995 Ignacio Ramonet acuña el término “pensamiento único” para referirse a las maneras en las que los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital, marcan una nueva etapa de dogmatismo ideológico, fundamentado en las instituciones salientes de los acuerdos de Bretton Woods en 1944, entre otras, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. La economía es puesta en el lugar de la política como fuente de comando de las decisiones globales, basadas en las lógicas de desregularización, mundialización y el aumento de las rentas del capital en detrimento de las del trabajo. Desde entonces, numerosos análisis se han realizado en el campo de las ciencias sociales en los que se describen las características de este nuevo ciclo de intensificación del capitalismo, más allá de las barreras nacionales (Hardt y Negri, 2000/2002); sus formas de funcionamiento, por ejemplo, a través de lo que Naomi Klein (2007) ha denominado la doctrina del shock o las consecuencias humanas de este ordenamiento global en términos del acceso diferencial a los recursos para distintos grupos humanos en el planeta (Bauman, 1998; Sassen, 2003). Esta lógica global se ha ido implantando en diferentes niveles a través de complejas operaciones que resultan de un entramado de políticas públicas globales, prácticas concretas y formas de legitimación, como vemos en el ejemplo citado arriba en el que se establecen las bases de los mecanismos de financiación europeos para la investigación. Ensamblajes de elementos semióticos y materiales que van generando nuevas formas culturales en las sociedades contemporáneas, especialmente en los llamados países industrializados.

En este sentido, el concepto de capitalismo cognitivo (Blondeau et al. 2004) resulta un elemento heurísitico que ayuda a reflexionar sobre las nuevas tendencias de producción en las que se pone la “vida a trabajar” a través de la explotación de las capacidades creativas, afectivas y relacionales de las personas que son cooptadas por la producción capitalista en las actuales dinámicas de reproducción y mercantilización del conocimiento (Virno, 2003). En esta configuración, producto de los diferentes procesos de expansión e intensificación de las lógicas del mercado, el conocimiento, la información y las relaciones son medios de producción y mercancías susceptibles de objetivación (Expósito, 2007). Constatamos diariamente las maneras en las que grandes cantidades de personas ceden datos personales a empresas privadas —a través de las llamadas “redes sociales”— generando beneficios a dichas empresas por medio del trabajo intelectual y afectivo. Y para esto, también es necesaria cierta configuración de sujetos que posean las habilidades necesarias para desprenderse con facilidad de esos afectos e informaciones, adaptables, flexibles, versátiles, capaces de reinventarse por las exigencias de los rápidos cambios en las formas de producción (Ferreiro, 2010). El colectivo Espai en Blanc (2008) va más allá y argumenta que vivir es “trabajar”; esto es, gestionar la propia vida: vidas privatizadas movilizadas para reproducir la realidad hecha una con el capitalismo. Cada vida debe ser gestionada, puesta a punto para formarse a sí misma y tener cabida en la sociedad actual.

El pensamiento único se reproduce tanto en las grandes líneas políticas —ahora llamadas decisiones económicas— como en todos los espacios de la cotidianidad a través de un capitalismo intensivo que cubre todas las esferas de la vida y del cual no hay un afuera posible. Una forma de pensar que permea las formas de hacer en la institución universitaria.

La universidad como fábrica de conocimientos: operarias y consumidoras[2]

El papel de las instituciones universitarias en el contexto del pensamiento único y la globalización capitalista es de vital importancia para su reproducción debido, justamente, a la centralidad de la ciencia y la tecnología —y sus formas de apropiación— para la reestructuración económica. La universidad se erige como una de las estructuras fundamentales para la reproducción del capital y la generación de discursos de legitimación tanto hacia dentro de sus propias estructuras como de cara a la sociedad en general. Este proceso va acompañado de un discurso legitimador de la necesidad de que la universidad participe en el terreno de juego global que se está diseñando; un discurso que toma diferentes matices pero que, a grandes rasgos, podemos resumir a través de las tres siguientes características identificadas a través de un análisis de discurso de documentos representativos de las políticas de educación superior en Chile (Sisto, 2007):

1. Hay una realidad objetiva, caracterizada como “sociedad del conocimiento”, independiente o más allá de la actividad universitaria, al que debemos adaptarnos. La no adaptación a este contexto tiene un efecto tanto en el reconocimiento universitario como en el país en su conjunto.

2. Hay que mejorar la productividad universitaria introduciendo nuevas formas de organización y gestión del trabajo similares a las ya existentes en el entorno empresarial. Es el mismo conocimiento científico producido por las universidades el que legitima esta transformación.

3. El personal docente debe renunciar a sus privilegios heredados y enfrentarse a este nuevo contexto productivo que el país necesita. La resistencia al cambio expresa el apego por los privilegios de los trabajadores docentes, y es necesario crear y potenciar figuras contractuales más flexibles adaptadas a las demandas del contexto productivo. El personal docente, al fin y al cabo, debe servir a la sociedad.

En resumen, se considera que estamos frente a una nueva realidad económica y global que debe afrontarse a través de una economía del conocimiento a costa de aquellas personas que producen y consumen conocimientos (Dokuzović y Freudmann, 2010). La metáfora de la fábrica comienza a emerger con fuerza en círculos críticos con las dinámicas de apropiación y mercantilización de conocimientos y habilidades técnicas, para establecer una cartografía que permita comprender mejor los intensos cambios que están acaeciendo en los contextos académicos. La fábrica, otrora símbolo por excelencia de la producción de los bienes de consumo, es una imagen que permite pensar en formas maquínicas de funcionamiento del capitalismo cognitivo. Tal como argumentan George Caffentzis y Silvia Federici (2007), la fábrica es generalmente entendida como un ensamblaje de máquinas y trabajadoras, a través de la cual todos los aspectos de la producción son estriados, mecanizados y estandarizados sobre la base de la división del trabajo. Un ensamblaje de máquinas y trabajadoras que significa que lo que está en juego es la relación entre estos componentes, sus formas de intercambio y su concatenación.

[2] Se opta por el uso del femenino a lo largo del texto, como genérico del nombre omitido 'persona'.

Resultan fundamentales para este funcionamiento maquínico tres procesos semiótico-materiales entrelazados. En primer lugar, la posibilidad de mercantilizar los productos que emergen de la fábrica de conocimientos. Para esto, los mecanismos de propiedad intelectual resultan indispensables porque suponen transformar un conocimiento que se genera colectivamente (en grupos de investigación, espacios de discusión, cooperación cotidiana, etc.) en piezas de conocimiento acotadas, susceptibles de ser empaquetadas y venidas, bien sea a través de productos bibliográficos, patentes o cursos de formación. El mecanismo para la comercialización es la creación artificial de escasez en una situación —como es el caso de la generación de conocimientos y habilidades— en la que existe abundancia y riqueza potencial. La fábrica desterritorializada obtendrá rendimiento de las mercancías que produce, expropiando la generación pública y colectiva de las mismas para el incremento de las ganancias privadas.

En segundo lugar, es preciso desarrollar procesos de medición de los productos, necesarios para poder otorgar valor a dichos productos en el entramado del mercado. La evaluación de las diferentes prácticas y elementos de los componentes de la fábrica de conocimientos es necesaria para poder establecer distinciones que servirán para definir los recursos a distribuir para una mayor productividad. Se trata de establecer una medida cognitiva que cuantifique la producción y las relaciones de conocimiento mediante diferentes sistemas de créditos e índices. Así tenemos, por ejemplo, doctorados de calidad y aquellos que no lo son y por tanto quedarán exentos de ciertos privilegios y recursos, campus de excelencia evaluados por criterios de comercialización, artículos de impacto —usualmente en inglés— evaluados como tales por una empresa privada transnacional ajena a la importancia local que puedan tener las tesis que se esgrimen en dichos artículos, universidades jerarquizadas de acuerdo al mercado de la enseñanza, notas de estudiantes que les permitirán acceder o no a becas y reconocimientos, valoración de proyectos de investigación de acuerdo a las necesidades del mercado, y un largo etcétera de formas de valorización de los diferentes subproductos de la fábrica. El objetivo de los procesos de medición será la de una inclusión diferencial de los elementos de la red de producción (Expósito, 2007). Se generan así mecanismos de inclusión y exclusión según criterios mercantiles referidos a aquellas personas, máquinas, procedimientos, entidades, contenidos, habilidades y competencias que sean más útiles para el mercado global.

Estos mecanismos de inclusión y exclusión también se concatenan con prácticas y discursos más amplios relacionados con la división internacional del trabajo y las fronteras entre centros y periferias, en los que se crean —y reproducen— jerarquías y relaciones de poder. Como argumentan Lina Dokuzović y Eduard Freudmann (2010) ha habido una reestructuración geopolítica de los espacios de educación por medio de la cual se crean “áreas” o “zonas” en las cuáles hay una mayor comercialización e intercambio de “unidades educativas” que tienen lugar sobre la base de agendas de mercado supranacionales. La valoración de los centros de mayor valor comercial en el ranking mundial de universidades coincide con la división internacional del trabajo en la era postcolonial donde, por ejemplo, en el año 2012-13 se encuentran entre las primeras 25 universidades una mayoría de EEUU, algunas del reino unido, una canadiense y una suiza (Times Higher Education, s/n). Circularmente, las medidas de evaluación refuerzan las relaciones de poder más amplias que estratifican naciones y espacios supranacionales del orden mundial sobre la base de criterios que también han emergido en los centros de definición de políticas educativas y de investigación. Las prácticas de evaluación, en el caso del Estado Español, alimentan a una élite de gestión que, a partir de evaluaciones parciales e interesadas, justifican el desmantelamiento de unas instituciones universitarias truncadas y no suficientemente desarrolladas debido a la guerra civil (Bermejo, 2009).

Una de las áreas que se está gestando en la actualidad es el Espacio de Educación Superior Europeo que busca erigirse como un centro de conocimiento y formación en los campos científicos y tecnológicos. Según Dokuzović y Freudmann (2010) se crea una fortaleza como centro de conocimiento que se superpone con la fortaleza europea en términos de posibilidades de circulación de bienes —en este caso, diferentes productos de la fábrica de conocimientos— y, por supuesto, de personas. Por un lado, se promueve la movilidad académica al interior de Europa: en esta movilidad quien ostenta el estatus de ciudadanía o residencia europea tiene privilegios frente a quien no lo ostenta (en ciertas universidades europeas las tasas de matriculación para personas "extracomunitarias" es superior que para las residentes). Por otro lado, se promueve el Espacio Europeo como destino privilegiado y de alta calidad para estudiantes e investigadoras no europeas a quienes se convoca para su inclusión en el espacio educacional fortificado por ser entendidas como consumidoras y productoras: con poder adquisitivo propio de las élites de la periferia y con potencial intelectual o con posibilidades de aportaciones en término de productos útiles para el rendimiento económico de la maquinaria.

En tercer lugar, el otro proceso indispensable para el funcionamiento de la fábrica de conocimientos, es la generación de subjetividades capaces de confluir con las lógicas descritas de producción y consumo. De modo que no es sólo el conocimiento en sí y sus subproductos lo que se transforma en mercancía, sino también los modos de subjetivación de quienes participan del ensamblaje. El entramado universitario fabrica investigadoras, profesoras y estudiantes que puedan encajar en el sistema de explotación del capitalismo cognitivo y busca generar relaciones propias de la dupla provisión de servicio-clientelismo, relaciones basadas en la "cultura" del consumo como experiencia que permea todas las facetas de la vida.

En este contexto, la persona trabajadora de la universidad sería la trabajadora cognitiva por excelencia: una persona autogestionada y auto motivada en la que predomina la tendencia a la organización de la vida alrededor del trabajo no sólo en términos del tiempo dedicado a la docencia y la investigación sino también respecto de la configuración de las relaciones sociales necesarias para el sostenimiento de la producción de conocimiento (Edu-factory Collective, 2011). Una vida imbuida en una fuerte precarización (falta de tiempo, recursos materiales o relegación de la investigación al ámbito vocacional) y frecuentemente sobre la base de relaciones perversas con las instituciones en las que se desarrollan las tareas (contratos sin seguridad social encubiertos como becas o convenios de prestación de servicios, contratos temporales asociados a proyectos, contratos precarios como los de las profesoras asociadas y ayudantes, mayor exigencia y diversificación de tareas, ninguna seguridad sobre el futuro dentro de la institución o la imposibilidad de cumplir con los objetivos propuestos en los tiempos de trabajo asalariado), elementos que contribuyen al ciclo de valorización asociado al trabajo inmaterial.

Las prácticas y discursos sobre la excelencia y la necesidad de valorización de los productos a ser susceptibles de mercantilización incluyen a la propia persona que debe encajar en la maquinaria de producción. La legitimación de las tareas realizadas en los actos de investigación y docencia requiere de un tiempo de tareas burocráticas y de gestión para tal fin (como, por ejemplo, acreditaciones, correcciones de artículos, búsqueda de certificaciones o búsqueda de nuevos financiamientos). Se trata de un tiempo que no es retribuido ni económicamente ni en términos de satisfacción vocacional, un trabajo constante cuya retribución suele ser intermitente (Beau, 2004). Se trata de establecer "trayectorias individuales" de investigación y docencia que, a su vez, generan procesos de individuación y competencia profesional. La fábrica de conocimientos se nutre de personas flexibles que, por sus propios intereses y condiciones de inserción en el entramado universitario, generan los productos a mercantilizar, las medidas para darles valor y las subjetividades que reproducen los mecanismos para su existencia.

Así mismo, uno de los productos más preciados de la fábrica de conocimiento son justamente las investigadoras y profesionales que surgen de los procesos de formación ofrecidos por las universidades, diseñados acorde con la concepción utilitarista o instrumentalista del conocimiento. Se trata de formar un personal cualificado que deberá desarrollar su labor en el marco del capitalismo cognitivo, es preciso dotarles de las facultades y competencias que requiere la empresa privada (o privatizada). Fundamentalmente se deberán desarrollar las aptitudes sociales y la capacidad de adaptabilidad, habilidades para cambiar rápidamente de desempeño al tiempo que se limitan las reticencias a ejercer trabajos sobrequalificados. Para que la maquinaria funcione y se reproduzca se necesita formar a estas personas en competencias y contenidos determinados por las "salidas" que oferte el mercado laboral —incluido el propio campo científico y tecnológico— para cumplir la labor de convertirse en "fábricas del proletariado cognitivo" (Ferreiro, 2010). Para esto, uno de los mecanismos de la maquinaria de producción de sujetos es la idea de formación de por vida en la que los sujetos se convierten en consumidores eternos de productos de formación (postgrados, cursos, etc.) introduciendo ganancias para la fábrica de conocimientos y, a la vez, sujetándose a la maquinaria a través de la generación de curriculum individuales que mantendrán la especialización y la fragmentación social.

La captura de la subjetividad académica bajo la retórica de la calidad

De entre los puntos señalados en el apartado anterior, el hecho de que la subjetividad académica es transformada y redirigida sobre la base de las exigencias del trabajo cognitivo y bajo una ideología centrada en los procesos de calidad permite comprender la relativa aceptación de las reformas en la organización universitaria y la dificultad de consolidar una resistencia generalizada a su implantación. Nos encontramos en una nueva época donde la producción de conocimiento y la gestión de la afectividad requieren de una deslocalización y fragmentación laboral cuya exigencia borra las fronteras entre trabajo y ocio en aras de un "bien social" general. Efectivamente, en la nueva sociedad del conocimiento la institución universitaria es un productor potencial de significados, procedimientos tecnológicos y de obra de mano cualificada que, además, certifica su conocimiento como "verdadero" e "imparcial". Es decir, "incontestable". La enseñanza universitaria debe, actualmente, transformarse radicalmente para dar cuenta de este contexto y producir nuevas subjetividades adaptadas a un nuevo pliegue productivo donde la fábrica de conocimientos debe transformarse para hacer frente al contexto productivo que ella misma ha creado en tanto productora de conocimiento. Esta transformación ofrece una meta plagada de reconocimiento académico y social a cambio de un trabajo duro y penoso que supone más exigencia productiva y más flexibilidad e inseguridad laboral a cambio de poder llevar a cabo una actividad de carácter vocacional que, al llevar implícita una recompensa intrínseca, no necesita de cuantiosas recompensas materiales. Esta lógica de producción, subsumida a la lógica neoliberal imperante, tiende a favorecer a las élites universitarias. Cuanto más capital económico y cultural, mayor facilidad para obtener recursos y, por tanto, re-legitimar el capital que se posee. De este modo, las posiciones con menor capital son forzadas a reflejarse en aquello que no llegarán a ser, mientras que las posiciones con más capital deben evitar caer en la miseria de la academia basura; de aquellas instituciones académicas incapaces de atraer estudiantes, financiación o posibilidades de publicar. Quizá este hecho explicaría la falta de una crítica generalizada al nuevo modelo académico neoliberal por parte del profesorado (Llovet, 2011, p. 14), en tanto que la crítica en foros públicos tiene implícitamente la atribución de fracaso académico; más cuando esta crítica es habitualmente realizada por aquellas posiciones más perjudicadas por los procesos de precarización académica.

En este nuevo juego de “monopoli” académico la autonomía universitaria debe ser sacrificada en nombre de la supervivencia académica, y la crítica debe ser dejada para mejores momentos. En este contexto, la sociedad del conocimiento se construye a partir de puestos de trabajo precarizados; precariedad que es naturalizada a partir de la supuesta orientación vocacional de sus trabajadoras. Es decir, la piedra filosofal de la nueva economía productiva debe ser construida a partir de la sistemática precarización laboral de los agentes que deben llevarla a cabo. No cabe duda de que la actual actividad universitaria conlleva una serie de prácticas que resuenan con las formas globales de producción económica. La institución universitaria está perdiendo su misión democratizadora y, en su lugar, se está incidiendo en políticas de diferenciación que premian a los (estudiantes, grupos de investigación, profesorado,...) con más potencial de producción académica, siguiendo los principios del actual neoliberalismo global. Sin embargo, esta resonancia no da cuenta de los mecanismos concretos a través de los que se implanta localmente y se traslada a distintos contextos culturales y políticos.

Prestando atención a las prácticas concretas que han permitido la transformación de las prácticas y las subjetividades de producción académica nos encontramos con la progresiva implantación de procedimientos de “evaluación” de la actividad académica a partir de criterios alejados del contexto local y que participan en el mantenimiento de la actual hegemonía académica. Por poner un ejemplo, la producción académica mundial está valorada a través de un mismo criterio, la de la publicación en revistas de impacto. Entonces, ¿cómo es posible que una cierta forma de entender la academia se haya traducido a nivel global en contextos que, claramente, son perjudiciales para las formas locales de producción científica? Siguiendo con el ejemplo, ¿cómo es posible que se haya convencido a los Estados de que la mejor producción científica es aquella que se difunde en un idioma ajeno al país y valorada por personas que desconocen el contexto al cual ese conocimiento puede ser potencialmente aplicado?

Las categorías sobre las cuales nos construimos tienden a ser las más opacas, y el poder de cualquier orden político establecido reside precisamente en la naturalización de su arbitrariedad, por lo que la labor de una ciencia social crítica consiste precisamente en mover los límites de la “doxa” (aquello incuestionable) hacia la “heterodoxia” con el objetivo de generar espacios de discusión pública (Bourdieu, 1977). La implantación de las políticas neoliberales pasan por una práctica, menos visible pero mucho más efectiva, que está conectada con las nuevas formas de management. Efectivamente, nuevas prácticas son simbióticamente implementadas en la gestión universitaria en nombre de una ciencia de la administración y del management que, bajo la promesa de una gestión más eficaz y efectiva de la organización, priva a estudiantes y docentes del poder de decisión sobre las formas y los productos de la organización del trabajo. Se trata de pequeñas rutinas diseñadas para asegurarse que las organizaciones cumplen con las normas y regulaciones en vigor que, al igual que las prácticas de control de tiempo taylorista, implantan mecanismos que gobiernan el comportamiento del trabajador post-fordista y que, al mismo tiempo, mejoran la eficiencia e incrementan la capacidad de gestionar el comportamiento de este mismo trabajador. Son precisamente estas rutinas y prácticas disciplinaras los vehículos sobre los que la lógica gubernamental implanta formas de hacer y de ser en las poblaciones que gestiona (Foucault, 1991; 1975/2012). Si las prácticas tayloristas requerían de cuerpos dóciles, las nuevas formas de gestión de la producción requieren de trabajadores flexibles, activos, auto-gestionados y auto-disciplinados que deben acomodarse en una constante reorganización de la forma de trabajo, en un contexto de creciente inseguridad laboral (Martin, 1997).

El constante desarrollo de formas de cuantificación de la producción académica reorganiza y remodela tanto el contexto institucional como a los sujetos de la misma (Peck y Tickell, 2002). La “calidad'” es la narrativa sobre la que se han construido las nuevas prácticas de taylorismo académico. Efectivamente,

se trata de una narrativa que operacionaliza, jerarquiza y compara a nivel global la producción académica, situando cada institución en una jerarquía dentro del campo de producción académica global. Los “sistemas de calidad” recompensan económica (subvenciones) o culturalmente (rankings) la implantación de formas pos-fordistas de producción académica. La ideología de la calidad entronca con las prácticas de las actuales sociedades de control, donde se implantan estándares que sitúan a instituciones y personas en la 'cartografía de la calidad' a partir de su constante monitorización, dando a los 'mejores' más capital económico y simbólico para seguir siendo 'mejores'. Los sujetos son los responsables de auto-disciplinarse para seguir respondiendo y cumpliendo con los controles establecidos; unos controles que se tornan más estrictos cuantas más personas consiguen acceder a los mismos. Se trata de un nuevo panóptico donde son los propios agentes los que deben someterse a un proceso de disciplinamiento que permita producir el material de su propio control. En tanto que el control debe ser ejercido por el mismo sujeto que está siendo evaluado, los mecanismos de control imponen un trabajo adicional que no está siendo considerado como parte de la actividad productiva. Las tecnologías de gobernanza promovidas por las actuales formas de administración pública están dirigidas a la producción de trabajadores flexibles y auto-gobernados a través del ejercicio de la auto-introspección, cálculo estratégico y auto-evaluación (Rose y Miller, 1992). Este es el caso de las distintas formas de porfolio (curricular, documental, evaluativo,...) que el trabajador y la institución académica debe recoger para mostrar a las distintas entidades financiadoras que se están cumpliendo adecuadamente los objetivos asignados a la institución. El papel del Estado, pasa de la promoción del conocimiento académico al control del mismo, permitiendo su reducción presupuestaria y situando a los agentes en un estado constante de competición y jerarquización.

La orientación a la auto-auditoría a la que está sometido el trabajador post-fordista le interpela como 'auditor' y constituye una subjetividad caracterizada por la comparación constante con indicadores y ratings externos (Power, 1994) bajo una supuesta mejora de la eficacia y la transparencia del uso del dinero público, un objetivo públicamente incuestionable. Sin embargo, esta “transparencia” se implanta sobre la base de criterios que habitualmente no son tan publicitados en el dominio público. La calidad y la transparencia se implantan a través de indicadores como el número de aprobados (que se codifican en las tasas de eficiencia universitaria) o la publicación en revistas extranjeras (codificado en la publicación en revistas de impacto). El “uso del dinero púbico” se traduce en términos de productividad y eficiencia económica, en lugar de generar una educación de calidad comprometida con el contexto social (no sólo el económico) en el que ésta se desarrolla. Bajo estos principios, la universidad pasa de ser un espacio de “educación superior” a una “corporación empresarial” dedicada a la maximización del beneficio y la competitividad en la nueva economía global. Los sistemas de calidad articulan ideológica y globalmente a los estamentos estudiantiles, manageriales, políticos y sociales en el contexto de una crisis de confianza hacia el sistema universitario para transformarlo eficiente y eficazmente hacia una lógica productiva que concentra los recursos en “centros de excelencia” para escatimar el coste que supondría una inversión general para el conjunto del sistema.

La promoción del discurso de la excelencia hace que se sancione y se esconda la producción del error. La institución universitaria es obligada a producir una proyección positiva de ellas mismas, y la imagen corporativa de las universidades, reflejado dramáticamente en sus páginas web, se ha revestido de pura propaganda, en un contexto competitivo entre instituciones para atraer a estudiantes y financiación. La imposibilidad de una auto-crítica efectiva se traduce también en las subjetividades de las trabajadoras académicas, que deben promover su auto-imagen para hacer frente a los numerosos controles y auditorías en términos de indicadores empíricamente identificables que muestran la supuesta calidad del trabajo realizado. Se trata de una tecnología política que explota deseos y genera formas de orientarse respecto al campo académico bajo unos “criterios objetivos”, alejados de un modelo dialógico de la

mejora de la calidad, bajo la premisa de un modelo judicial que clasifica a los agentes en términos de mejor o peor y que permite dejar incuestionado el entramado institucional que los genera. La exigencia de productividad y rendimiento económico de las instituciones universitarias tiene un efecto directo sobre la calidad de la docencia universitaria que, a pesar del maquillaje de los sistemas de evaluación, más preocupadas por la "tasa de eficiencia" (el número de estudiantes que aprueban el curso) o las "evaluaciones del profesorado" (con indicadores como la percepción de los docentes por parte del estudiantado o la participación en los cursos de formación sobre cómo rellenar los informes sobre competencias), la participación en proyectos de investigación de alto nivel son la actividad más reconocida y recompensada. La comercialización del "credencialismo" y la necesidad de que la institución universitaria sea económicamente rentable está afectando directamente a la calidad de los contenidos que se imparten. En la fábrica del conocimiento "mostrar calidad" tiene más recompensas que "hacer calidad", derivándose el esfuerzo hacia la construcción constante de evidencias que permitan mostrar aquellos índices requeridos. El análisis crítico del contexto es suspendido para performar tecnocráticamente y tener sujetos que se 'auto-gestionen', 'auto-evalúen' y sean 'obedientes'. De este modo, la gobernanza neoliberal actúa a través de formas más indirectas de intervención a través de la agencia, intereses, deseos y motivaciones de los propios sujetos sobre los que actúa (Burchell Colin & Peter, 1991; Rose, 1999) internalizando, a través de prácticas aparentemente auto-impuestas, las premisas que guían la evaluación. La crítica implica situarse en el lugar de 'los perdedores', explotándose el deseo de competitividad y el sentido de excelencia de la subjetividad académica. Se trata de formas de control sutiles que configuran y transforman prácticas e identidades académicas. Los sistemas de calidad no constituyen, por tanto, prácticas inocentes de promoción de la eficacia o la transparencia. Se trata de tecnologías disciplinarias y de control (Foucault, 1980; 1975/2012; Rose, 1999) dirigidas a insertar nuevas subjetividades académicas.

El hecho de que el conocimiento y tecnología sean centrales en la gobernabilidad de las sociedades post-fordistas y la captura neoliberal del espacio académico hace que la actividad universitaria sea dirigida hacia tecnologías, significados y subjetividades en consonancia con las necesidades actuales de producción. Bajo el paraguas de la privatización del conocimiento y el mito romántico del investigador que produce "en solitario" un conocimiento de "su propiedad", el currículum vitae se convierte en el código de acceso y de mantenimiento dentro del espacio académico; un código que debe ser construido y reconstruido sobre la base de los criterios de excelencia alejados de las necesidades de las usuarias y del contexto inmediato en que éste es producido. La fábrica de conocimiento produce personal académico y profesional con las competencias, flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones actuales de precarización. Podemos decir, en este sentido, que la universidad corre el peligro, si no lo ha hecho ya, de convertirse en una máquina en favor de la concentración de saberes y recursos, como una más de las partes del engranaje global.

Al mismo tiempo, el diagnóstico de una economía del conocimiento que requiere una demanda ingente de personal altamente cualificado en el contexto de una especialización postcolonical del trabajo donde los países avanzados proveen la materia gris mientras que las economías emergentes se encargan de la manufactura o los servicios poco cualificados (como los centros de atención de llamadas) puede no ser más que el empaquetado de un discurso ideológico que precariza y desvirtúa el trabajo intelectual (Brown, Lauder y Ashton, 2011). Esta precarización vendría dada, en primer lugar, por la diferenciación entre los "centros de excelencia", en que los Estados invertirían ingentes recursos a costa de otros centros universitarios; unos "centros de excelencia" que dirigirían su producción al campo académico global y que colocarían sus productos académicos en revistas especializadas deslocalizadas. En segundo lugar, el taylorismo digital hace que la producción académica se guíe más por la producción de conocimiento "rentable" que por su relevancia social o académica. Cuantos más recursos se reciben más

necesaria es la rentabilidad económica del conocimiento producido. En tercer lugar, mientras que es posible que existan puestos de trabajo cognitivos dedicados a la "producción creativa de conocimiento", estos puestos sirven de señuelo y de legitimación a la precarización generalizada del trabajo intelectual. Finalmente, los distintos estudios que muestran que la educación lleva a puestos de trabajo mejor remunerados asumen, implícitamente, que el único o más relevante aspecto de la educación universitaria consiste en tener una mejor posición laboral y productiva. Un empaquetado ideológico que lleva a la deslegitimación de, precisamente, aquellas materias que constituyeron la institución universitaria y que pasan ahora a ser consideradas improductivas.

Disidencias y resistencias

La reescritura de la misión de la institución universitaria para contentar al nuevo contexto productivo ha provocado múltiples resistencias por parte de los distintos colectivos que componen la institución universitaria. En el Estado Español, las movilizaciones contra el Plan Bolonia, durante finales del 2008 y principios del 2009, reflejan este descontento; un descontento al que se respondió con una fuerte represión policial, llegando a la intervención policial en recintos universitarios, con las consiguientes reminiscencias de contextos dictatoriales. Recordemos los argumentos en contra del Plan Bolonia que podemos encontrar en los distintos comunicados que se realizaron en el momento:

- Sustitución de la financiación pública por la financiación privada.
- Entrada del sector empresarial en los organismos de dirección de las universidades a través de los "consejos sociales" justificado en términos de "participación de la sociedad en la gestión universitaria".
- Transformación de la enseñanza crítica-científica por contenidos y competencias acordes a las necesidades del mercado.
- Desaparición de estudios universitarios "poco rentables".
- Primer ciclo educativo generalista para un mercado laboral flexible y precario.
- Mercantilización de los másteres, incrementando su precio a la vez que disminuyen los programas de becas o implantación de las becas-préstamo.
- Consolidación del "estudiante profesional", dedicado exclusivamente a los estudios y desaparición del estudiante que compatibiliza sus estudios con su vida laboral.
- Incremento de la carga docente y administrativa.
- Precarización laboral y contractual por la falta de financiación pública.
- Externalización de los servicios a la comunidad universitaria (reprografía, restauración, informática...) rebajando las exigencias de calidad y sostenibilidad frente a las de rentabilidad económica para la universidad.

Una mirada al panorama universitario actual, independientemente de si esta situación está provocada por el Plan Bolonia o si es provocada por múltiples factores concurrentes, nos lleva a confirmar el diagnóstico de futuro apocalíptico que se realizaba en ese entonces. Esta situación está llevando a casos que cada vez reflejan con más intensidad las reacciones ante la pérdida de la misión tradicional de la universidad y a la dificultad de la institución universitaria para ser un agente activo en la definición de

estas transformaciones. A principios del año 2000, por poner un ejemplo, Annick Stevens (2012), después de diez años de enseñanza universitaria en la Universidad de Liege, abandona la universidad ante la progresiva orientación empresarial que está teniendo el conocimiento universitario. A la vez que una crítica a la institución universitaria, su carta de denuncia finaliza con una llamada a la necesidad de construir una nueva institución que recupere la misión tradicional de la universidad:

> Plutôt que de s'épuiser à nager contre le courant, il est temps d'en sortir pour créer autre chose, pour fonder une tout autre institution capable de reprendre le rôle crucial de transmettre la multiplicité des aspects des civilisations humaines et de stimuler la réflexion indispensable sur les savoirs et les actes qui font grandir l'humanité. Tout est à construire, mais il y a de par le monde de plus en plus de gens qui ont l'intelligence, la culture et la volonté pour le faire. En tous cas, il n'est plus temps de perdre ses forces à lutter contre la décadence annoncée d'une institution qui se saborde en se trompant d'excellence[3]. (Stevens, 2012, ¶ 4).

Efectivamente, se están generando, desde hace años, formas de socialidad y materialidad que crean brechas y líneas de fuga en relación con el estructuramiento actual de los espacios de generación de conocimiento. Algunas de estas iniciativas están siendo expresadas en las constantes movilizaciones estudiantiles alrededor de Europa en el que se señala y se alza la voz en contra de la lógicas privativas y economicistas del espacio educativo. La ya célebre consigna "Por una universidad pública y de calidad" incide en aspectos como la posibilidad de acceso a estudios universitarios para los diferentes grupos sociales y la defensa de los recursos destinados a la educación en momentos en que la avalancha de recortes del gasto público amenaza con el desvalijamiento y la privatización de los espacios universitarios. También proliferan espacios de autoformación en colectivos activistas, y la construcción de universidades experimentales y autónomas son formas de "éxodo" de la crisis académica en sus formas estatales y empresariales (Expósito, 2007). En el Estado español, tenemos ejemplos como la Universidad Nómada[4], la Universidad Libre y Experimental: Universidad Nómada Málaga[5] o la Universidade Invisible en Galicia[6], que generan espacios presenciales y virtuales para la producción de conocimiento y prácticas de carácter crítico. También es de destacar el desarrollo de estrategias de resistencia a las formas de cooptación privativa de los conocimientos en formato de licencias Creative Commons[7], que está tomando terreno en la producción académica y científica realizada desde los centros de generación de conocimientos universitarios y no universitarios. Dichas iniciativas enfatizan en la crítica a la mercantilización de los conocimientos y la posibilidad de acceso a los mismos a partir de la premisa que éstos pertenecen al común y deben ser reapropiados, sacados de la lógica del capital. Éstos son algunos ejemplos de iniciativas, de entre muchas que se están desarrollando, que se erigen como alternativas en el cuerpo social, desafiantes de las lógicas del pensamiento único en el campo de batalla del capitalismo cognitivo.

[3] Puesto que no es posible nadar contra corriente, ha llegado la hora de salir para crear otra cosa, para fundar otra institución capaz de asumir el papel crucial de transmitir la multiplicidad de aspectos de las civilizaciones humanas y para estimular la reflexión indispensable de los saberes y las prácticas que han contribuido a la grandeza de la humanidad. Todo está por construir, pero hay cada vez más personas que tienen la inteligencia, la cultura y la voluntad de hacerlo. En cualquier caso, no es el momento para perder la fuerza para luchar contra la decadencia anunciada de una institución que se hunde engañada por la excelencia.

[4] http://www.universidadnomada.net/

[5] http://ulexmalaga.blogspot.com.es/

[6] http://invisibel.net/

[7] http://creativecommons.org/

Es cierto que, por la reducida dimensión de estas iniciativas frente al conglomerado de intereses a que se enfrentan, difícilmente pueden rehacer o refundar nuestra tradición universitaria. Probablemente, en los próximos años, la universidad seguirá pensándose como una formación profesional avanzada en donde la crítica hacia la situación actual, la imaginación de nuevas formas de estructuración social o la producción comprometida con nuestro entorno social inmediato sean reducidas a dato anecdótico por parte de los crueles e insolidarios parámetros economicistas de producción y enseñanza académica con que nos estamos rigiendo. Sin embargo, también es cierto que los diferentes trabajos señalan que la división de trabajo postcolonial sobre el que se asienta el actual modelo universitario sobre la base de una sociedad del conocimiento reservada para los países ricos y una sociedad industrial o agraria para los países pobres es también una quimera que no tardará en derrumbarse (Brown et al, 2011). Los porcentajes, respecto al PIB en investigación y desarrollo de países como Israel, Japón, Corea del Sur, Singapur, China, o la República Checa hacen sonrojar al esfuerzo realizado en el Estado Español (El Banco Mundial, s/n). Por otra parte, cualquier persona con un mínimo de sentido común puede ver que indicadores como el "porcentaje de éxito" sobre el que se evalúan los estudios universitarios, basados en el porcentaje de aprobados, tiene como evidente efecto colateral la disminución del nivel de los estudios universitarios para que la universidad siga considerándose un "centro de excelencia". Cuando quede patente que la promesa de una sociedad del conocimiento es, en realidad, el purgatorio de trabajadores inmateriales precarizados en la selva del capitalismo global, será necesario haber construido una forma de producción de conocimiento que responda a las necesidades de sus usuarias y del contexto social en que éste se realiza. Y ya no nos queda tanto tiempo.

Referencias

Bauman, Zygmunt (1998). *Globalización las consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Beau, Frank (2005). *"L'intermittent de la recherche, un chercheur d'emploi qui n'existe pas" a Multitudes 17*. Extraido el 8 de mayo de 2012, de http://www.collectif-papera.org/spip.php/plugins/sarkaspip_2/styles/local/cache-vignettes/L60xH13/spip.php?article605&debut_article_rubrique_date=15&calendrier_mois=10&calendrier_annee=2011

Bermejo Barrera, José Carlos (2009). *La fábrica de la ignorancia. La universidad del "como sí"*. Madrid: Akal.

Blondeau, Olivier; Dier-Witheford, Nick Dier; Vercellone, Carlo; Kyrou, Ariel; Corsani, Antonella; Rullani, Enzo; Bountag, Yann Moulier & Lazzarato, Maurizio (2004). *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva.* Madrid: Traficantes de Sueños.

Brown, Philip; Lauder, Hugh & Asthon, David (2011). *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes.* Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burchell, Graham, Colin Gordon & Peter Miller (Eds.) (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf.

Caffentzis, George & Federici, Silvia (2007). *Notes on the edu–factory and Cognitive Capitalism.* Extraído el 14 de febrero de 2012, de http://eipcp.net/transversal/0809/caffentzisfederici/en

Dokuzović, Lina & Freudmann Eduard (2010). Fortified Knowledge: From Supranational Governance to Translocal Resistance. En Marina Gržinićas (Ed.), *Worlds & Knowledges Otherwise (WKO)*. (Vol. 3, Dossier 2: "On Europe, Education, Global Capitalism and Ideology"). Durham: Duke University. Extraído el 15 de febrero de 2012, de http://trinity.duke.edu/globalstudies/volume-3-dossier-2-on-europe-education-global-capitalism-and-ideology-2

Edu-factory Collective (2011). University Struggles and the System of Measure. *Edu-Factory Journal, 1*(3–6). Extraído el 3 de febrero de 2012, de http://eipcp.net/n/1317065729

El Banco Mundial (s/n). *Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB)*. Extraído el 17 de marzo del 2012 de http://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS.

Espai en Blanc (2008, febrero). El malestar social en una sociedad terapéutica (Prólogo) *Espai en Blanc, 3-4.* Extraído el 9 de marzo de 2012, de http://www.espaienblanc.net/El-malestar-social-en-una-sociedad.html

Expósito, Marcelo (2007). *La autonomía del conocimiento vivo en la universidad-metrópolis*. Extraído el 9 de marzo de 2012, de http://www.universidadnomada.net/spip.php?article158.

Ferreiro, Xulio (2010). Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia. En Edu-Factory y Universidad Nómada (Comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 113 – 144). Madrid: Traficantes de Sueños.

Foucault, Michel (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977* (Editado por Colin Gordon). New York: Pantheon Books.

Foucault, Michel (1991). Governmentality. En Graham Burchell, Colin Gordon y Peter Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 87–118). London: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, Michel (1975/2012). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI y B. Nueva.

Galcerán, Montserrat (2003). El discurso oficial sobre la Universidad. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 36, 11-32.

Hardt, Michael & Negri, Antonio (2000/2002). *Imperio*. Buenos Aires Paidós.

Horizonte 2020. Horizon 2020 (s/f). *The framework programme for research and innovation*, Extraído el 12 de mayo de 2012, de http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm?pg=h2020

Klein, Naomi (2007). *La Doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.

Llovet, Jordi (2011). *Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Magna Charta Observatory of Fundamental University Values and Rights (s/f). *Text of the Bologna Declaration*. Extraído el 10 de marzo de 2012 de http://www.magna-charta.org/cms/cmspage.aspx?pageuid={d4bd2cba-e26b-499e-80d5-b7a2973d5d97}.

Martin, Emily (1997). Managing Americans: Policy and Changes in the Meanings of Work and the Self. En Cris Shore y Susan Wright (Eds.), *Anthropology of Policy* (pp. 239–57). London y New York: Routledge,

Nardi, Paolo (1992). Relations with Authority. En Walter Rüegg & Hilde de Ridder-Symoens (Eds.), *A History of the University in Europe: volume 1, Universities in the Middle Ages* (pp. 77-107). Cambridge UK: Cambridge University Press.

Peck, Jamie & Tickell, Aadam (2002). The Urbanization of Neoliberalism: Theoretical Debates on Neoliberalizing Space, *Antipode, 34*(3), 380–404.

Power, Michael (1994). *The Audit Explosion*. London: Demos.

Ramonet, Ignacio (1995). *El pensamiento único.* Extraido el 4 de marzo, de http://www.monde-diplomatique.fr/1995/01/RAMONET/1144

Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, Nikolas & Miller, Peter (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government, *British Journal of Sociology, 43*(2), 173–205.

Sassen, Saskia (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.

Schwinges, Rainer Christoph (1992). Student Education, Student Life. En Walter Rüegg y Hilde de Ridder-Symoens (Eds). *A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages* (pp. 195-242). Cambridge UK: Cambridge University Press.

Scott, John C. (2006). The mission of the university: Medieval to Postmodern transformations. *Journal of Higher Education*, 77(1), 10-13.

Sisto, Vicente (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Nómadas*, *27*, 8-21.

Stevens, Annick (2012). Pourquoi je démissionne de l'Université après dix ans d'enseignement. En *Université en débat. Pour des universités à la hauteur de leurs missions*. Extraído el 15 de abril de 2012, de http://www.univendebat.eu/textes/pourquoi-je-demissionne-de-luniversite-apres-dix-ans-denseignement-par-a-stevens/

The European Higher Education Area (s/n). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Extraído el 16 de marzo de 2012 de http://www.uka.amu.edu.pl/bologna.html.

Times Higher Education (s/n). *Times Higher Education World University Rankings 2012-2013*. Extraído el 15 de marzo de 2012 de http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking.

Virno, Paulo (2003). *Virtuosismo y revolución*. Madrid: Traficantes de Sueños.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento

Between academy and market. Universities in the capitalism context based in knowledge

Montserrat Galceran Huguet

Universidad Complutense de Madrid, galceran@filos.ucm.es

Historia editorial

Recibido: 24/04/2012
Primera revisión: 20/01/2013
Aceptado: 01/03/2013

Palabras clave

Universidad-Academia
Universidad-Empresa
Capitalismo académico
Proceso Bolonia

Resumen

En el presente texto exploro la crítica a la Universidad- Academia contenida en los análisis de los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, así como los análisis, también críticos de la Universidad-Empresa formulados por Stanley Aronowitz y los investigadores del llamado capitalismo académico. Pongo en relación estas críticas con los movimientos estudiantiles y profesionales de los años 70. Asimismo las utilizo para problematizar el actual proceso de transformación de la Universidad europea, conocido como Proceso Bolonia.

Keywords

University-Academia
University-Corporation
Academic capitalism
Bologna Process

Abstract

In this paper I am exploring the criticism of the University-Academy contained in the books of sociologists Pierre Bourdieu and Jean Claude Passeron, and I analyze the also critical approaches to the University-Corporation in the work of Stanley Aronowitz and other academic researchers of the so called "academic capitalism". I place these criticisms in relation to professional and student movements of the 70. I use them by the questioning of the ongoing transformation of the European University, known as Bologna Process.

Maestro, preséntese usted a un sillón de la Academia.

Max Estrella- No lo digas en burla, idiota. ¡Me sobran méritos! Pero esa prensa miserable me boicotea. Odian mi rebeldía y odian mi talento. Para medrar hay que ser agradador de todos los Segismundos. ¡El Buey Apis me despide como a un criado! ¡La Academia me ignora! ¡Y soy el primer poeta de España! ¡El primero! ¡El primero! ¡Y ayuno! ¡Y no me humillo pidiendo limosnas! ¡Y no me parte un rayo! ¡Yo soy el verdadero inmortal, y no esos cabrones del cotarro académico! ¡Muera Maura!

Ramón María del Valle Inclán, Luces de Bohemia (1961, p. 40).

Entre la Academia y el mercado de la formación la institución universitaria se encuentra en los últimos decenios en un agudo proceso de transformación, tanto en Europa dado el avance en el proceso de reforma comúnmente conocido como Proceso Bolonia, como en otras partes del mundo, especialmente en América Latina y Africa, donde los sectores neoliberales presionan para que la escasa financiación se centre en la formación primaria y secundaria, dejando al margen la Universidad.

Estos procesos están encontrando fuertes resistencias en los movimientos estudiantiles y en las asociaciones de profesores e investigadores, que diagnostican con claridad los objetivos de las reformas

Galceran Huguet, Montserrat (2013). Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Athenea Digital*, *13*(1), 155-167. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1038-Galceran

y los peligros que comportan pero no siempre aciertan al presentar alternativas creíbles, más allá de la exigencia de una moratoria que permita analizar en profundidad los citados cambios y sus consecuencias.

En España al inicio de la segunda década del siglo nos encontramos con que el proceso de homologación europea todavía no ha concluido. Atrás quedan los años de movilización más aguda cuando el proceso todavía estaba en fase de implementación. En pleno cambio carecemos de informaciones fiables sobre sus efectos tanto en la formación de los estudiantes cuanto en la transformación de los *curricula* y de la figura del profesor. Sin embargo vemos dibujarse ya algunas tendencias: atrás queda la Universidad moderna definida por su arraigo nacional y la autonomía de su *status*, por delante la imbricación de la Universidad en las estructuras del capitalismo contemporáneo. Esa posición intermedia llena de tensiones es el centro de reflexión de este trabajo.

La crítica de la Academia

Entre algunas de las voces críticas de los profesores e investigadores en las recientes movilizaciones se atisbaba un sentimiento de pérdida de los valores de la Academia. En algunos casos esta reivindicación era explícita; en otras más velada. Pero parecería que habían quedado en el olvido aquellas críticas de finales de los sesenta cuando se puso de manifiesto el carácter elitista y clasista de la Universidad tradicional, por no remontarnos al sarcasmo todavía más antiguo contra los paniaguados de la Academia, como muestra el texto de Ramón María del Valle Inclán reproducido al inicio.

En los últimos decenios del siglo pasado la crítica a la Academia tuvo su epicentro en el movimiento estudiantil y de los profesionales, especialmente en el 68 y los años siguientes. Esta crítica se dirigía a la incapacidad de la Universidad para responder a las demandas formativas de los ciudadanos al estar atravesada por profundas desigualdades y ocupar un lugar de poder que el discurso academicista sistemáticamente oculta. Como consecuencia de ello la función de la Universidad como dispositivo de selección de las elites queda invariablemente oculto bajo su pretendida actividad de formación para todos, con lo que lograría, al menos en parte, neutralizar las desigualdades sociales.

El discurso academicista sostiene que la Universidad en tanto que "templo del saber" está colocado extramuros de las desigualdades y conflictos de la sociedad. En tanto que lugar en donde prima la conservación y transmisión de un "saber universal" se supone que está organizada según un principio meritocrático por el que quienes entran en ella son aquellos más capaces intelectualmente, sin que esa capacidad esté marcada, al menos en principio, por los orígenes o las condiciones sociales. Por la misma razón se da por bueno que el conocimiento que ahí se adquiere, se transmite o se elabora de nuevo (se descubre) no tiene marca "de clase", ni "de género", ni "de raza" sino que es un saber universal, abierto a todos aquellos que se dediquen a él y caracterizado únicamente por su impronta "racional" —inmunizado frente a los prejuicios "culturales"—. Esa especial forma de proceder se atestigua por el valor dado a una pretendida "comunidad de iguales" en la que cada quien presenta su producción ante los otros en un espacio libre de dominación y sólo atento al valor intelectual intrínseco.

En este marco las investigaciones sociológicas sobre la educación, realizadas por Pierre Bourdieu y sus colaboradores, cambiaron radicalmente la perspectiva. Destacan los cuatro grandes estudios que dedicaron al tema, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, (Bourdieu y Passeron, 1964/2009) [*Los herederos. Los estudiantes y la cultura*], escrito conjuntamente con Jean-Claude Passeron, así como el siguiente, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d´enseigement*, 1970 [*La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*] escrito también en colaboración con

él; *Homo academicus* (1984) y *La noblesse d´Etat: grandes écoles et esprit de corps* (1989), obra solo de Bourdieu. En todos ellos los autores analizan el modo como el "campo educativo" configura un espacio atravesado por relaciones de poder y sensible a las desigualdades sociales, extraordinariamente importante porque transmite las estructuras mentales que organizan las prácticas y las representaciones. Su análisis pone en cuestión el pretendido naturalismo del éxito intelectual que pretende que éste sea mero efecto del don natural gratuito de la inteligencia, don del que algunos dispondrían y otros no. Por el contrario sus trabajos muestran en detalle como el éxito intelectual es resultado de una "herencia cultural" constituida por una serie de recursos, habilidades, saberes difusos que los individuos de las clases educadas y acomodadas reciben en el marco de su socialización y del que disponen en un marco relacional adecuado. Ciertamente pueden o no cultivarlo pero es una dotación inicial de la que disponen y que el autor teoriza bajo la denominación de "capital cultural".

Pues bien, esta noción le permite una crítica en varios frentes: por un lado le permite:

> Rechazar el mito aristocrático de la inteligencia como un don natural y del rendimiento escolar como expresión de esta gracia, por otra el mito populista que pretende elevar la cultura de las clases desfavorecidas al rango de cultura vehiculada por la escuela; y por último el mito voluntarista de la escuela republicana como correctora de las desigualdades sociales (Vazquez García, 2002, p. 60).

Al tiempo, al entender los títulos académicos como una expresión de este capital cuya posesión atestigua, su crítica se amplía a los centros universitarios en tanto que dispensadores de los mismos y permite analizar la política universitaria como una forma de tratar la adquisición, valoración social y acceso a los recursos culturales de las personas ("capital cultural").

En el primer texto, *Los herederos,* los autores contrastaban la presunta universalidad del saber con las desigualdades sociales entre los estudiantes. Se trata de un texto de mitad de los años 60, cuando en cierta forma los estudiantes empiezan a aparecer como un sector social no privilegiado situado en primera línea de las transformaciones sociales. De ahí que los autores inicien su estudio con la pregunta por la procedencia social de estos "elegidos": ¿quiénes son los estudiantes, cuál es su medio de procedencia, por qué determinados sectores sociales tienen más facilidades que otros para mandar sus hijos a la Universidad, cuáles son los componentes de "capital cultural" que les facilitan desarrollar sus estudios, cuáles los elementos determinantes del éxito educativo?

Desde la primera página se insiste en que la desigualdad de oportunidades para desarrollar el talento es debida a la procedencia social:

> Un cálculo aproximado de las posibilidades de acceder a la Universidad según la profesión del padre hace aparecer que van desde menos de una posibilidad entre cien para los hijos de los asalariados agrícolas a cerca de 70 para los hijos de industriales y más de 80 para quienes provienen de familias donde se ejercen profesiones liberales" (Bourdieu y Passeron, 1964/2009, p. 13).

La desigualdad no sólo afecta al acceso a la Universidad, sino también al tipo de carrera elegida, al éxito en los estudios, al tipo de interacción social que se desarrolla en el marco de la Institución, etc. En ella los estudiantes procedentes de medios más favorecidos "transforman en privilegio cultural" lo que procede de su privilegio social, lo que les permite modelar la conciencia de su ubicación social en las coordenadas meritocráticas propias de la Institución y ocultar la vinculación entre status social y privilegios académicos.

Por la misma época el estudio de Salustiano del Campo sobre nuestro país señalaba que:

> En 1968 los estudiantes españoles de enseñanza superior procedían en su mayoría de las clases medias; los hijos de los obreros agrícolas, peones y obreros sin cualificar y personal de servicio únicamente representaban el 2´75 % del total de estudiantes universitarios y de escuelas técnicas superiores. El "Libro blanco" denunciaba por la misma época que en la Universidad sólo el 1´1% eran hijos de obreros y el Informe Foessa de 1970 establecía para aquel año un 6% (Herrero, 1982, pp. 687-688, citado por Muñoz Vitoria, 1993, p. 113).

Todo ello explica la paradoja de que la formación superior en vez de paliar las desigualdades sociales, las mantenga si no las acrecienta. Así, dicen los autores:

> Para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de enseñanza. Podría ser entonces la vía regia de la democratización de la cultura sino se dedicara a consagrar —por el simple trámite de ignorarlas— las desigualdades iniciales ante la cultura y si no soliera llegar —por ejemplo reprochándole a un trabajo académico que sea demasiado "académico"— hasta desvalorizar la cultura que se transmite en beneficio de la cultura heredada que no lleva la marca del esfuerzo y, de ese modo, favorecer a quienes aparentan facilidad y gracia […] Para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad (Bourdieu y Passeron, 1964/2009, 37-38.).

La conclusión es bastante obvia: la cultura y con ella la Universidad no es externa a la estructura social en la que se enmarca, sino que ella misma está situada en un campo de poder y se organiza en su interior asimismo como tal. Ni los estudiantes ni los profesores escapan a esa dinámica si bien ocupan posiciones disimétricas en ella. Una de las tareas de estos últimos es justamente seleccionar a aquellos que van a ocupar posiciones superiores en la jerarquía social (y económica) transmutando aquellos privilegios que podrían proceder de su status social en privilegios de corte meritocrático debidos solamente a su capacidad, su inteligencia y su formación.

Con sus matices esta crítica no es demasiado diferente de la que se formuló en los movimientos estudiantiles del 68, si bien estos le añadían la crítica del autoritarismo de la jerarquía universitaria y la denuncia del escaso carácter democrático de la Universidad, iniciando un proceso de auto-formación y de introducción de nuevas temáticas e insistiendo asimismo en la necesaria democratización de las estructuras de gobierno. En un texto que rezuma todo el radicalismo del movimiento se critica a los propios profesores críticos porque "a pesar de toda su buena voluntad caen de nuevo en la moral de los profesores, la inevitable ética kantiana de una *democratización real por una racionalización real del sistema de enseñanza*" (Internacional Situacionista, 1966/2008, p.3, cursivas del original). Su análisis intenta ir más allá, hacia las condiciones sociales y económicas en las que está enclavado el sistema de enseñanza y cuyas constricciones reproduce. No sólo rechaza el academicismo y autoritarismo de la Universidad de elites tradicional sino la nueva Universidad que empieza a dibujarse en el horizonte, centrada en formar la fuerza de trabajo intelectual y técnica necesaria para la nueva fase del capitalismo tecnológico, la llamada Universidad de masas.

Así pues, todo el análisis de Bourdieu y su escuela nos lleva a considerar el "campo universitario" como un espacio social atravesado y posicionado en relaciones de poder. En uno de sus textos posteriores, *Homo academicus,* profundizará su investigación:

> El campo universitario —dice— está estructurado según dos principios de jerarquización antagónicos: la jerarquía social según el capital heredado y el capital económico y político actualmente detentado se opone a la jerarquía específica, propiamente cultural, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual. Esta oposición se inscribe en las estructuras mismas del campo universitario que es el lugar de la confrontación entre dos *principios de legitimación* en competencia: el primero, que es propiamente temporal y político, y que manifiesta en la lógica del campo universitario la dependencia que este campo tiene con respeto a los principios vigentes en el campo del poder, se impone cada vez más completamente a medida que uno se eleva en la jerarquía propiamente temporal que va de las facultades de ciencia a las facultades de derecho y medicina; el otro, que se funda en la autonomía del orden científico e intelectual se impone cada vez más claramente cuando se va de la medicina y el derecho a las ciencias (Bourdieu, 1984, p. 71, cursivas del original).

O dicho en otras palabras, la estructura del campo, es decir las relaciones de fuerza entre los diversos agentes institucionales —profesores, departamentos, facultades, asociaciones, etc.— está marcada por una ubicación de menor a mayor poder "social" en el que las posiciones van ordenadas de ciencias naturales —las que menos— a derecho y medicina —las que más— cruzada por la línea de poder "cultural" que en cierta forma va en la línea inversa y que se duplica en muchas facultades con la línea de diferencia entre los intelectuales más "académicos" y los "ensayistas o divulgadores".

En este marco los distintos agentes desarrollan sus estrategias de tal manera que:

> Lo que puede aparecer como una especie de defensa colectiva y organizada del cuerpo profesoral no es más que el resultado agregado de miles de estrategias de reproducción independientes y sin embargo orquestadas, de miles de acciones que contribuyen efectivamente a la conservación del cuerpo porque son el producto de esa especie de instinto social de conservación que es un *habitus* de dominante (Bourdieu, 1984, p. 197).

Según ese criterio al menos algunas de las luchas actuales de los profesores universitarios, las más corporativas, podríamos entenderlas como "un intento social de conservación de un *habitus* de dominante" (1984, p. 197), mayor cuanto menos ponga en cuestión el rol de la Universidad en la sociedad actual y defienda a macha martillo la independencia de la Academia.

De los "grandes profesores" que brillan como estrellas aisladas en el cielo de la enseñanza superior, se distinguen cada vez más los que podríamos llamar "asalariados de la formación superior" que constituyen el eje central de la transformación de la Universidad en Universidad-empresa, especialmente en las facultades de ciencias de la naturaleza y en la Politécnica. Algunos de estos profesores son los más acérrimos defensores de los cambios si bien a su vez el proceso de precarización generalizada que los afecta puede aumentar su oposición crítica frente a ellos.

Antes de darlos por buenos, cabría preguntarse si estos análisis todavía nos aportan información relevante para la actual composición de los estudiantes y el papel de la Universidad. En nuestro país el gran salto en la escolarización superior empieza a producirse en los años 60 y sigue con un alto ritmo durante los setenta, los ochenta y los noventa empezando a decrecer desde 1999-2000, básicamente

debido a los cambios demográficos. Se considera como un elemento clave del crecimiento durante esas tres décadas la incorporación masiva de las mujeres a los estudios superiores, el acceso a trabajos mejores y mejor remunerados por medio de la titulación y la creación de nuevas Universidades públicas y privadas. Pasamos de la Universidad de elites a la Universidad de masas; en ella se mantiene la preponderancia de los segmentos de clase media, aunque ciertamente se debilita.

La selección educativa empieza ahora mucho antes, ya en la educación secundaria; los informes siguen constatando que “las clases sociales más favorecidas están claramente sobre representadas en el Bachillerato, en la Universidad y, dentro de ésta, en las carreras más prestigiosas” (Muñoz Vitoria, 1993, p. 26). A tono con ello en *Noblesse d´Etat* Bourdieu afirma que con la democratización de los estudios la competencia después de la secundaria aumenta; los “mejores” tienden a concentrarse en las grandes escuelas que serán por tanto un vivero de futuros “dirigentes” políticos y funcionarios estatales, al tiempo que los “rechazados” intentan formas de conseguir sus objetivos por vías alternativas como las Universidades privadas, estudios superiores en la etapa adulta, saltos desde módulos de tercer ciclo a la Universidad, etc. Estas vías alternativas no inciden sin embargo en la persistencia de los guettos educativos reservados para las capas sociales educadas que constituyen una especie de “nobleza” con sus títulos y privilegios.

En España sin embargo el alto nivel de paro juvenil que se ha seguido manteniendo durante esos decenios empaña la imagen de una Universidad de masas eficaz. Antes que de “fábrica de conocimiento”, en nuestro país tal vez haya que hablar de “fábrica de parados” pues, aun manteniéndose en constante aumento la cifra de accesos, se mantiene también constante la dificultad para los jóvenes licenciados de encontrar un trabajo adecuado a su cualificación y bien pagado. Este elemento ha sido clave para los sucesivos ciclos de lucha estudiantil a partir de 1986-7 que han denunciado constantemente la inadecuación del sistema universitario a las necesidades de formación y la precarización constante del trabajo juvenil ya cuente con títulos universitarios o sin ellos.

A su vez según la evidencia empírica aportada por nuevos datos y encuestas otros cambios se perfilan en la composición de los estudiantes. Especialmente a partir del 2000 remiten los estudiantes jóvenes y en cambio aumentan los adultos e incluso jubilados que representan ya el 32´2% de la población universitaria en 2009-10 (Cruz, Learreta, Huertas, Rodriguez y Ruiz, s/f). De seguir esta tendencia se impondrán nuevos cambios, ya que la educación superior dejará de concebirse meramente como “preparación académica” que intenta mantener y transmitir conocimiento ya elaborado, o como simple formadora de trabajadores cualificados —cosa que ya empieza a suceder—, y deberá tener en cuenta los objetivos, en cierta forma desinteresados, de acceder a mayor y mejor cultura de estos nuevos estudiantes.

Así, podemos decir que la Universidad del s. XXI prolonga la transformación iniciada ya a finales del siglo pasado cuando dejó de ser una Institución elitista y clasista para abrirse a una “formación de masas”, pero al tiempo no lo hizo en un sentido de mayor democratización interna ni de mayor acercamiento a la sociedad sino, como veremos posteriormente, aumentando su vinculación con el mundo empresarial y desarrollando en alto grado los recorridos formativos de mayor interés para las empresas. La crisis actual y los altos niveles de desempleo aumentan la dificultad de que las empresas aporten financiación relevante para los centros educativos, por lo que éstos, en muchos casos, penden de un hilo: ni los poderes públicos ni las empresas privadas ven en la Universidad otra cosa que fuente de gastos que recortar lo más rápidamente posible.

Esta nueva orientación, impulsada en los últimos años por los poderes públicos, convive en algunos países europeos, especialmente en Francia, con las ventajas de las grandes escuelas cuyos privilegios,

propios de una “nobleza de Estado” tal como Bourdieu la designa, no pone en cuestión[1]. Contribuye a precarizar la figura del profesor que en tanto que “asalariado de la investigación” pierde el aura carismática de los viejos profesores y se convierte en un trabajador más de la “industria” productora y transmisora de conocimientos. Y a su vez segrega una capa delgada entre los profesores a los que se conceden mayores honorarios y mejor status en la medida en que logren colocarse en las capas altas de los *rankings* universitarios o acceder a los puestos altos de la Administración. Por ello podemos decir que la transformación de la Universidad en los últimos años se ha impulsado desde criterios empresariales y mercantiles dando lugar a lo que con otros especialistas denominamos *capitalismo académico.*

El mercado del conocimiento y la Universidad-empresa

Ante todo conviene no olvidar que el programa de homologación de las Universidades europeas, impulsado en los últimos años, está enlazado con transformaciones económicas a escala global y se orienta en los cambios de las Universidades inglesas y americanas que empezaron ya en los años 80, si no antes.

Siguiendo a algunos de los estudiosos de este tema, podemos decir que a finales de los años 30 del siglo pasado las Universidades americanas ya se orientaban a “producir conocimiento nuevo, en primer lugar para las corporaciones y posteriormente para el programa de rearme del Gobierno federal” (Aronowitz, 2000, p. 15). En este marco floreció el complejo Universidad-empresa que ya el sociólogo Thorstein Veblen teorizara en 1916 refiriéndose a las Universidades como “fábricas de formación”. Se trata de una época en la que los avances científicos como la electricidad, el petróleo, o la química exigen la formación de trabajadores técnicamente cualificados y capaces de lidiar con los problemas planteados por procesos de trabajo tecnificados. Para ello necesitan los “saberes útiles” que les proporciona la Universidad.

Sin embargo la formación especializada no va a ser suficiente. La innovación tecnológica que va a ser uno de los principios básicos del capitalismo avanzado, necesita urgentemente nuevos conocimientos que implementan las innovaciones, las cuales son a su vez el desencadenante que propulsa el nuevo ciclo económico. El estudio de Aronowitz reproduce un brillante texto del Rector de la Universidad californiana de Berkeley, Clark Kerr quien en 1963 destacara que la producción de conocimiento es la auténtica misión de las Universidades punteras:

> La realidad básica en lo que concierne a la Universidad es reconocer sin ambages que el conocimiento nuevo es el factor más importante en el crecimiento económico y social. Ahora mismo nos estamos dando cuenta de que el producto invisible de la Universidad, el conocimiento, puede ser el elemento singular más poderoso de nuestra cultura, que afecta al alza y caída de las profesiones, incluso de las clases sociales, las regiones e inclusive los Estados (Aronowitz, 2000, p. 30).

Siguiendo esta idea dicho Rector propondrá que el sistema académico se organice en dos partes: una que reúna las instituciones de investigación más productivas en las que se tiene que dar gran importancia a las ciencias y las matemáticas buscando obtener resultados de primer nivel en la investigación —correspondería a lo que en la tradición europea continental incumbe a las Politécnicas y que actualmente es factor fundamental de los así llamados “campus de excelencia”—; y una segunda

[1] Las Grandes escuelas francesas como la ENA (École nationale d´Administration), la Escuela Normal Superior y otras cuyos alumnos son seleccionados en un proceso muy exigente quedaron desde el principio fuera del proceso de homologación europeo.

parte que atienda a la formación del personal técnico al que debe proporcionar una educación general; pero en este esquema las humanidades retroceden hasta quedar subordinadas a la investigación científica y técnica al tiempo que cualquier acento sobre el carácter crítico de la Universidad desaparece por completo. El "aprendizaje" se convierte en una especie de "entrenamiento" que debe facultar al alumno para desarrollar rápida y competentemente aquellas habilidades que le demande el mercado de trabajo intelectual o de trabajo cualificado en sentido amplio.

La reforma impulsada por Kerr le valió el rechazo de los estudiantes de Berkeley que se negaban a convertirse en "producto" de la "fábrica de producción de conocimiento" en la que su Rector estaba transformando la Institución. Es éste, sin duda, un antecedente de las resistencias actuales. Sin embargo el proyecto siguió adelante y adoptó nuevas variantes. En las condiciones de las sucesivas crisis económicas y de la desindustrialización sufrida por los EEUU en la segunda mitad del siglo, los Gobiernos federales y estatales disminuyeron su aporte al mantenimiento de las Universidades por lo que éstas viraron acercándose a las grandes corporaciones empresariales. Desde hace años grandes Universidades han suscrito contratos a largo plazo con fuertes corporaciones económicas. Tal es el caso de Harvard con Du Pont, el MIT (Massachusetts Institute of Technology) con Exxon, Washington University con Monsanto, etc. formando los complejos Universidad-empresa que caracterizan las grandes Universidades americanas. Al decir de este autor: "lo que en otro momento fue el *curriculum* oculto —la subordinación de la educación superior a las necesidades del capital— se ha convertido en la política reconocida y aceptada de las instituciones tanto públicas como privadas" (Aronowitz, 2000, p. 81). Se observan señales incluso de una mayor privatización en tanto que la subordinación aumenta adecuando los *curricula* a las necesidades empresariales. Así pues podemos distinguir dos aspectos en la adecuación de las Universidades a las constricciones de una sociedad capitalista altamente desarrollada: un primer aspecto trata de adecuar los títulos a las necesidades objetivamente consideradas del mercado de trabajo teniendo en cuenta los éxitos o fracasos de la formación en la tarea de conseguir un empleo. Pero se da un paso más en este camino cuando se introducen las necesidades y exigencias de las empresas en la especificidad de la formación a recibir en los propios programas de estudios y estos se diseñan teniéndolas en cuenta. El rápido desarrollo científico y tecnológico exige entonces una adaptación constante en los estudios por lo que como señala irónicamente nuestro autor: "cuanto más especializado sea el conocimiento, más expuesto está a las vicisitudes del mercado de trabajo" (Aronowitz, 2000, p. 112). En el así llamado Proceso Bolonia esta última dificultad se intenta salvar diseñando planes de estudio muy generales y básicos, extraordinariamente "flexibles" de modo que el/la licenciado/a cuente solamente con una base cultural que le convierta en el trabajador intelectual flexible demandado por el nuevo mercado de trabajo.

Pues bien, lo curioso de importar este modelo es que esto ocurre en un momento en que en los propios EEUU se están manifestando sus debilidades. Y eso sin tener en cuenta que en muchos países de la Unión Europea, como es el caso de España, la Universidad-Academia está siendo sustituida por la Universidad-empresa sin el tejido empresarial pertinente, ya que faltan esas grandes corporaciones, por lo que las facilidades dadas a la entrada de las empresas en la Universidad no se están saldando con el éxito esperado, excepto tal vez la mayor penetración de las Instituciones financieras y algunos casos aislados, como puede ser la cátedra Repsol, o algún contrato como los existentes con El Corte Inglés en Cantabria.

En el contexto de los países capitalistas más avanzados como pueden ser EEUU o Australia, los autores citados, incluyendo a Sheila Slaughter y Larry L. Leslie (1997) y Gary Rhoades (2004), utilizan la denominación de "capitalismo académico" para referirse a esta nueva concepción de las Universidades, aludiendo con ello a que éstas se transforman en "empresas de formación", es decir unidades de

producción de conocimiento focalizadas en la obtención de lucro. El uso del término *capitalismo académico* se justifica pues centra la atención.

> En la creación de un mercado institucional y profesoral y/o en los esfuerzos de tipo mercantil que aseguren la inversión externa […] Por supuesto que el término *capitalismo* connota la propiedad privada de los factores de la producción […] y considerar que los empleados de las universidades públicas de investigación son capitalistas parece, a primera vista, una absoluta contradicción. Sin embargo el *capitalismo* se define también como un sistema económico en el que las decisiones de colocación de la inversión quedan decididas por las fuerzas del mercado. Nuestro juego con la palabra tiene el objetivo de marcar ese sentido. Al usar *capitalismo académico* como nuestro concepto central definimos realmente el naciente entorno de las Universidades públicas de investigación, un entorno lleno de contradicciones en el que las facultades y los profesionales encuadrados en ellas emplean sus recursos humanos en situaciones de competencia. En ellas los empleados universitarios están simultáneamente en el sector público al tiempo que cada vez son más independientes de él. Son académicos que actúan como capitalistas frente al sector público; son empresarios subsidiados por el Estado (Slaughter y Leslie, 1997, pp. 8-9, cursivas del original)[2].

La estrecha vinculación con las empresas introduce también otro tipo de cambios, en particular favorece formas para-empresariales de gobierno, varía el tipo de cursos que se ofrecen y sus contenidos, y cambia la consideración de los profesores. A ello se añade que los vínculos con las empresas logran forjar una capa gerencial compacta en la que participan los académicos junto a los gestores empresariales, haciendo que los segundos participen en los Consejos sociales de las Universidades y que algunos de los primeros formen parte de las asesorías de las empresas. Estas vinculaciones estrechan todavía más la inserción de las Universidades en los mecanismos productivos.

Con todo hay que señalar que el hecho de que las Instituciones formativas tengan en cuenta la sostenibilidad económica no es algo en principio rechazable. Está bien que haya una buena supervisión de los presupuestos, que éstos se ajusten y que se controle el gasto público. Lo que aquí se está discutiendo no es esta consideración —que, por otra parte, ha sido objeto de mucha negligencia por parte de las autoridades en tiempo de mayor bonanza—, sino que el "afán de lucro" sea el objetivo fundamental de dichas Instituciones. Eso las convierte en "empresas capitalistas" ya sea de capital público o privado y subordina las exigencias de formación a la obtención de beneficio, alterando las formas de gobierno y el propio contenido de la formación, así como los ritmos y tiempos de trabajo y el estatuto de los profesores e investigadores. Veámoslo con algo más de detalle:

Gobernanza de las Universidades

La Universidad-empresa introduce criterios gerenciales centrados en la obtención de beneficios en la gestión cotidiana de las Universidades, lo que se traduce en muchos casos en la sustitución de la dirección colegiada, centrada en las Juntas de Departamento y de Facultad o escuela, por la gestión individualizada de gestores unipersonales, procedentes en más de un caso de la esfera de los negocios

[2] Aunque dichos autores no lo hagan explícitamente, estos análisis pueden conectarse con los que provienen del llamado "capitalismo cognitivo" desarrollado especialmente por autores franceses e italianos. Según estos últimos "capitalismo cognitivo" designaría una nueva fase del capitalismo en el que la fuente principal de la riqueza procede del conocimiento, razón por la cual la Universidad se convierte en una institución central. Ver sobre el particular O. Blondeau, 2004; A. Corsani y M. Lazzarato, 2001; M. Galceran, 2003; Y. Moulier-Boutang, 2007.

privados. Esta gerencia debe emular las prácticas eficientes en el manejo de los negocios, especialmente en lo que concierne a la toma de decisiones financieras sin tener en cuenta la especificidad de una Institución centrada en el conocimiento y la formación.

Cursos y contenidos académicos

Se da carácter prioritario a los estudios a corto plazo, cursos de verano, cursos para extranjeros y otros. Ese tipo de cursos están orientados a cubrir huecos en la formación específica de las personas en el marco de sus profesiones. Dan por supuesta una formación básica, que es la que hasta ahora proporcionaban las licenciaturas para, a partir de ahí, concentrarse en demandas específicas y a corto plazo. El problema está en que estas demandas en muchos casos ofrecen menos tiempo de formación, beneficios más altos para las Instituciones y exige menos capacidad y/o contenidos por parte del profesorado, por lo que se convierten en sectores prioritarios si la orientación del centro es fundamentalmente lucrativa. Los centros tienden a acortar la formación de base —por ejemplo con la sustitución de las licenciaturas por los grados en la Universidad española— y en cambio proliferan toda esa maraña de cursos y cursillos, cuyo objetivo básico es la obtención de dinero. Su finalidad es la "producción de horas-crédito estudiantiles" lo que deja de lado su eficacia formativa.

Desde el punto de vista de los/as profesores/as es obvio que cualquier curso de ese tipo, por la brevedad de los tiempos de formación y la ignorancia del nivel y de la programación general, se convierte más en una serie de conferencias que en un programa formativo consistente. La relación profesor/alumno tampoco tiene tiempo de establecerse en una continuidad relativamente estable.

Algo semejante ocurre con los cursos *on-line*. Nadie duda de su eficacia para permitir acceder a la formación a personas con empleo que no disponen de los tiempos necesarios para clases presenciales o distantes de los centros formativos, pero esa ventaja no es ampliable a las amplias capas poblacionales con escaso acceso a Internet o poblaciones empobrecidas, cuyo acceso a la formación debería ser el objetivo prioritario de las Instituciones educativas públicas. En este sentido podríamos decir que la actual transformación de la Universidad adquiriendo los objetivos y los rasgos de una empresa privada, forma parte de aquellos cambios por los que la parte más rica de la clase media se está desprendiendo de los servicios públicos potenciando formas privadas de resolver sus necesidades al margen del conjunto de la población, especialmente de la población pobre: medicina privada, escuela secundaria privada y ahora Universidades adaptadas a sus recursos y formas de acceso, en detrimento de los servicios públicos abiertos a toda la población. La elevación de las tasas al socaire de la crisis introduce de nuevo criterios de elite en las Universidades de masas.

El tema de la propiedad intelectual debe ser también analizado, especialmente la forma en la que las Instituciones educativas protegen su material —libros, artículos, patentes, etc.— y lo comercializan. Así como las acciones de las agencias de acreditación, cuyos baremos incluyen estas actividades en lugares destacados.

Profesorado

Ya se ha señalado que los "académicos", a pesar de estar integrados en estructuras de poder social y cultural, han quedado relativamente al margen de los conflictos entre capital y trabajo que definen las sociedades industrializadas, permaneciendo relativamente protegidos del mercado. Eso se ha acompañado con una conciencia ilusoria de la autonomía de los académicos y de su independencia frente al mercado y el Estado.

Pues bien, los análisis que aquí seguimos, muestran como desde los años 80 la globalización de los mercados y la agudización de la competencia internacional fija la atención de las transnacionales hacia la producción de bienes de base tecnológica y científica. Un ejemplo serían las ciencias biológicas cuyo rápido desarrollo en los últimos decenios se debe en gran parte a las inversiones procedentes de empresas interesadas en ese campo. A su vez dichas inversiones han favorecido la interacción con los profesionales a quienes se les paga en más de una ocasión con acciones de las compañías. Lo mismo ha ocurrido en ámbitos como la informática y la computación, así como todo el campo relacionado con las ciencias cognitivas. Esas interacciones han llevado en los últimos años a la creación de estructuras de asociación entre instituciones gubernativas, empresas y Universidades creando una red que sostiene las inversiones, prioriza las líneas de investigación en los planes nacionales o supranacionales (Unión Europea) y estrecha cada vez más las relaciones entre las tres Instituciones haciendo que la formación se transforme en “capacitación de recursos humanos”.

Juntamente con Gary Rhoades podemos sintetizar como sigue los cambios introducidos por esa deriva:

> Se toman decisiones estratégicas sobre el desarrollo, sobre la inversión y sobre la oferta de *curricula* que los dirige especialmente al mercado de formación a corto término, relativamente al margen de las decisiones corporativas de las instituciones académicas (Rhoades, 2004, p. 42-43).
>
> La estructura del empleo profesional en el *campus* se orienta hacia cambios que propician que la facultad quede fuera del círculo de toma de decisiones, reduciendo la presencia de profesores a tiempo completo y su sustitución por `expertos´ (Rhoades, 2004, p. 44).
>
> La comercialización de los cursos desplaza la Institución de su tarea de proveer formación para las capas de la población con menos recursos y de los estudiantes de las minorías, para enfocarlo hacia una mayor accesibilidad y educación continua para estudiantes que han tenido siempre mejores servicios en su educación (Rhoades, 2004, p. 45.).

Esos cambios implican que por ejemplo en muchas Universidades americanas la mitad de los profesores sean “contingentes” (temporales), es decir personal contratado con dedicación a tiempo parcial y en muchos casos “sin contrato” (becarios, colaboradores, etc). En España la proporción de profesores contratados y asociados, aunque por ley está limitada al 40% supera en muchos casos este límite, siendo ellos los encargados de gran parte de la docencia especialmente en los primeros cursos.

Ahora bien, el interés de los estudios críticos de las Universidades americanas reside en que éstas han sido presentadas como el modelo de la transformación de las Universidades europeas y de su contextualización en las formas emergentes del capitalismo contemporáneo globalizado. Si las universidades europeas prevén competir en el mercado global de la formación superior, tal vez no esté de más tener en cuenta los riesgos y efectos nocivos de tal objetivo.

El conocimiento como valor-en-sí y las Universidades anómalas

La crítica a la que algunos estudiosos han sometido el modelo americano es muy instructiva justamente porque en un momento en el que ese modelo se presenta como el futuro de la transformación de las universidades europeas nos permite vislumbrar sus límites y enriquece la crítica de la reforma

ayudándonos a escapar a la defensa acrítica de la Academia. Nos permite visualizar una hipotética alternativa hacia una "universidad democrática" encaminada a la formación de la población. Para ello es necesario que esa nueva Universidad incorpore no solamente nuevos contenidos culturales – y no solamente la cultura de las elites —sino también nuevas formas de aprendizaje— reconocimiento de la auto-formación, ayudas a las Universidades populares, diversificación de los contenidos, etc.

Si la Universidad no puede concebirse ya ni como formación de las elites ni como formación de trabajadores cualificados en un mercado de trabajo exiguo, habrá que empezar a formular una alternativa en términos de formación amplia para una población que, al menos hasta cierto punto, entiende el conocimiento como valor-en sí, como un bien común al que acceder, disfrutar y contribuir a desarrollar. La problemática del conocimiento se une así al cuidado de bienes comunes como los recursos naturales o sociales, tales como el aire, el agua o los bosques. Por "bien común" hay que entender ahí aquellos recursos que ya están dados, puesto que proceden de periodos históricos anteriores y, en este sentido, están incorporados a la naturaleza o que se producen colectivamente y escapan a las dimensiones de un intercambio estricto. Suelen incorporar aspectos comunicativos y relacionales que dificultan su apropiación privada al tiempo que aumentan los recursos de una población.

Entendida así la política neoliberal frente a los centros de formación superior es una muestra más de las políticas que tienden a rentabilizar privadamente los recursos comunes. El *capitalismo académico* es un rasgo más del capitalismo neoliberal de carácter financiero que domina la situación actual. Las capas dirigentes intentan reservar la Universidad para seguir formando sus propias capas —prioritariamente en las Universidades privadas—; siguen entendiendo la formación o bien como un gasto improductivo o bien como una inversión de carácter meramente económico pero no conciben la formación como un derecho al conocimiento ni como una ampliación de los recursos cognitivos de la población. Por el contrario todas las redes de auto-formación, Universidades anómalas y otras instituciones formativas ponen el acento en el desarrollo de las capacidades formativas de las personas como elemento fundamental de cualquier cambio de importancia. Nos encontramos en el centro del conflicto típico de las sociedades capitalistas: por una parte el conocimiento es básico para la creación de la riqueza social que sustenta el nuevo modelo productivo, pero al tiempo las elites capitalistas persiguen encerrar su "producción" en aquellos cauces que posibilitan la apropiación privada de los réditos que producen. Ayudas a la producción de ciertos bienes cognitivos y restricciones a una formación por sí misma.

Frente a ello las nuevas experiencias de auto-formación atestiguan la necesidad de formación como un prerrequisito democrático, ya que se precisa conocimiento de la enorme complejidad de las sociedades actuales para poder intervenir políticamente más allá de las recomendaciones de los expertos. Frente a la especialización reductiva y a la ausencia de formación, estas experiencias sacan a la luz la enorme cantidad de saberes difusos socialmente que garantizan la reproducción social. El fermento de la riqueza social metropolitana pasa en gran medida por esos nichos. El saber no está desligado del poder, como ya Foucault nos indicara; por la misma razón es un elemento imprescindible de la construcción de poder colectivo.

Referencias

Aronowitz, Stanley (2000). *The Konowledge Factory, Dismantling the corporate University and creating true higher learning.* Boston: Beacon Press.

Blondeau, Olivier (2004). *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva.* Madrid: Traficantes de sueños.

Bourdieu, Pierre (1984). *Homo academicus.* Paris : Minuit.

Bourdieu, Pierre (1989). *La noblesse d´Etat: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1964/2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (2ª edición). Buenos Aires : s. XXI.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d´enseigement*. Paris : Minuit.

Corsani, Antonella y Lazzarato, M. (2001). *Capitalisme cognitif comme sortie de la crise du capitalisme industriel. Un programme de recherche* Paris: Actes du Forum de la Régulation.

Cruz, Ana; Learreta, Begoña; Huertas, Paloma; Rodriguez, Blanca y Ruiz, Montse (s/f). *Estudiantes adultos matriculados en la Universidad española.* Extraído el 3 de marzo de 2011, de http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Cruz_et-al.pdf

Galceran, Montserrat (2003). El discurso oficial sobre la Universidad. *Logos*, *36*, 11-32.

Internacional Situacionista (1966/2008). *Sobre la miseria de la vida estudiantil considerada bajo sus aspectos económico, político, sexual e intelectual.* Barcelona, El viejo Topo.

Moulier-Boutang, Yann. (2007). *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation.* Paris: Amsterdam.

Muñoz Vitoria, Fernando (1993). *El sistema de acceso a la Universiad en España, 1940-1990.* Madrid: CIDE.

Rhoades, Gary (2004). Academic capitalism in the New Economy: Challenges and Choices. *American Academic, 1*(1), 37-60.

Slaughter, Sheila y Leslie, Larry L. (1997). *Academic Capitalism, Politics, Policies and the entrepreneurial University.* Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Valle Inclán, Ramon María (1961). *Luces de Bohemia.* Madrid: Espasa Calpe.

Vazquez García, Francisco (2002). *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón.* Madrid: ediciones de Intervención cultural.



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Ensayos

La universidad con condiciones

The university with conditions

José Mª Ripalda

Ex-catedrático de Historia de la Filosofía, UNED, josemariripalda@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 15/06/2012
Primera revisión: 29/07/2012
Aceptado: 04/10/2012

Palabras clave

Universidad Global
Economía
Empresa
Democracia
Disciplinamiento
Alternativas

Resumen

El modelo de universidad nacional está siendo sustituido por el de universidad global. A la vez se imponen nuevos dogmas bajo rótulos económicos, mientras se operan, al parecer espontáneamente, cambios culturales importantes. La universidad española fue una de las instancias que el régimen post-franquista cuidó; ahora ese régimen se siente fuerte frente a ella y por otra parte esa universidad —como toda la estructura productiva— requiere una reforma. No está previsto que esa reforma vaya exactamente en el sentido de una mayor presencia social, sino empresarial, ni en el de una mayor democracia interna, sino de un mayor disciplinamiento. Toda resistencia o alternativa debe tener en cuenta la nueva situación y hacer frente común con fuerzas aún dispersas, pero de capacidad constituyente.

Keywords

Global University
Economy
Company
Democracy
Discipline
Alternatives

Abstract

The model of the national university is being substituted by that of the global university. At the same time, new dogmas that appear with economic labels are being imposed. All this is accompanied by important cultural changes. The Spanish university was one of the instances that was taken care of by the post-Francoist regime. Now, this regime feels strong against it, and on the other hand this university – as the whole of the productive structure – requires a reform. It is not expected that this reform will go in the direction of the university having more social presence, but rather more presence of companies. It is neither expected that it will imply more internal democracy, but more discipline. All resistance or alternative has to take into account the new situation and join the still dispersed forces that still have, however, a constitutive capacity.

Una fastuosa sensación de irrealidad ha acompañado desde el principio la escenificación de la reforma universitaria. Se buscó para ella el nombre clásico de la más antigua y aun hoy prestigiosa universidad europea, Bolonia, equiparada en su momento de esplendor incluso a los poderes civil y eclesiástico. Pero lo clásico sirve desde la postmodernidad para vender el artículo más barato o básico de una línea de producción (Nescafé classic, Visa classic, iPod classic): mal recurso desde luego para vender una universidad como la española. ¿Podrá convertir una reforma administrativa lo rancio en clásico?

Pero no sólo tiembla el escenario Bologna como un tinglado, pues los temblores que lo sacuden parecen venir de su mismo subsuelo desde antes de “la crisis”. Algo está pasando. El jefe de estudios de una ‘Gesamtschule’ (el instituto que comprende en Alemania todas las enseñanzas medias con sus pasarelas recíprocas) me dice que los programas de bachillerato son cada vez más flexibles, modulares, orientados a la creatividad, adaptados a los individuos. En cambio la universidad se estaría escolarizando, aumentando los controles, estereotipando los contenidos, y parece adoptar como modelo

Ripalda, José Mª (2013). La universidad con condiciones. *Athenea Digital*, *13*(1), 171-178. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1066-Ripalda

principal la figura del ingeniero, el logro de objetivos prefijados, la optimización de los procesos, el rendimiento económico.

¿Subordinación de la universidad a la "cultura" empresarial? Pero también en los alumnos alemanes de Letras es manifiesta la tendencia a no aceptar seminarios, v. g., sobre una obra singular y a preferir, como en el mundo anglosajón, los '*readings*' y los libros de texto. Lo buscado es seguramente la optimización del proceso de aprendizaje mirando al mercado de trabajo. ¿Habrá que pensar que el proceso de burocratización de la sociedad, la jaula de hierro que diagnóstico Max Weber, sigue su curso imparable? Seguramente. Pero también habrá que pensar, entre otras cosas, hasta qué punto la enseñanza de las humanidades es en este momento más bien una especie de anticuariado del patrimonio cultural, como un jardín de la infancia o de "mili" intelectual para estandarizar inocuamente la producción y el consumo de "la cultura". Cabe la sospecha de que su misma división en disciplinas sirva a un enfriamiento preventivo de sus contenidos posibles; la proliferación de consignas y nombres como "interdisciplinaridad", "estudios culturales", "teoría" en vez de filosofía insinúan una insatisfacción con límites que retazan previamente la investigación y sólo en parte pueden considerarse intrínsecos. Como ha advertido Jacques Derrida, es el mismo entramado conceptual y organizativo de las "ciencias humanas" el que debe ser repensado y rehecho (Derrida, 2001/2010, p. 66). En las facultades experimentales se reproducen cuestiones análogas v.g. sobre las prioridades de la investigación y sus posibles alternativas, pero también sobre las aptitudes que deben incluir en sus procesos formativos. Pero más allá de eso es la misma relación entre facultades experimentales y humanísticas —un tema central en el Idealismo alemán, que al final del siglo XIX quedó canonizado como el par ciencias naturales y ciencias del espíritu— lo que está en cuestión, llegando al extremo de que las asignaturas de Historia de la Ciencia puedan quedarse en una Facultad de Filosofía sin contacto con la correspondiente Facultad de Ciencias. En el fondo se trata del grado de integración o des-integración (respectivamente re-integración) de las ciencias en trasfondos que trascienden de sus disciplinas y sin embargo las determinan. La escolarización de la universidad no va en el sentido de atender a estas cuestiones. Es más, ¿se encontrará aquí precisamente el punto que requiere nuestro máximo esfuerzo? No parece ésta una prioridad de la reforma universitaria en curso.

La producción de cultura en la añorada universidad nacional del siglo XIX (y XX) se hallaba enormemente estilizada, podada, estabilizada al servicio de las élites burguesas. El profesor era como el sacerdote laico de la nación, respetado y dejado en libertad tras un severo proceso de selección, para dedicarse al "oficio de la ciencia" (Max Weber).[1] También las prioridades de investigación en las facultades de ciencias giraban alrededor de la nación o bien del imperio. Desde luego la dependencia presupuestaria y política de la universidad pública con respecto al Estado nacional se suponía que garantizaba su cohesión ideal y lo caracterizaba internacionalmente; más aún, le permitía convertirse en potencia mundial (caso de la Alemania guillermina) o apuntalaba su pretensión de potencia continental y colonial (en el caso de Francia).

El impulso nacional fue el motor que dio vida a la institución, mientras no se agotó en guerras suicidas por la supremacía. "El izquierdismo" estuvo excluido de la universidad hasta después de la 2ª Guerra mundial como evidentemente incompatible con su carácter elitista e institucional. La universidad europea se sumó a la reacción contra la revolución provocada por los dos grandes baños de sangre de la *Grande Guerre* y del *Weltkrieg*, excluyó a la izquierda y se quedó sin sus intelectuales judíos. Nunca se ha recuperado de ello. La universidad que me formó se había reducido ya en gran parte a un procedimiento

[1] O a "la ciencia como vocación", en la habitual traducción al castellano, de piadoso matiz evidentemente apócrifo (Ripalda, 2005, p. 487-496). Max Weber se confrontó en ese texto suyo con la tensión ya entonces (1917) manifiesta entre la universidad norteamericana y la europea, que nos llega ahora con un siglo de retraso.

de selección de personalidades capaces de una integración normativa dada; personalidades que a su vez deben dar la pauta estructurante de una sociedad. También las grandes universidades niponas y norteamericanas son actualmente para el estudiante ante todo lugares no tanto para estudiar y aprender (y pagar) como para integrarse en élites.

Ahora es todo el paisaje alrededor de la universidad el que está cambiando. Se desvanece la ilusión de la universidad clásica, que aún trató de reactivar tardía, incluso patéticamente, Derrida en *La universidad sin condición* (2001/2010). La universidad que viene tiene un horizonte global, no nacional. El Estado, desde luego, parece estar considerando el cultivo de la personalidad burguesa distinguida, polivalente, que vertebró supuestamente el estado nacional, como un consumo de lujo que no le corresponde a él fomentar. La necesidad de responder a estándares globales plantea otros requisitos de flexibilidad, disposición, versatilidad… y rigor.

Actualmente la universidad es un dispositivo paraestatal que ha perdido importancia como normalizador político de los saberes y como lugar controlado de producción simbólica. Los media destronan la universidad y la fagocitan en una opinión pública depauperada. También el 'establishment' es cada vez más incapaz de asumir saber de cualquier tipo, como enseña brillantemente la clase política y económica de España. En cuanto al humanismo de cátedra, asediado por sus simulacros en el discurso social de los políticos, de la supuesta "responsabilidad social" y de las "intervenciones humanitarias", no es ya ni creíble en un mundo a cara de perro, al que hasta ahora había servido más bien de tapadera; es la hora del "*bellum omnium*", también llamado, en versión '*soft*', "competitividad". Así que tampoco es el Estado quien debe hacerse cargo de la universidad, sino un empresariado del saber. La universidad deja de ser una entidad para-estatal, un poder sui generis de flanqueo, incluso chimenea estabilizadora de ascenso social, y pasa a equipararse con la salud pública en el campo de lo privado.

Aquí se hace inevitable introducir una mención de la diferencia histórica entre la sociedad norteamericana y la europea occidental; ésta es el resultado de siglos de invasiones, luchas, pactos y reajustes, a veces —como en Francia, Inglaterra y Holanda— con destronamientos y caídas de cabezas regias; el Estado condensa toda una historia política que había tenido lugar en la sociedad. Este trasfondo de siglos es mucho más tenue en toda América y hace su Estado menos denso frente a la sociedad. Se parte más fácilmente del supuesto que la sociedad sea parte activa, espontánea con y al margen del Estado.[2] La fiscalidad, muy beneficiosa para la acumulación de riqueza, es también generosa para su reinversión en iniciativas sociales, lo que repercute en la capacidad de la universidad para atraer capitales. Esto ha contribuido a que la universidad misma se convirtiera en un negocio rentable, como es el caso ejemplar de Harvard; y esto ha fomentado también que la universidad se convirtiera en un negocio inmobiliario hasta el caso extremo de Chile, donde un ministro de educación era un negociante inmobiliario sufragado por los alumnos de SU universidad.

[2] También la Ilustración europea primero trató de separar en la "*societas civilis*" del Antiguo Régimen el ámbito de la propiedad burguesa; paralelamente Kant intentaba, muy ilustradamente, salvar la libertad en el ámbito privado, independizándola del Estado. Pero a la vez se va plasmando la concepción "republicana" de la participación de todos, como ciudadanos, en el Estado, radicalizando abstractamente como Constitución lo que fueron pactos ocasional-históricos con el soberano. Esto lleva a una absolutización del Estado y al surgimiento subordinado de la sociedad. (Lo paradójico es que el mercado abstracto primero contamina el Estado, haciéndolo más poderoso, para luego subordinárselo). La Constitución norteamericana, en cambio, es un pacto del '*good people*' —la gente de bien — con las ideas ilustradas, centradas en la libertad del propietario. Por otra parte allí el burgués no surge del pueblo, sino que de hecho se constituye como pueblo invasor sobre los pueblos preexistentes (transformando por lo demás sus antecedentes: la invasión normanda o la conquista del Andalus).

No se trata sólo de más sociedad o más Estado. Hace ya casi 70 años que Karl Polanyi [3] explicó las líneas generales de "*the great transformation*" que rompió el todo de la vida social con la independización hegemónica de la economía. De hecho el "Estado del bienestar" promovido tras la 2ª Guerra Mundial ya sólo puede ser considerado como una estrategia temporal de la "derecha" para controlar una situación crítica. La generación de beneficios ha ido imponiendo su ley como una cuña en el tejido sociopolítico hasta dominarlo como una nueva trascendencia, una mitología blanca, que ya se ha convertido en cultura de masas.

La universidad tiene que adoptar una estructura empresarial, extraer recursos de su integración en el sector productivo —cosa difícil en un país como España, donde el sector productivo apenas investiga y el capital extranjero se trae su propia tecnología— y sustituir por una dirección profesional su rancio autogobierno asambleario, a menudo mafioso, por los catedráticos. Venga a nosotros el reino de la razón. En la era de las generalidades indiscutibles todo individuo tiene derecho, y aun deber, a consumir —se supone— y a sus caprichos y sentimientos personales más caóticos; pero debe someterse cuerpo a tierra a la homologación y normalización. Nuevas formas de dominación regulan nuestra vida desde dentro, relegando las formas antiguas —más brutales, pero más externas y por tanto relativamente ocasionales— a los bordes. Consecuentemente, con Bolonia se pretende homologar las titulaciones europeas (por cierto contra la resistencia y boicot de algunas de las mejores universidades, como ocurre también en la indexización de las publicaciones periódicas); pero esa "homologación" ni se pretende en las políticas fiscales, sociales, financieras, mucho más urgentes. Es decir, la universidad deja de ser una aliada y representante del "soberano", y por tanto pierde sus rasgos de arbitrariedad e irresponsabilidad, que están pasando del mismo Estado a la trascendencia aparentemente impersonal, tan transparente como opaca, del mercado.

Es el momento de suplantar la universidad por la figura post-postmoderna de una instrumentalización y diseño sistémico de todas sus funciones, sustituyendo su realidad cada vez más ilusoria por un tinglado de sólida racionalidad organizativa;[4] a él se subordinará la personalidad investigadora, abandonando el anticuado sistema humboldtiano de la unidad de investigación y enseñanza; en vez de eso se promocionará una productividad medida con índices cuantitativos, la circulación acelerada del saber en el proceso de enseñanza/aprendizaje y su constante control. Ahora bien, lo que de hecho estamos haciendo es investigación basura en masa subvencionada con calderilla bajo un control burocrático que pareciera previsto para que los investigadores tengamos por fin algo que hacer; [5] se exige a la universidad una cuenta de resultados calcada —más allá de lo que es una administración eficaz— de modelos económicos que quieren ignorar de salida cuál es su específica "cuenta de beneficios", que ni se limita a una empresa ni es sólo contable, sino constituye todo un marco de beneficios tangibles e intangibles; y así ocurre que se "excelencian" instituciones que infraviven bajo mínimos —por ej. bibliotecas universitarias sin posibilidad de una verdadera política de adquisiciones— mientras faltan v. g.

[3] Polanyi es un ejemplo del intelectual que no se atiene al espacio asignado por un área disciplinar, sin que por eso deba ser calificado como "interdisciplinar" (Polanyi, 2003).

[4] Max Weber había visto ya estos rasgos en la universidad norteamericana de comienzos del siglo XX. Certificando "el fin de la universidad estamental y personalista, caracterizada por una aristocracia de la mente de alta extracción social, frente la universidad burocrática del capitalismo ya plenamente desarrollada en los Estados Unidos; más aún, esta nueva universidad ya sería dominante en las facultades alemanas de medicina y ciencias, que requieren una dotación presupuestaria y una organización industriales. El antiguo catedrático se convierte en jefe de empresa, el trabajador intelectual se proletariza por su separación de los medios de producción, es disciplinado por la lealtad y sometido a la verificación curricular, el trabajo se impone sobre la genialidad, y el azar burocratizado sobre la valía personal como en ninguna otra profesión" (Ripalda, 2005, p. 488).

[5] Mientras tanto las grandes multinacionales montan con generosos contratos programas de investigación a menudo con rendición de resultados a plazos relativamente largos y reducidos controles externos.

las condiciones básicas para una investigación duradera de calidad; o se pretende que ésta se reduzca a unos pocos '*think tanks'* promocionados y controlados. Se nos somete a normas homogéneas de objetivos, medios, procedimientos, que en filosofía —por hablar de lo mío— pueden resultar curiosos, a no ser que eso sea un indicio de qué tipo de filosofía es el que se espera de la universidad. Pero lo previsto, o más bien presupuesto desde el principio, bajo el ridículo nombre de "excelencia" es la construcción sistemática de la desigualdad geográfica y social, la ignorancia de masas y el saber servicial de las élites interesadas.

La independencia de la universidad, tan cacareada, hace tiempo que era ficticia; ahora se pretende que "sólo" se atenga a normas abstractas. ¿Y quién es el que controla los contenidos reales de las abstracciones? Los estudiantes de la revuelta del 68 pedían el fin de la universidad de los catedráticos y su reorientación hacia la 'praxis', como entonces se decía. Esa orientación a la "praxis" debería ser desde luego a la sociedad —en esto hay acuerdo ante el evidente aislamiento social de la universidad—; pero ni el mundo empresarial ni sus procedimientos son LA sociedad. Más importantes incluso que la inversión económica en la universidad me parecen dos elementos: 1º) La inserción en el entorno real: buscar sus especificidades y elevarlas a dimensión universitaria, en vez de atender sólo a criterios generales. 2º) Recibir de ese entorno el impulso cualitativo del que vive la universidad. Actualmente parece darse por supuesto que no hay otro motor de la teoría ni otra "praxis" que la teorizada por la ciencia económica. Este supuesto dogmático, esta mitología ilustrada es la que se trata de imponer en territorios desertizados política y socialmente, como, cada vez más, Europa y especialmente España. Por el contrario, lo que sí se precisa es la inserción específica de la universidad en su entorno real. La universidad de Troms∅, más al norte del círculo polar ártico, se ha especializado en auroras boreales y medicina a distancia, y da especial importancia a las actividades deportivas al aire libre; pero sobre todo suministra con recursos estatales el acceso a la cultura y tecnología de nivel superior para una población dispersa, pobre y, parte del año, aislada por la nieve y la oscuridad invernal.

Las grandes universidades requieren actualmente grandes inversiones; pero su eficacia depende en muchas áreas sobre todo de un impulso que no se deja cuantificar tan fácilmente. La universidad no controla con sus mecanismos internos lo que ocurre en el mismo interior de ella. Lo que ocurre en su interior viene también "de fuera". Esta debilidad es a la vez su oportunidad. La situación crítica de la universidad es la del mundo, siempre virtualmente y ahora muy realmente. La posición metropolitana es importante; pero la importancia de Harvard en sus cuidadas facultades de filosofía y teología no me parece corresponderse con su magnitud institucional. Es más, me resulta inevitable la sospecha de que la universidad está sometida en no pocos lugares, v. g. la universidad chilena, a políticas de contención de ese impulso genuino. También la revuelta de los "penenes" en la universidad tardo-franquista no sólo tuvo efectos políticos, sino que en la Transición fisuró con cierta proyección posterior —que aún viví— la universidad monolítica del franquismo. Pero aquella fuerza subversiva se debió a que la universidad se había convertido en un lugar de disidencia y resistencia. Nada más lejos de eso que la universidad del Atlántico Norte (se la podría llamar NATU), en la que ahora pretende integrarse la universidad española desde la miseria de su entorno actual.

El plan Bolonia pretende modernizar la universidad española. Pero ¿se puede modernizar la ruina? Por de pronto se trata de una modernización a coste cero o inferior. La aplicación de una normativa homogeneizadora se supone que va a hacer gratis el milagro; pero ese tipo de generalización de la norma burocratiza y vacía, generando a la vez una serie de efectos perversos, y la normativización se vacía en la incapacidad innovadora, cuando no en la rutina y el formalismo. Es más, un objetivo aparente de la industrialización de la enseñanza universitaria es que pueda funcionar con personal docente menos cualificado. También la estandarización facilita el desarrollo de pautas técnicas que entre nosotros se

convierten en una forma de negación de la realidad, como lo es, sin paliativos, la modernización en el vacío de una cultura nacional inerte y sin otro rumbo que el marcado ya descaradamente por instituciones que velan por nosotros desde la familia Botín, por ejemplo, o de la CEOE.

Peor todavía es la aplicación del modelo empresarial a la universidad, cuando es vista, como el Estado mismo, bajo el punto de vista de una mina aún inexplotada. Los bancos ya tienen un nuevo grupo de acreedores en las universidades españolas, incluidos sus estudiantes abocados al super-negocio de las becas-préstamo. El Estado reduce el presupuesto de universidades, a la vez que tiene que dedicar una parte de él a pagar intereses. Mientras tanto la Iglesia toma la universidad como arma específicamente indoctrinadora; y tanto ella como otros grupos descubren en la universidad un nuevo campo de financiación y negocio. La dura lucha, casi desesperada, de los estudiantes y colegiales en Chile responde a esta coyuntura; pero en la metrópoli *"Occupy Student Debt*" está solicitando ya un millón de firmas para una "huelga de deudores" universitarios (Curcio y Ruggero, 2011, p. 7).

Todo el mundo del trabajo se halla sometido en este momento a una implacable lucha de clases desde arriba, de la que hasta ahora los profesores nos creíamos altruistas exentos. En la universidad alemana una gran parte de la carga docente recae ya sobre profesorado no regular. Se trata directamente de someternos en la universidad —por de pronto simbólicamente— a la misma nueva disciplina, control y penuria a las que está siendo sometida toda la población trabajadora y de hacerlo con el mismo tipo de norma: cuanto más abajo más dura. En un país como España, en el que aún predomina la universidad pública, los estudiantes no sólo han ido padeciendo el desmantelamiento progresivo de las pocas infraestructuras de apoyo con que contaban, sino que ya pagan la tercera parte de su enseñanza, sobre todo por efecto del nuevo tercer ciclo de maestría: la tendencia al amparo de la crisis es el inmediato aumento de esta participación. En Renania-Westfalia se suprimieron el curso pasado las tasas universitarias; pero nadie espera que esta iniciativa roji-verde prospere. Sería precisa otra política fiscal, y la oligarquía financiera y gran empresarial no está dispuesta: nunca han tenido tanto que perder… porque nunca han tenido tanto y el Estado les "devuelve" en forma de deuda pública los impuestos que ellos no pagan. Y aunque en algunos países como Chile se ha visto fugazmente a rectores en las manifestaciones, no veo a los docentes encabezando ni apoyando la revuelta. Los profesores estamos demostrando ya que, como cualquier hijo de vecino —e incluso más y más cutremente— , tratamos de capear lo mejor que se pueda, cuando no de aprovechar, la nueva coyuntura. La soberanía que hemos detentado tradicionalmente sobre el saber, la soberanía que se ejerce a través de "nuestro" saber, la que se impone directamente sobre nosotros determinando nuestro funcionamiento institucional esteriliza el saber que transmitimos. La universidad está no sólo en sus aulas, sino en el control recíproco entre colegas, en unas convenciones muy cerradas sobre temas y sobre modales, en una "distinción" social (como decía el maestro Bourdieu), a las que no escapa nadie desde el mismo acceso a la profesión. Y es capaz también de desarrollar en su interior sus propios procesos de autoinmunidad.

Mucha "distinción" social, sí, privilegio. Como profesor se me ha tratado, a mí y a mis alumnos, con los honores sociales de un coro angélico, pero también, en los hechos, como a un villano, como a los preceptores/criados del '*Ancien Régime'*. Por otra parte en la universidad alemana estoy viendo no sólo contratos temporales y a tiempo parcial, sino a investigadores contratados que van siendo enviados al paro y recontratados luego con menor coste, a la vez que se les "insinúa" que sigan trabajando mientras están en el paro. ¿Serán éstas anécdotas ocasionales con las que me tropiezo? ¿Qué es lo que les espera aquí a la masa de contratados y precarios que nos van a suceder en un mercado de trabajo crecientemente desastroso? En Alemania ya han aparecido cálculos de los miles de millones que le va a costar al país —no a sus multimillonarios— su actual política universitaria en daños colaterales. Eso, sin contar con lo que está cambiando en toda Alemania aquella proverbial efectividad laboral bajo una

pérdida constante y masiva de la integración social. Ciertamente la precarización, la "creación" —vaya palabreja— de un mercado dual de trabajo en la universidad puede llegar a provocar otra nueva revuelta de "penenes". Sólo hay que notar por de pronto que el mordiente de aquella protesta no se debió al apoyo de sus "colegas" establecidos, sino a la integración social en el momento subversivo de un fin de Régimen… y de su reformulación "democrática".

Al final, sí, habrá que dar la razón a Derrida, cuando exigía la "libertad incondicional" de la universidad. Su reforma actual, lejos de circunscribirse a procedimientos técnicos, va orientada a prevenir esa libertad, que por otra parte nunca se dio más que en límites estrechos, pero que ahora puede ser más necesaria que nunca y ni sólo ni principalmente para la universidad. En vez de flexibilizar, arraigar, incluso desdimensionar, la reforma aísla la universidad en el mecanismo productivo —y fácilmente contraproducente—[6] de una empresa más, sometida a reglas genéricas de competitividad y crecimiento. Pero la institución universitaria tiene que responder a una compleja cartografía, en la que aporta bienes tangibles e intangibles, apreciables sólo en el largo plazo y que ni siquiera serán atribuibles a ella sola. Seguramente es tarea de los profesores ejercer una resistencia oblicua a la reforma, tomándose el trabajo menos previsto por la norma.

Tanto Hegel como Marx como incluso la deconstrucción (*ça se déconstruit*) han partido del supuesto del reconocimiento de la realidad[7] como aquello que nunca podemos ver desde fuera. En la tradición hegeliana la identificación de la realidad con la razón y la libertad permitía no tener que plantearse problemas al respecto; la ética misma no era sino reconocimiento de la realidad. Pero ¿qué ocurre cuando ha pasado el momento histórico en que esa identidad fue plausible?: que el conocimiento se convierte en un acto ético sin cobertura ontológica. La libertad pasa entonces a ser el margen incalculable de que disponemos frente a la imposición de la historia; una historia que ninguna institución puede arrogarse el derecho a fijar soberanamente ni a arrogárselo sobre la universidad. En cambio la imposición normativa de lo que tiene que ser la universidad traspone directamente a ella los esquemas de una ciencia económica abstracta con pretensión soberana en el vacío y desprecio por la misma realidad que esa ciencia suplanta. El hecho de que coincida con hábitos de vida aceptados/inducidos ya generalmente no debería impresionar tanto a la universidad. En mi caso encuentro demasiadas razones para la resistencia activa. Me las ha dado la universidad, una universidad que no se reduce a la institución.

Referencias

Curcio, Anna y Roggero, Gigi (2011, 23 de diciembre). El problema de la deuda. *Diagonal*, *164*, 7

Derrida, Jacques (2001/2010). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1966). *Fenomenología del Espíritu*. (Trad. Wenceslao Roces). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Polanyi, Karl (2003). *La gran transformación*. Mexico: FCE.

Ripalda, José María (2005). El oficio de la ciencia. En Javier Rodríguez (Ed.), *En el centenario de <La ética protestante y el espíritu del capitalismo>* (pp. 487-496). Madrid: CIS.

[6] Así lo muestra el caso de la universidad de Fenix (Arizona) o el de la misma UNED en España, también claramente sobredimensionada.

[7] Un pasaje clásico de este reconocimiento teórico fue aquel pasaje del Prólogo de la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel: "Hubo un tiempo en que el hombre tenía un cielo dotado de una riqueza pletórica de pensamientos e imágenes. El sentido de cuanto es radicaba en el hilo de luz que lo unía al cielo", etc. (Hegel, 1966, p. 11).



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

La actualidad de los lenguajes educativos en la universidad y de su impacto en las prácticas docentes y académicas

The current importance of the educational languages in the university and of his impact in the educational and academic practices

Rosa Marí Ytarte

Universidad de Castilla- La Mancha, Rosa.Mari@uclm.es

Historia editorial

Recibido: 23/04/2012
Primera revisión: 24/07/2012
Aceptado: 04/10/2012

Palabras clave
Proceso de Bolonia
Universidad
Educación
Análisis del discurso

Resumen

El presente artículo es una reflexión, desde la Pedagogía, acerca de la reforma universitaria y el denominado Proceso de Bolonia. A partir de los elementos discursivos de los documentos de la reforma y de las propuestas metodológicas que emanan de ellos, realizamos un análisis de la transformación del modelo educativo universitario, de los cambios que se han producido en la actividad de estudiantes y docentes, y del impacto que dichos cambios han tenido en el trabajo educativo en las aulas. Desde una mirada crítica sobre el discurso, el texto se articula en torno a lo que favorecen, ocultan o desacreditan los nuevos lenguajes, para plantear cómo pensar, en el nuevo marco, la cuestión del enseñar y el aprender en la universidad.

Keywords
Bolonia Process
Higher Education
Educational Process
Discurse Analysis

Abstract

This paper brings a reflection, from a pedagogical point of view, about the changes in the European educational area according to the Bologna Process. Regarding the discursive elements as well as the methodological proposals derived from the educational change, an analysis of the transformation of the educational model in the university is presented. This analysis also includes the educational changes produced in the teaching activity, the relationship between teachers and students, in addition to the impact that those changes have produced in the dynamic or the work load in the classroom. From a critical point about the discourse, the text is organized regarding to what the new languages are improving, hiding or discrediting to establish how to rethink the teaching and learning question in the new educational frame in Higher Education.

Introducción. Los lenguajes del cambio en la Universidad

Una institución en que se finge dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar es una institución falsa y desmoralizada. Sin embargo, este principio de la ficción inspira todos los planes y las estructuras de la actual Universidad. (Ortega y Gasset, Misión de la Universidad, 1930/2001, p.7).

El interés en escribir este artículo parte de mi propio recorrido en la Universidad en los últimos años y de la observación “a posteriori” de algunos de los efectos que ha tenido la implantación del Plan Bolonia, tanto en la tarea docente e investigadora, como en la articulación de la relación entre el enseñar y el aprender. Las páginas que siguen son el resultado de la perplejidad que todo ello me produce y de la necesidad de entender cómo se ha ido desarrollando todo el proceso del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), así como sus concreciones en la cotidianeidad del trabajo docente y académico. Es decir, la perplejidad surge ante el hecho de que en el transcurso de unos pocos años, los lenguajes a

Marí Ytarte, Rosa (2013). La actualidad de los lenguajes educativos en la universidad y de su impacto en las prácticas docentes y académicas. *Athenea Digital*, *13*(1), 179-196. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1037-Mari

partir de los que hemos pensado la educación universitaria y las prácticas académicas (además de las formas de trabajo), se han modificado completamente y sin apenas posibilidad de negociación.

La transformación de la Universidad es profunda, y han sido muchas la voces que han advertido (antes y ahora) que la reforma planteada suponía/escondía un modelo de universidad en el que el conocimiento o el saber pasaban a estar sometidos a la rentabilidad y el beneficio económico. De otro lado, esas mismas voces aclaraban que su crítica no pretendía en ningún modo alabar o defender un modelo universitario anquilosado y endogámico, falto de recursos y masificado, pero sí advertían de que la reforma no era educativa, sino económica y/o política, y que no respondía a las necesidades de las universidades, sino a las demandas que emergían de los modelos del mercado de trabajo y de las políticas sociales en un futuro inmediato.

Lo que pretendo en el desarrollo de este artículo es, por tanto, pensar desde la Pedagogía y desde una perspectiva crítica, cuáles han sido los conceptos-guía de toda esta reforma, de qué modo se han instalado entre nosotros y cuál ha sido el impacto educativo en el día a día de las aulas y los despachos. De alguna manera, la centralidad negativa de lo pedagógico en el proceso de transformación de la Universidad, adolece también de una cierta simplicidad, o resulta un camino demasiado sencillo para elaborar la necesaria crítica al Plan Bolonia y sus concreciones normativas. Denostar todo el lenguaje pedagógico en sí mismo, sin atender a la forma en que ha sido utilizado y por quienes (por ejemplo en la cuestión tan manida de las competencias) no ayuda tampoco a comprender los profundos cambios que atraviesa la Universidad, a reflexionar sobre la necesidad de transformarla, ni a pensar cómo proponer nuevas vías para el trabajo educativo en las aulas.

Los discursos que habitan la Universidad en la actualidad

[…] siempre, en la vida y en la historia, la sobre-adaptación a condiciones dadas ha sido, no signo de vitalidad, sino anuncio de senescencia y de muerte
(Edgard Morin. Sobre la reforma de la Universidad, 2009, p.2).

Una de las cosas quizás más sorprendentes del ya largo proceso de implantación del Plan Bolonia en la Universidad española, es en qué modo hemos transformado nuestro lenguaje académico y profesional en el transcurso de unos pocos años. Las palabras que usamos para referirnos a las actividades cotidianas relacionadas con la docencia y la investigación, o con la vida académica en general, funcionan a modo de verdades establecidas e inamovibles de las que no parece posible sustraerse. Además, muchas de ellas han generado, tal vez por su manifiesta ambigüedad, una aceptación ciega y sin fisuras, una esperanza de renovación y cambio que las ha convertido en una suerte de axiomas previos a todo debate sobre educación superior. O por el contrario, han provocado en algunos sectores un rechazo frontal y visceral que ha denunciado en el uso y aplicación de tales palabras, la acción oculta de un mercado ávido de beneficios económicos y de apropiación de aquellos espacios centrales de la vida social que habían estado protegidos hasta hace poco (por su dimensión pública) del sector de los negocios. La pedagogía ha salido también mal parada en la batalla, al considerarla la excusa teórica, la pátina ocultadora de intenciones malévolas y la beneficiada directa de las transformaciones producidas por el Plan Bolonia. La pregunta que me planteo entonces respecto a esas palabras es *qué dicen*, *qué callan* (al darlo por supuesto) y cómo organizan a través de su discurso la nueva, o no tanto, universidad del futuro, intentando superar en la reflexión esa dicotomía entre su celebración incuestionable y su demonización absoluta, y la de toda la Pedagogía con ellas.

Orientaciones, comunicados y recomendaciones. Construyendo un nuevo lenguaje[1]

Una de las primeras consideraciones que cabe hacer a partir de todas los documentos elaborados desde la UE en el transcurso del último decenio, es que la construcción del EEES no responde, ni en sus postulados ni en su desarrollo posterior, a una reforma propiamente educativa, sino que sus objetivos y orientación general, tal y como define para la década del 2000 la Declaración de Bolonia, son básicamente otros:

- *Crear un mapa de títulos compatibles en toda Europa*. Las palabras que acompañan este cometido no son los títulos en sí, sino la necesidad de favorecer la empleabilidad de los estudiantes y la competitividad de las universidades.

- *Establecer un sistema de tres ciclos* (Grado, Posgrado y Doctorado). La justificación de esta estructura y la necesidad de un ciclo de grado se explica en este caso como necesidad de acotar un primer nivel de cualificación profesional que asegure un mejor acceso al mercado de trabajo.

- *Implantar un sistema de créditos* (ECTS). Su idoneidad responde a que la estructura de créditos transferibles facilitará la movilidad de estudiantes y profesores, y con ello la competitividad, al homogeneizar las formas de organización universitaria.

- *Asegurar la calidad universitaria*. El objetivo de la calidad (que no define) consiste en este caso en establecer criterios de evaluación y metodologías educativas equiparables entre universidades que permitan un mayor seguimiento y control de su actividad y resultados.

- *Generar programas integrados de estudios, formación e investigación en la UE.* Su orientación es la de promover una dimensión europea de la educación superior que sea atractiva para estudiantes, investigadores y empresas en el mapa global.

Así, las palabras clave de partida para el análisis podrían ser: *convergencia, compatibilidad, homogeneización, desarrollo, integración, movilidad, intercambio, resultados, eficiencia, empleabilidad,* etc. pero en ningún caso: *educación, enseñanza, aprendizaje, estudio, saber, profesión, investigación* o similares. Las razones últimas de esa transformación apuntan más bien a *un marco político* (Vega, 2010, p.13) en el que la Universidad queda supeditada a cumplir las expectativas de una sociedad (llamada del conocimiento) en la que lo social queda a su vez subsumido a criterios de competitividad y del lugar que en términos económicos ha de ocupar Europa a escala mundial en un futuro inmediato. El modelo teórico sobre el que se define ese futuro, en ningún caso es analizado o valorado, sino que es presentado como una emergencia o necesidad perentoria que no cabe cuestionar. Las palabras utilizadas responden pues a ese deseo y son consecuentes con él. No podríamos decir, en principio, que los lenguajes no son claros, al menos respecto de los objetivos finales de la reforma. De hecho, todas las referencias educativas del plan están subordinadas al logro de lo que en el punto 12 de la *Declaración de Lisboa* (European University Association, 2007) se denomina: La *internacionalización y la "Marca Bolonia"* y a la que se refiere textualmente como una *"marca registrada"*.

[1] Sin mencionarlos explícitamente en cada caso, para facilitar la lectura del texto, los documentos europeos y españoles revisados para este apartado han sido: *Declaración de la Sorbona*, 1998; *Declaración de Bolonia*,1999; *Declaración de Praga*, 2001; *Declaración de Berlín*, 2003; *Comunicado de Bergen*, 2005; *Comunicado de Londres*, 2007; Declaración de Lisboa, 2007; *Comunicado de Lovaina*, 2009, *Declaración de Praga*, 2009; Documentos de la Asociación de la Universidad Europea (EUA), concretamente el *Proyecto TRENDS V* de 2007. En España: el *Documento Marco,* de Febrero de 2003*, sobre la integración del sistema universitario español en el EEES* y el *Real Decreto 1393/2007*, del 29 de Octubre, *por el que se regulan las enseñanzas oficiales.*

Es cierto que de una buena parte de los documentos oficiales se desprende una reflexión y apuesta por el papel social de la universidad y de su misión respecto de las sociedades en las que está inmersa, de los desafíos que la universidad tiene que afrontar para adecuarse a los cambios de estas mismas sociedades y de su rol protagonista para impulsar dicha transformación. Esta "dimensión social" indica que la Universidad tiene que trabajar por una sociedad integradora a través de:

- Ampliar las oportunidades de participación en la educación Superior.
- Fomentar la equidad social.
- Ampliar su responsabilidad pública y abrirse a la sociedad.
- Ser "transparente" en la difusión de los resultados de sus investigaciones.
- Asumir la creación y transmisión del conocimiento al conjunto de la sociedad.
- Integrar a grupos discriminados.
- Apoyar y favorecer la educación a lo largo de toda la vida.

Pero de estas directrices no puede suponerse tampoco un interés específico en la educación o una reflexión sobre el cometido de las universidades y su función propiamente educativa en el mundo actual, ni mucho menos una apuesta por la transformación profunda en los modos de enseñar y aprender, aunque pueda parecer lo contrario en una primera lectura. Algo que se hace más evidente si atendemos a aquello que no se dice o no se aclara en los documentos y que como señala Belén Espejo, (2010, p. 18) respecto de los informes de seguimiento sobre la implantación de la reforma en España, en éstos son valoradas principalmente cuestiones institucionales, pero no educativas o referidas a los aprendizajes, las metodologías o la labor docente, de las que básicamente encontramos recomendaciones. En este sentido, podríamos preguntarnos en qué medida hemos asumido dichas recomendaciones en bloque de forma acrítica o en qué forma han sido presentadas como "definitivas" a la comunidad universitaria.

Una segunda consideración general respecto de las orientaciones pedagógicas de la reforma de la universidad, tiene que ver con las "ausencias" estrictamente educativas en las declaraciones y normativas desde sus inicios (Comunicación de las Comunidades Europeas, 2003), las cuales contienen múltiples referencias, por ejemplo, a la relación universidad-mercado laboral y a la necesaria competitividad de la universidad, pero ninguna a la cuestión del profesorado o la de su formación, entre otras (Torre, 2004, p. 262). Las directrices generales que emanan de la documentación oficial, recogen respecto del propio proceso educativo y los beneficios de la reforma los siguientes conceptos clave:

- *Respecto del sistema de titulaciones:* éstos deben organizarse en descriptores genéricos basados en resultados de aprendizaje y competencias para cada ciclo.
- *Respecto de la garantía de calidad:* creación de agencias de calidad y de mecanismos internos y externos de evaluación de las universidades.
- *Respecto de la investigación:* destaca su necesidad para el desarrollo económico, cultural, la competitividad y la cohesión de las sociedades europeas, así como la importancia de establecer unos programas de doctorado que favorezcan la formación interdisciplinaria y la adquisición de competencias transferibles a un amplio mercado de trabajo.

De la misma manera, en la Declaración de la Sorbona de 1998, de Praga (2001) y el comunicado de Berlín (2003), los lenguajes utilizados, en lo que podemos denominar como "marco educativo de referencia", la educación propiamente dicha sólo es convocada en tanto que *medio* para alcanzar los objetivos sociales y económicos previstos en la reforma. Quizás de ahí que esos lenguajes sean vagos y manifiestamente ambiguos, vacíos de contenido y faltos de cualquier precisión pedagógica. Quizás por ello sean fácilmente asumidos, puesto que no parecen decir nada, al menos en un primer análisis, contrario al sentido común o desconocido por el profesorado y los ámbitos pedagógicos. La pregunta que nos sugiere este aspecto pasa por interrogarnos acerca de cómo esos principios tan inciertos han sido desarrollados y empleados en nuestro contexto inmediato y cuáles son los procesos que las distintas universidades han puesto en marcha para su aplicación, modificando sustancialmente el trabajo y las tareas docentes. De alguna manera, cabe preguntarse también, como veremos en el siguiente punto, si centrar en las metodologías (y más que en su aplicación real, en el simple nombrarlas) todo el proceso educativo en la enseñanza superior constituye, tal y como parece desprenderse de los documentos y las reformas implantadas, una revolución pedagógica.

La educación como campo de batalla

¿Por qué se habla tanto entonces de educación y de cambio educativo en las prácticas docentes, si éstas no constituyeron el elemento central de la reforma? Como hemos apuntado, los aspectos más relevantes del discurso pedagógico del Plan Bolonia se centraron en establecer medios supuestamente educativos para alcanzar fines no educativos, los medios eran:

- La formación continua y permanente.
- Los estudios multidisciplinares y la movilidad.
- El aprendizaje de idiomas.
- La extensión de las TIC.

Además, en la Declaración de Praga (2009) se promovieron diez recomendaciones denominadas: "medidas de éxito para la década" en las que se definían los objetivos que las universidades habrían de alcanzar en el siguiente decenio para profundizar en los cambios iniciados. Centrándonos de nuevo en los aspectos educativos, en ellas se indica que:

- Es necesario *ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior y que los estudios puedan ser completados con éxito.* El criterio de medida utilizado es únicamente referido a la *cantidad*: aumentar el número de estudiantes y ampliar la oferta a un "público diverso". También podemos interpretar la referencia al éxito académico como una pura cuestión de rentabilidad, ya que claramente establece que el éxito (podríamos intuir que académico aunque no es nombrado así) tiene que ver con "terminar" los estudios. Las condiciones de la formación, capacidad, nivel de reflexión, crítica o pensamiento de ese "terminar" no se especifican en ningún caso.
- Es necesario *mejorar las carreras investigadoras,* respecto de su rendimiento y transparencia. Es decir, o parece decir, la investigación tiene que repercutir en la sociedad-empresa a través de sus aplicaciones. Pero no se menciona la investigación en sí misma, a largo plazo, como estudio válido cuyos frutos no pueden establecerse a priori. Ni tampoco se aclara cómo, respecto a qué criterios y desde dónde se establecerá en cada momento aquello que constituye de *utilidad* ni tampoco para qué o quiénes. La operatividad sugerida en la actividad investigadora deja en un limbo amplias áreas del saber y el estudio, principalmente aquellas propias de las Humanidades

y una buena parte de las Ciencias Sociales. Es decir, todas aquellas que precisamente no basan su actividad en el rendimiento inmediato, parcial o consustancial al momento, sino que se basan, como bien indica Román Álvarez (2009) en el sentido y la experiencia de lo humano. Quizás el silencio respecto a éstas áreas de conocimiento es una forma de declararlas "no exitosas", y por tanto no recomendables" en los parámetros establecidos por las medidas. Se podría objetar que los documentos insisten en la necesidad de fomentar la reflexión crítica y creativa (tan propia de estas áreas). Cierto, pero conviene aclarar que también matizan que ésta debe fundarse en "problemas actuales y reales". Sobran mayores aclaraciones.

- Es necesario que *los programas sean relevantes e innovadores*. Este punto se concreta a su vez en tres medidas: dar un *nuevo enfoque a la docencia*, crear *itinerarios flexibles de formación* y orientarse hacia *las habilidades y competencias* que demanda el mercado laboral. Podemos entender en este caso que el criterio de flexibilidad dibuja una institución universitaria que ofrece "paquetes" formativos a la medida en una clara visión "clientelar" del estudiante. Al mismo tiempo, del propio discurso se desprende que un corpus estructurado de saberes y conocimientos no es adecuado en el nuevo contexto. La reiterada utilización del concepto "sociedad del conocimiento" parece referirse a estas cuestiones: a que dichos conocimientos deben ser fácilmente intercambiables entre sí o sustituibles por otros según la demanda. La pregunta que me surge tiene que ver entonces con aquello que podríamos denominar los "núcleos duros", de carácter general y de formación básica respecto de la cultura y de la ciencia, que requieren mucho tiempo y trabajo para su aprendizaje, y que parece quedan reducidos a ciertos colectivos minoritarios de especialistas, pero que ya no constituyen por si mismos un objetivo de los estudios universitarios, al menos en el primer ciclo. Tampoco el segundo ciclo parece un lugar adecuado para ellos vista la especialización y diversidad de los posgrados existentes en las facultades españolas actuales. Desde esta perspectiva, resulta más fácil comprender la insistencia en resaltar que lo importante de todo el proceso de formación recaerá en los aprendizajes de los estudiantes, y no tanto en los contenidos académicos, ya que estos pierden toda centralidad. Cómo si no se podría instar a las universidades a reconocer como créditos transferibles los aprendizajes *informales* realizados en el pasado o fuera del sistema universitario.

También la Declaración de Lisboa insiste en los aspectos aparentemente educativos de la Reforma. En el punto diez se destaca que las universidades deben *transformar el conocimiento en innovación tecnológica y social,* fomentando el espíritu emprendedor y desarrollando una formación que explicite aquello que el estudiante debe *saber* y *saber hacer.* Es decir, que se estructure claramente a partir de los *resultados* que han de conseguirse. Respecto a estas últimas recomendaciones, los interrogantes pueden ser muchos, pese a que las palabras utilizadas son explícitas. Si nos atenemos al lenguaje, cabe hacer tres consideraciones:

- La reforma instituye y legitima una visión unidireccional del conocimiento y el saber, si éste sólo es aquello que puede definirse en términos de su utilidad o aplicación a corto/medio plazo.

- Aunque parece que el estudiante adquiere (por fin) un lugar *protagonista* y *activo* en su educación, y el modelo de *formación centrada en el estudiante* es presentado como una novedad pedagógica, a lo que parece que asistimos en realidad es a una *educación centrada en los resultados*. Pero no a unos resultados fruto de un proceso individual de formación y aprendizaje, sino de aquellos otros que han sido previamente homologados como adecuados para responder a las necesidades del mercado laboral. Son esos y no otros los dividendos fruto

del aprendizaje: el círculo educativo queda totalmente cerrado de antemano y las cualidades educativas de una materia vinculadas exclusivamente a lógicas externas y no al propio desarrollo del estudio y la investigación en una disciplina concreta. Esos resultados esperados, además, deben cambiar y adaptarse a las nuevas necesidades de una sociedad y un mercado en continua transformación. De ahí que el concepto de flexibilidad se introduzca en las materias, a la vez que confirma ese criterio de exterioridad que regula los contenidos y las actividades docentes. Aunque quizás algo aún más oscuro respecto de esta universidad-tipo, es pensar cuál es en ella el lugar que ha de ocupar el profesorado de ahora en adelante. En tanto ya no representan figuras que detentan un saber que puede a su vez ser enseñado, sino como meros *mediadores* entre los conocimientos y los estudiantes, se entiende que los documentos se refieran a ellos y a su papel con adjetivos como: *facilitadores* o *motivadores*, y su rol específico como *orientadores* para que el estudiante adquiera las habilidades necesarias para aprender los conocimientos que están en "en algún lugar", pero no en su figura. Los contenidos educativos simplemente les atraviesan, pero no los poseen de ningún modo.

Todo ello supone a su vez, plantearse algunas cuestiones desde la educación, que desarrollaremos en el siguiente punto:

- ¿Hay un lugar en el que el conocimiento está y al que se puede ir a encontrarlo si uno domina los procesos necesarios para llegar a él?
- ¿Todos los conocimientos pueden ser igualmente adquiridos y aplicados?
- ¿No plantean los documentos en realidad una visión reduccionista del saber y de cómo éste se enseña, se aprende y se construye en el proceso educativo?

Por último, respecto a cómo se han traducido en España las orientaciones generales del plan Bolonia y tomando como referencia el Documento Marco publicado en 2003, vemos como en él se insiste de nuevo en el protagonismo de los estudiantes, en su propio proceso de aprendizaje y en la necesidad de valorar globalmente su trabajo, destacando que sus aprendizajes tendrán con la reforma una mejor traducción en competencias laborales. Los lenguajes utilizados giran otra vez en torno a palabras como: *innovación, transparencia, sociedad del conocimiento, construcción de una ciudadanía europea* y *utilización de las TIC*, como garantía del nivel educativo de las universidades. ¿Cuáles son entonces los temas clave que el Plan Bolonia y la reforma universitaria no abordan desde una perspectiva educativa? o ¿Cuáles son los principios pedagógicos que se articulan en las aulas y en las relaciones académicas a partir de él?

Lo que se dice y no se dice en la reforma universitaria del enseñar y el aprender

El espectáculo se presenta como una enorme positividad indiscutible e inaccesible. No dice más que esto: "lo que aparece es bueno, lo bueno es lo que aparece"
(Guy Debord. La sociedad del espectáculo, 1967/2005, p.41).

Aunque hemos considerado en el apartado anterior que la reforma universitaria en Europa no puede considerarse una renovación propiamente educativa, sino institucional o política, lo cierto es que al final ésta ha de traducirse necesariamente en cambios que sí afectan a lo específicamente educativo de la Universidad y que se concreta en la implantación de mecanismos de planificación, organización y actividad académica, docente e investigadora, acordes con el nuevo modelo universitario. Para

ejemplificar las consecuencias de esas transformaciones, nos centraremos principalmente en algunas de ellas: el *trabajo en el aula*, las *metodologías educativas* y el *proceso de enseñanza- aprendizaje*, para intentar reflexionar acerca de sus presupuestos e indicaciones educativas, así como sobre el impacto que éstas tienen en el día a día de estudiantes y profesores. Una primera consideración de carácter general para contextualizar el tema sería la reflexión que hizo Carnoy acerca del proceso de transformación de la universidad iniciado ya en la década de los 50 del pasado siglo, siguiendo el modelo de las universidades norteamericanas, que consistió básicamente en (Carnoy, citado por Casanova, 2004, p. 200):

- La expansión y apertura de las universidades a públicos cada vez más amplios.
- Su diversificación a través de la creación de nuevos títulos y especialidades.
- La puesta en marcha de mecanismos externos de supervisión y control.
- El estímulo a la investigación y la competitividad.
- El predominio del mercado en la orientación de la actividad universitaria.

El autor, siguiendo la reflexión que hacía Carnoy en 1989 (citado por Casanova, 2004, p.203), sobre la representación social de las universidades a lo largo de su historia, indicaba tres aspectos esenciales que son intrínsecos a los centros de enseñanza superior:

- Se ocupan del desarrollo de aquellas habilidades superiores que demanda el aparato productivo.
- Encarnan las promesas de democratización y movilidad social.
- Constituyen una parte esencial de los mecanismos de control ideológico de la sociedad, aunque a la vez producen en su interior la contestación a las hegemonías dominantes.

Desde esta perspectiva, muchos autores han señalado que la Universidad no es, ni puede pretender ser, impermeable a las transformaciones sociales, políticas y económicas en que está inmersa y que de alguna manera se ve impelida a responder de ellas en su actividad (Morin, 2009; Tellez, 2004). Tomando en consideración esta realidad y lejos de intentar pensar el quehacer académico al margen de los contextos sociales y sus problemáticas, nos preguntamos en las siguientes páginas si el impacto de la reforma y de sus lenguajes sobre el trabajo cotidiano en las universidades, contiene todas las bondades pedagógicas que se le atribuyen, o si podemos, también desde la Pedagogía, reflexionar (emulando la cita de Debord) de forma crítica acerca de si “lo que aparece” es en realidad lo bueno y lo único que puede haber.

El proceso de enseñanza-aprendizaje

A partir de los documentos básicos del *Plan Bolonia*, de la *Ley Orgánica de Universidades* y del proyecto de *Estrategia Universidad 2015* (EU2015, 2010), he “extraído” aquellos conceptos básicos que definen hoy las prácticas académicas en el aula y el modelo educativo desde el que se articula el denominado *proceso de enseñanza- aprendizaje (*expresión que ha sustituido a la de didáctica), a partir de cuatro puntos centrales: *el estudiante, el docente, el método educativo y el proceso de aprender*. La tabla 1 resume las ideas centrales de los dos primeros aspectos, el estudiante y el docente, que desarrollamos en este apartado:

Sobre el aprendizaje del estudiante, sus resultados y la práctica docente
Donde se acentúa:
- La especialización - Aprender a aprender - La reflexión crítica - La profesión en el mercado de trabajo - La flexibilidad y capacidad de adaptación a las cambiantes realidades sociales - La evidencia de los resultados - La orientación al grupo y la actividad cooperativa - La centralidad del aprendizaje (autónomo) - La vinculación del *saber* con el *saber- hacer* - La transversalidad de los conocimientos - La dimensión social de los conocimientos

Tabla 1. Adaptación del informe realizado por la Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica de Madrid: Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad, de 2006.

¿Qué significa ser estudiante hoy en la Universidad? ¿Qué espera o puede esperar el estudiante de su proceso de formación a partir de la cultura universitaria de Bolonia? Una primera cuestión que quisiéramos plantear es que los lenguajes de Bolonia están plenamente incorporados en la cultura universitaria del alumnado actual. Quizás no sus prácticas o su concreción académica, pero si las ideas generales de aquello que sería deseable o esperable de la vida universitaria: recibir una formación para un trabajo, acceder a conocimientos y saberes fácilmente traducibles a aplicaciones concretas y profesionales, tener una atención individualizada y adaptada a las circunstancias personales, participar de oportunidades de intercambio y ampliación de estudios, etc. Planteo unas primeras impresiones y quizás también el eco del marco ideológico de los tiempos. Me aventuraría a decir que, desde la perspectiva del estudiante, la universidad constituye básicamente un espacio para su formación profesional, un primer lugar desde el cual comenzar a perfilar su curriculum y una apuesta para su propia promoción en tanto que trabajador. Sin duda, esto es simplemente una apreciación parcial y la diversidad de grados y áreas de conocimiento supondrán una cierta variabilidad en este aspecto. Cabe decir también que dichas pretensiones son totalmente lógicas y legítimas. En segundo lugar, desde una perspectiva pedagógica, tal y como hemos visto en el apartado anterior, los presupuestos que aparecen en la Tabla 1 pueden ser perfectamente válidos, a condición de que se especifiquen y desarrollen sus contenidos y propuestas. Por ello, la crítica que vamos a plantear en las siguientes páginas se centra en tres puntos:

- El reduccionismo teórico de los conceptos utilizados.
- La ocultación o borrado de otros conceptos que hasta no hace muy poco formaban parte de los lenguajes educativos compartidos.
- La limitación de las propuestas de planificación y organización de la actividad académica.

Respecto de la primera de las críticas, sobre la vaguedad de los enunciados, y aunque ya ha sido tratado en el punto anterior, creemos necesario recordar que éstos tienen su referente teórico en el modelo constructivista de la educación. Es decir, no son nociones que aparezcan de pronto y no son tampoco una novedad pedagógica, ya que han constituido el marco de referencia para las reformas educativas en primaria y secundaria en nuestro país en los últimos decenios. Sin entrar en el análisis pedagógico del modelo, sí quisiera señalar que en todas las propuestas educativas para la enseñanza en la universidad y la implantación del EEES, no existen diferencias (respecto de los métodos educativos, las herramientas de aprendizaje o los perfiles educativos de estudiantes y profesores) para los distintos niveles de educación, desde la etapa de primaria hasta la educación superior. ¿Realmente los objetivos, métodos y perfiles educativos pueden ser los mismos, o pueden ser definidos en la misma forma, en todas las etapas y situaciones de formación? Pero además si nos atenemos a las propuestas concretas para desarrollar los ítems anteriores, nos encontramos con una uniformización, a mi modo de ver,

reduccionista, sobre qué constituye la docencia y la formación en la universidad, ya que ¿Pueden ser válidos y necesarios para todos los grados, áreas de conocimiento y materias? ¿Todas las titulaciones universitarias han de tener el mismo sentido, realizar las mismas prácticas académicas y utilizar metodologías parecidas?, y por último, ¿Son igualmente adecuadas para todos los estudiantes y profesores?

Sobre el aprendizaje, sus resultados y la práctica docente
La importancia recaería también en:
- La cultura y la ciencia como legado humano - Aprender a estudiar y a pensar - La globalidad del pensamiento y el saber - La profesión en el contexto de un área de conocimiento - La capacidad de análisis, crítica y transformación de las cambiantes realidades sociales.

Tabla 2: Conceptos y nociones en desuso en el lenguaje académico de la actual reforma universitaria.

Respecto al segundo de los presupuestos de crítica esbozados, propongo a su vez otra tabla posible que podría haber estado también reflejada en los conceptos clave de la reforma universitaria, pero que no han sido tomados en cuenta, para ver si pueden ellos clarificar cómo se entiende hoy el enseñar y el aprender en la universidad (ver tabla 2).

Me sumo a la reflexión de Luis Torres cuando nos recuerda que “el buen profesor lo es hoy y lo será cuando se haya desarrollado esta reforma, pues tendrá las mismas cualidades. Basará su trabajo en lo que ya enunciara Antonio Machado, en su Juan de Mairena: amor y provocación” (2004, p. 260), y a la idea de que la metodología didáctica no puede constituir un fin en sí mismo, ni asegurar por sí sola la calidad de la docencia y de los aprendizajes. Pero sin poder extenderme demasiado en cómo se actualiza en un aula universitaria cada uno de los ítems anteriores, los visibles y los ocultos, sí podemos centrarnos en algunos de ellos. La pregunta que me formulo es la siguiente: ¿tiene cabida hoy en un aula universitaria, en cualquiera de sus áreas, el saber o los conocimientos que no respondan a una actividad planificada y evaluada de acuerdo con el programa establecido? Me refiero a la posibilidad de cómo incorporar (si es que valoramos su importancia o necesidad) de un lado, aquellos conocimientos de carácter global que no pueden (o no deben) ser traducidos en una actividad concreta, sino que responden más bien al pensamiento reflexivo, global y a la conversación pausada, y de otro, a aquellos que para su aprendizaje requieren precisamente de que puedan ser transmitidos previamente por alguien. ¿Podríamos, por ejemplo, considerar en una clase magistral la escucha atenta como participación activa?

De otro lado, uno de los interrogantes más sugerentes tiene que ver con el modo en que pensamos el llamado *aprendizaje activo* a partir de esos ítems. Sin desdeñar la importancia ni la centralidad del estudiante y el aprender, dicha centralidad (como novedad frente a un modelo que supuestamente otorgaba todo el protagonismo al profesor y a la enseñanza), sumado al binomio *saber* y *saber-hacer*, sumado a que esos saberes deben poder ser evaluados de forma continua, se ha (mal) traducido en una docencia entendida como planificación de actividades “prácticas”. Es decir, la actividad en el aula se ha concentrado en aquellas tareas que puedan ser contempladas en tanto que “producto”, realizaciones del estudiante que permitan demostrar su aprendizaje y por tanto ser “puntuadas”. Además, al considerar como valor el *trabajo cooperativo*, muchas de estas actividades se planifican para su realización grupal, dentro y fuera del aula, como valor añadido a la actividad. Sin embargo, la adquisición y apropiación de un saber y de un saber hacer, requiere también del estudio individual y de la construcción de un proceso personal de lectura, análisis y reflexión, y ese proceso necesita a su vez de tiempos educativos más largos, antes de ser traducido en “producciones” grupales o actividades evaluables. Quizás el hecho de que la reforma no haya roto con la lógica disciplinar organizada en asignaturas claramente separadas, y de que en cada una de ellas reproduzcamos la totalidad del proceso, nos lleva a esa “actividad

continuada". Tal vez también la tan elogiada *transversalidad* habría que situarla en la organización de las materias y no tanto en los conocimientos.

Este último aspecto nos lleva al tercer punto de la crítica planteada: la de la planificación y organización de la actividad académica. Sin entrar (por obvio) en las condiciones necesarias para llevar a cabo el modelo educativo propuesto respecto del número reducido de alumnos, la estructura de los espacios educativos y los tiempos de docencia, es posible que la proliferación de actividades como "productos" en las aulas, tenga que ver también con los dispositivos de "apoyo" a la docencia puestos en marcha en la mayor parte de universidades. Muchos de estos dispositivos, como la guía docente electrónica, el campus virtual, la utilización de las TIC en chats, tutorías virtuales, seguimiento del estudiante, etc. que podían en principio constituir herramientas de mejora de la labor docente, han acabado en muchos casos por definirla, de manera que las tareas docentes se han convertido en la realización continuada de actividades relacionadas con ellas, en su cumplimiento y valoración. De hecho, una buena parte de la calidad docente se evalúa a partir de su utilización, tanto por parte de los estudiantes como del profesor. Otra consideración es si dicha calidad puede asegurarse, por ejemplo, a partir de planificaciones que requieren definir de forma pormenorizada, los contenidos y las actividades a ellas asociados, además de la distribución detallada de los tiempos asignados, dentro y fuera del aula, de cada una de las acciones educativas de una asignatura, sin caer en el absurdo.

Preparar para una profesión, sí, vincular el campo de conocimiento y los contenidos docentes a las realidades sociales y profesionales que los estudiantes han de conocer, claro. Pero eso no significa confundir *profesión* con *mercado de trabajo*, en un nuevo reduccionismo que equipara la relación del estudiante con dicho mercado, con las *actitudes* que el primero ha de tener respecto del segundo: *capacidad de adaptación, flexibilidad, versatilidad o autonomía*, entre otras, y que son precisamente las que se nos pide sean formadas en las aulas universitarias a través de la *formación en competencias*. De ahí tal vez que, respecto a éstas últimas, se defina claramente su necesaria vinculación con *las actuaciones profesionales* e incluyan, no sólo conocimientos, sino también y principalmente *habilidades, actitudes y valores* (de Miguel, 2006, p.27), se entiende que aquellas que responden a las demandas *cambiantes* del mundo laboral.

De todo lo anterior, y a modo de conclusión global sobre estas cuestiones, es necesario señalar que tanto los supuestos teóricos de partida, como los dispositivos recomendados para lograrlos, significan en realidad la homogeneización de todos los procesos académicos y docentes, la instauración de una única vía para el estudio y el aprendizaje en la universidad y una evaluación que se reduce a un control exhaustivo de las tareas y productos realizados por docentes y estudiantes, en los que prima la cantidad de realizaciones por encima de la profundidad o relevancia de los mismos. Por mucho que en los documentos institucionales y expertos que se han desarrollado en torno a la reforma, se insista en la necesidad de partir de los saberes previos e intereses de los estudiantes, y de promover itinerarios educativos individualizados, la forma en que se planifica y organiza la actividad docente, anula cualquier trabajo en ese sentido, ya que incide más en el *cuánto* (cuántas horas, lecturas, trabajos, estancias, publicaciones, etc.) que en el sentido de dichas actividades. De la misma manera sanciona negativamente todos aquellos estilos de docencia o estudio (estudiantes que trabajan o que responden mejor al estudio individual, por ejemplo) que no puedan enmarcarse y definirse a partir de los dispositivos previamente establecidos, al no romper tampoco en su aplicación con la lógica de las asignaturas y las horas impartidas de clase, ni tener en cuenta las diferentes áreas de conocimiento ni su pluralidad.

Las metodologías educativas y las relaciones académicas

La reforma ha incorporado un conjunto de herramientas didácticas para su desarrollo en las aulas, que han ocupado nuestros lenguajes docentes en un corto espacio de tiempo, tales como: *competencias, resultados de aprendizaje, portafolios, aprendizaje basado en problemas (ABP), enseñanza por pares, estudio de casos, etc.* Presentadas de nuevo como novedad pedagógica (que no lo son), hemos entendido que de su aplicación más o menos generalizada depende el éxito de la reforma y la "revolución educativa" que supone. A su vez, dichas propuestas han provocado un rechazo frontal en algunos sectores académicos y una crítica muy dura a la Pedagogía. Mi intención no es realizar un análisis de cada una de esas metodologías ni de su bondad pedagógica, sino más bien, reflexionar acerca de su conveniencia en el ámbito universitario y de las condiciones necesarias para su desarrollo. Para ello, quiero señalar en primer lugar que ni la Pedagogía se reduce a las metodologías, ni ellas son tampoco meras técnicas de trabajo que puedan ser aplicadas sin más en el conjunto de una materia. Es decir, creo que en muchos casos, el desconocimiento sobre las mismas, o el intento de introducirlas en bloque en las asignaturas, desvinculadas de los contenidos educativos y el plan de trabajo, y utilizándolas como meras técnicas de "prácticas", ha generado también parte de la oposición (y los resultados) que han suscitado. En segundo lugar, tampoco creo que, como indican algunos informes (Cátedra UNESCO, 2006; Pérez, Soto, Sola y Serván, 2009; Troiano, Elías y Amengual, 2006) ellas y sólo ellas garanticen la calidad educativa del trabajo docente, ni la buena aplicación de las mismas tenga que ver con "vencer las resistencias al cambio" o "promover un cambio de mentalidad" en el profesorado. Kory González (2004) en un interesante artículo de reflexión sobre la universidad actual nos dice que, respecto de la utilización de las metodologías propuestas por la reforma lo que cabe destacar precisamente es que éstas constituyen:

> Un desplazamiento de metas; desplazamiento éste que viene marcado por la fascinación en los medios que terminan suplantando los fines. Se sufre una disolución de objetivos y razones de principio en la tarea pedagógica que abocan en la lógica desazón y confusión (González , 2004, p. 250)

De hecho, siguiendo su argumentación, cabe señalar la relevancia y protagonismo que respecto de la profundización en los fines de la educación universitaria (que básicamente son expresados sin mayor profundización) tienen los métodos de enseñanza en el conjunto de los documentos y textos de la reforma. Siguiendo el procedimiento del punto anterior, en la tabla 3 recogemos una síntesis de lo que estos documentos expresan respecto los supuestos de partida que han de articular las formas de aprendizaje.

Sobre las metodologías educativas
Basadas en:
- Las competencias y resultados del aprendizaje como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje - La eficacia de los aprendizajes, de sus aplicaciones y de sus resultados - La transparencia en la planificación y organización del proceso educativo. - La eficiencia social - La evaluación continua - El seguimiento individualizado

Tabla 3: Nociones centrales que estructuran las metodologías educativas en la actual reforma de la Universidad

El desarrollo de estos supuestos queda organizado a partir de la coordinación de tres categorías o modalidades de aprendizaje:

- La exposición magistral
- El trabajo en equipo
- El aprendizaje individual

Modalidad	Métodos	Algunos Ejemplos
Clase Magistral	Exposición Conferencia Presentaciones de casos	Realizadas por el docente o expertos externos Exposiciones de los estudiantes
Trabajo en equipo	Seminarios Estudio de casos Enseñanza por pares Prácticas	Clases prácticas Casos dramatizados, Simulaciones, ABP, Proyectos, Células de aprendizaje Prácticas en empresas, talleres, laboratorio
Aprendizaje individual	Trabajo autónomo Aprendizaje tutorizado Aprendizaje a distancia Estancias	Contrato de aprendizaje, programa de lecturas, portafolios, enseñanza cooperativa, tutorías virtuales, visitas a instituciones y estancias en otros centros universitarios.

Tabla 4: Adaptada a partir de los siguientes documentos: CIDUA (2005); Cátedra UNESCO (2006); De Miguel (2006); Huber (2008); Pérez et al (2009).

Y se establecen para cada una de ellas diversas metodologías docentes posibles que resumimos en la tabla 4.

Vuelvo a dos de los puntos de crítica establecidos al inicio del apartado: revisar el *reduccionismo teórico* y el *silencio o la crítica a ciertos conceptos* que formaban parte de la tradición universitaria. Y para ello, de la misma manera que en el apartado anterior, proponemos para la reflexión otra tabla posible, con otros conceptos realizables, que podrían haberse incluido a los ya mencionados (ver tabla 5).

Sobre las metodologías educativas
Podrían basarse también en:
- La enseñanza de contenidos - La construcción del conocimiento - La profundización en un área de conocimiento - La dimensión humana y cultural del conocimiento

Tabla 5: Metodologías educativas en desuso en el lenguaje académico de la actual reforma universitaria

Respecto al primero, una de las características de toda la documentación consultada cuando se trata el tema de las metodologías educativas en la universidad, es la afirmación que ésta ha quedado anclada en el pasado debido a una práctica educativa basada en la enseñanza de contenidos por parte del profesor y no el aprendizaje de los estudiantes. La metodología que acompaña a esta mala praxis según los documentos es la *clase magistral* y la e*valuación final.* Este grupo: *contenidos, enseñanza, clase magistral* y *examen*, parece concentrar la mayor parte de los males de la universidad actual. A ella se opone como hemos visto otro grupo: *competencias, aprendizaje, trabajo en grupo* y *autónomo* y *evaluación continua.* Una primera cuestión para el debate educativo sería si podemos pensar estos grupos como antagónicos y si podemos establecer cualquier tarea académica sin integrarlos de algún modo. Quiero decir si en este tipo de clasificaciones no se parte en realidad de un debate falseado. De nuevo, ninguno de los ítems incorpora la calidad o el buen hacer en sí mismo. Aprender requiere que alguien enseñe, la adquisición de competencias (si las entendemos en toda su complejidad), incluye también los contenidos y la evaluación continua es igualmente un examen, y puede ser nefasta si se reduce a asignar puntuaciones a tareas inconexas entre sí; por último, una exposición en clase y el debate posterior que se produzca puede ser también un buen ejemplo de "trabajo en equipo". Del primero de los grupos se ha dicho, entre otras cosas, que la clase magistral fomenta la pasividad de los estudiantes y supone un deterioro en la calidad de los aprendizajes, y que por ello es necesario limitar su uso. También que una práctica docente centrada en los contenidos resulta abstracta y alejada de la realidad y no permite la participación activa de los estudiantes. Y que por todo ello es necesario desarrollar una enseñanza basada en las competencias que en el marco universitario se contempla como:

> Una formación que contemple el desarrollo de grupos o clusters de competencias en los que sea posible establecer interacciones entre diferentes conocimientos,

> habilidades, motivos, actitudes o valores. Dichas agrupaciones deberían reflejar actuaciones clave en el desarrollo de una actividad profesional. (De Miguel, 2006, p.27)

La pregunta que surge al respecto es: ¿hemos entendido que son las competencias y cómo se articulan en el proceso educativo universitario? Sin poder extendernos en este punto, podemos decir, tal y como señala Juan M. Escudero (2009, p. 67), en el número monográfico de: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* dedicado a las competencias profesionales en la Universidad, que la entrada generalizada de las competencias en nuestros lenguajes académicos llegó de la mano de los "Libros Blancos" y a partir de la concepción desarrollada por el Proyecto *Tuning*, y que de su aplicación, entendida al modo de una habilidad que puede ser medida*,* ha acabado por configurar *el diseño de de diferentes guía de cursos y materias* (Juan M. Escudero, 2009, p. 67) sin la suficiente reflexión acerca de las mismas y de lo que significan en el contexto universitario. En el mismo monográfico, Juan Sáez (2009, p.16) indica que las competencias se caracterizan por "la capacidad […] de movilizar recursos (saberes, destrezas, informaciones, etc.) para actuar con pertinencia y coherencia en un conjunto de situaciones"*.* Es decir, tienen que ver con una acción compleja desarrollada en un contexto dado y no pueden ser reducidas, como señala el autor, a un *instrumento neutral* y técnico que se pueda reducir a una mera aplicación práctica en el aula, confundiéndola con una habilidad de carácter instrumental y evaluándola del mismo modo. En todo caso, quisiéramos señalar que el enfoque por competencias no excluye en ningún modo los contenidos, como a veces parece desprenderse de los documentos estudiados, ni deja fuera el valor de la enseñanza en el conjunto de la labor docente. Lo que sí parece más claro es la necesaria reflexión en torno a lo que las competencias significan en la Universidad y su relación con la complejidad de los contextos sociales y las profesiones, y que éstas no pueden reducirse a un simple adiestramiento en técnicas y habilidades que aplicar en el mercado laboral.

Respecto al segundo de los puntos de crítica, queremos hacer notar la ausencia de algunas palabras que se consideraban consustanciales a la actividad universitaria. Conceptos como lectura o estudio apenas están representados en el conjunto de las metodologías propuestas. Tal vez, son nociones que enlazan con una visión ya superada de la educación, o implican una imagen no adecuada en el contexto de la reforma: una actividad realizada en silencio y de forma individual. Lo que nos llama la atención en numerosos documentos consultados es la sustitución del concepto de *estudio* por el de *trabajo o investigación*, sea individual o en grupo. El "estudio" parece no apropiado para acompañar palabras como *eficiencia, aplicación, resultado* y no parece tampoco que podamos definir su utilidad a corto plazo. El "trabajo", por el contrario, remite a una actividad y a un producto, a estar en movimiento y en acción. Señalar únicamente mi propia incapacidad para pensar la formación universitaria sin remitirme a estas dos nociones: la de leer y la de estudiar, en tanto que columnas vertebrales de un proceso educativo que requiere de tiempos prolongados (la posibilidad de dedicar a cada cuestión/tema/actividad el tiempo necesario que ésta requiere y el tiempo necesario que cada estudiante necesita para realizarla). Pero, en contra de lo que pudiera parecer, ni la lectura ni el estudio habrían de ser ajenos a los lenguajes de Bolonia, pues ambas constituyen también, en el contexto universitario, una actividad que remite al aprendizaje, a la reflexión crítica y a la dimensión social del conocimiento (aunque requieran de una tarea individual previa). Leer enlaza del mismo modo con el saber y con el saber-hacer, con la posibilidad de favorecer tiempos para el pensamiento y el análisis, tiempos y actividades que no pueden sustituirse con la búsqueda de información o la discusión grupal, aunque también la incluyan. La lectura enlaza también con la escucha, si consideramos que al saber y al pensamiento se acceden también desde la apropiación de la cultura en tanto que "sistema vital de las ideas en cada tiempo" (Ortega y Gasset, 1930/2001, p.4) y que ello requiere así mismo de la transmisión y de la lectura pausada. De nuevo, podríamos preguntarnos si aún hoy es responsabilidad de la Universidad la formación cultural y humana que proponía Ortega y Gasset en 1930, o si ésta ha perdido ya toda relevancia. De todos modos, el autor

advertía de la necesidad de contextualizar el saber científico y profesional en la comprensión de la cultura y la sociedad en cada época, ya que lo contrario significaba, como también apuntaron (entre otros) Edgard Morin en 2004 (1981/2004) y Jordi Llovet en 2011, a un aprendizaje superespecializado, fragmentado y parcial, que no prepara ni permite "leer" el mundo, ni tampoco interpretar sus problemáticas.

A modo de resumen: algunas reflexiones finales para el debate

A modo de resumen y conclusión, presentamos de forma global y esquemática los aspectos negativos que hemos ido señalando a lo largo del artículo. La crítica no se basa tan sólo en los objetivos planteados por Bolonia, sino también en la forma en la que ésta se ha aplicado en nuestro contexto inmediato, y en las condiciones en que se ha desarrollado, referidas a la escasa formación del profesorado, la precipitación y la falta de recursos e infraestructuras adecuadas.

Sobre los estudiantes. Una nueva cultura universitaria, basada en:

1- La rapidez y la inmediatez de las tareas.

2- La acumulación de actividades.

3- La virtualización de los procesos educativos y de las relaciones académicas.

4- El estudio como "capacidad de hacer algo productivo".

5- El trabajo académico como buscar y compartir información en grupo.

6- La aplicabilidad instrumental del conocimiento y la actividad educativa.

Sobre los profesores. Una nueva cultura universitaria, basada en:

1- La excesiva reglamentación de la actividad docente.

2- La burocratización de los procesos educativos y de la propia carrera profesional.

3- La mercantilización del profesorado, al entender sus tareas en términos de rentabilidad, eficacia y tasa de resultados.

4- La confusión del rol social de la universidad con la continua realización de productos (patentes, investigaciones, publicaciones, proyectos, o formaciones diversas)

5- La tecnificación: es decir, la sustitución del saber por la información entendida como conocimiento productivo.

6- La promoción de una "meritocracia de papel" tal y como la denomina Juan Ramón Capella (2009, p.12) orientada a la acumulación de certificaciones (a través de estancias, publicaciones, investigaciones, proyectos de innovación docente y gestión académica) en las que el *cuánto* prima sobre el *qué*.

7- La docencia queda devaluada en el conjunto de la actividad académica.

8- El profesor como orientador, animador y facilitador del aprendizaje.

Sobre las metodologías educativas y las relaciones académicas. Una nueva cultura universitaria basada en:

1- La uniformización de los procesos educativos en todas las áreas de conocimiento.

2- La homogeneización de las metodologías y las prácticas docentes, independientemente del nivel educativo.

3- La exigencia de visibilidad de la propia actividad, tanto para estudiantes como profesorado, a través de un "aparecer" (Capella, 2009) permanente como certificado de calidad.

4- La valoración de los aprendizajes en función de su rentabilidad.

5- La relación "contractual" entre profesores y estudiantes y en el conjunto de la universidad.

6- La creación de una "dinámica empresarial", favorecedora de una actividad académica orientada a los resultados, a la competitividad y a la rentabilidad económica.

Los nuevos lenguajes académicos no son propios ni exclusivos de la universidad, sino que en términos generales pueden ser asimilados como "lenguajes de época", compartidos también por (o desarrollados en) el mundo empresarial y político, las entidades sociales y el mundo educativo. No parece posible "escapar" de esos lenguajes y de las prácticas académicas que imponen, pues éstas se vuelven casi obligatorias en la reglamentación universitaria o son exigidas por los propios estudiantes (ya totalmente asimilados al nuevo sistema). La nueva cultura universitaria impone también una aceleración en la actividad académica y docente, en los ritmos de aprendizaje y sobre la organización de los tiempos educativos, que contradice todos los principios que la reforma universitaria ensalzaba: una educación centrada en el estudiante y un proceso individualizado de formación, una formación vinculada a la sociedad y a sus problemáticas que fomentara el pensamiento crítico y la acción. En todo caso, tenemos una nueva cultura universitaria ya asentada, y ahora quizás, conviene darnos el tiempo para pensarla (y realizarla si cabe) mejor.

Referencias

Álvarez, Román (2009). Carta abierta de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca a la ministra Cristina Garmendia sobre las humanidades. En Jordi Llovet (Ed.), *Adéu a la Universitat.* (pp. 356-364). Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Capella, Juan-Ramón (2009). La crisis universitaria y Bolonia. *El viejo topo, 252,* 9-13, Extraído el 17 de Enero de 2012, de http://www.elviejotopo.com/web/revistas.php?numRevista=252

Casanova, Hugo (2004). La universidad hoy. En Hugo Casanova & Claudio Lozano (Eds.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico.* (pp. 197-215). Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.

Cátedra UNESCO Universidad Politécnica de Madrid (2006). *Propuestas para la renovación pedagógica de las metodologías educativas en la Universidad.* Madrid: Ediciones Universidad Politécnica de Madrid/ MEC.

CIDUA (2005). *Informe de la comisión para la innovación de la docencia en las universidades andaluzas.* Extraído el 20 de Enero de 2011, de http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/metodologia/INFORME.CIDUA-PDF.

Comunicado de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005.* Extraído el 20 de Febrero de 2011, de http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf

Comunicación de las Comunidades Europeas (2003). *58 Final. El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Autor.

Comunicado de Londres (2007). *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Londres, 18 de Mayo de 2007*. Extraído el 21 de Marzo de 2012, de http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf

Comunicado de Lovaina (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.* Extraído el 21 de Marzo de 2012, de http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

De Miguel, Mario (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Oviedo: Universidad de Oviedo/MEC.

Debord, Guy (1967/2005). *La sociedad del espectáculo.* Valencia: Pre-Textos.

Declaración de Berlín (2003). *"Educación Superior Europea" .Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003.* Extraído el 11 de Febrero de 2012. http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

Declaración de Bolonia (1999). *El espacio Europeo de la Educación Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999.* Extraído el 12 de Marzo de 2011, de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

Declaración de La Sorbona. (1998). *de 20 de Mayo, Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior*, Paris: Autor. Extraído el 12 de Marzo de 2011. http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf

Declaración de Lisboa (2009). *La declaración de Lisboa. Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común. Bruselas, 13 de Abril de 2007.* Extraído el 21 de Marzo de 2012, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf

Declaración de Praga (2001): *Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga,*19 de mayo del 2001. Extraído el 11 de Febrero de 2012. http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

Declaración de Praga (2009). *Las universidades europeas: una mirada segura al futuro.* CRUE/EUA European University *Association. Praga, 18 al 21 de Marzo de 2009*. Extraído el 21 de Marzo de 2012, de http://www.une.es/media/Ou1/File/DocumentosEEES/praga_marzo_09.pdf

Documento-Marco (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior. 10 de Febrero de 2003*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Extraído el 21 de Marzo de 2012. http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf

Escudero, Juan M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *16*(3), 65-82.

Espejo, Belén (2010). De la educación. Perspectivas institucional, académica e internacional del proceso de Bolonia en el sistema universitario español. En Leoncio Vega (Ed.). *El proceso de Bolonia y la educación comparada. Miradas críticas.* (pp. 18- 30). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

EU2015 (2010). *Estrategia Universidad 2015. El camino para la modernización de la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado el 12 de Marzo de 2011. http://www.mecd.gob.es/eu2010/la-eu2015.html

European University Association (2007). *La declaración de Lisboa*. Extraído el 16 de Febrero 2012, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf

González, Kory (2004). Universidad: mito e infamia. Trayectos de una crisis. En Hugo Casanova & Claudio Lozano (Eds.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico.* (pp. 239- 251). Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.

Huber, Günter L (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación,* (Número Extraordinario. Tiempos de cambio universitario en Europa), 59-81. Extraído el 5 de Marzo de 2012, de http://www.revistadeeducacion.mec.es/re2008.htm

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE 307 de 24.12.2001). Extraído del BOE el 12 de febrero de 2012, de http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf

LLovet, Jordi (2011). *Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats.* Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

Morin, Edgard (1981/2004). *Pour entrer dans le XXI siècle.* Lonrai : Éditions du Seuil.

Morin, Edgard (2009). Sobre la reforma de la Universidad. *Gazeta de Antropología, 25*(1), Extraído el 26 de Febrero de 2012, de http://hdl.handle.net/10481/6850

Ortega y Gasset, José (1930/2001). *Misión de la Universidad.* (Edición electrónica de Raúl J.A Palma, con indicaciones y notas para los cursos y conferencias). Extraído el 3 de Marzo de 2012, de http://www.esi2.us.es/fabio-misión.pdf

Pérez, Ángel; Soto, Encarnación; Sola, Miguel & Serván, Mª José (2009). *La universidad del aprendizaje: orientaciones para el estudiante.* Madrid: Ediciones Akal.

Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 260 de 30.10.2007). Extraído del BOE el 11 de Febrero de 2012. http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf

Sáez, Juan (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *16*(3), 9-20.

Téllez, Magaldy (2004). Entre marcas y señales: reabrir la pregunta por la razón de ser de las universidades. En Hugo Casanova & Claudio Lozano (Eds.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico.* (pp. 216-238). Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.

Torre, Luis (2004). Ser profesor universitario. ¿Un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 18*(3), 259-268.

Troiano, Helena; Elías, Marina & Amengual, Antonia (2006). Las misiones de la universidad y su influencia en las prácticas docentes. *Revista de Investigación Educativa, 24*(2), 595-613.

Vega, Leoncio (2010). El espacio europeo de la educación y la sociedad del conocimiento en la Unión. ¿Hacia un programa de política educativa comunitaria? En Leoncio Vega (Ed.), *El proceso de Bolonia y la educación comparada. Miradas críticas.* (pp. 7-17). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Reestructuración de la enseñanza superior. Postmodernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación

Restructuring higher education. Ideological Postmodernism, liberal professionalization and educational deregulated market

Mario Domínguez Sánchez; Isis Sánchez Estellés

Universidad de Castilla-La Mancha, mariodos@cps.ucm.es

Historia editorial

Recibido: 15/04/2012
Primera revisión: 03/09/2012
Aceptado: 07/02/2013

Palabras clave
Mercado
Epistemología postmoderna
Calidad
Excelencia
Profesionalización

Resumen

La clave del modelo implícito en la actual reestructuración educativa reside en la correlación existente entre una epistemología postmoderna que cuestiona todo anclaje epistemológico, la nueva gestión de la cultura organizativa, la reconceptualización del trabajo docente en términos de una nueva profesionalización y por último, el discurso de la calidad y la excelencia que proporciona cobertura ideológica a todo ello. La financiación de la demanda que ha transformado a las universidades en PYME, obligadas a reducir sus costes para alcanzar la autosuficiencia financiera e incluso obtener ganancias, cierra en términos neoliberales la ubicación de las enseñanzas superiores en un modelo económico del saber que se sitúa fuera del control de las instituciones educativas.

Keywords
Market
Postmodern epistemology
Educational quality
Excellence
Professionalism

Abstract

The key of the implied model of the present educational restructuring is based on the correlation between a postmodern epistemology which questions all of the epistemological roots, the new management of the organizational culture, the reconceptualization of the educational work by means of a new professionalization and at least, by the discourse of the quality and excellence which proportionate an ideological covering for all this process. The funding of the demand which has transformed the Universities in PYME's, which are forced to reduce its costs in order to achieve the self-funding and even to obtain benefits, it closes in neoliberal terms the location of higher universities in an economical model of knowledge which is situated outside of the educational institutions.

En esta sociedad el aparato productivo tiende a convertirse en totalitario, en la medida en que determina no sólo las ocupaciones, habilidades y los comportamientos socialmente exigidos, sino también las necesidades y las aspiraciones individuales".

(Herbert Marcuse, 1964/1993, El hombre unidimensional, pp. 25-26).

Introducción

Como suele ser habitual en política, la forma más segura de aplacar toda resistencia contra un proceso regresivo es exhibirlo ante la opinión publicada —que no pública— según la demagógica estrategia que consiste en decirle a la gente, a propósito de tal proceso, tan sólo lo que le agradará escuchar (Pardo, 2008). Los equipos de "economistas de la educación" que han venido ocupando los equipos ministeriales de los últimos gobiernos del Estado español, incluido el actual, han presentado este asunto como una

Domínguez Sánchez, Mario y Sánchez Estellés, Isis (2013). Reestructuración de la enseñanza superior. Postmodernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación. *Athenea Digital*, *13*(1), 197-215. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1032-Dominguez

saludable evolución que permita una generalizada cualificación con validez en el territorio de la Unión Europea y certifique la movilidad libre de todo aquel graduado en dicho ámbito. Pero no sólo de propaganda se abastecen los políticos; los equipos de "economistas de la educación" que han venido ocupando los equipos ministeriales de los últimos gobiernos, incluido el actual, también han logrado implementar de manera entusiasta y burocratizada la continuidad de la LOU con las directrices del proceso de Bolonia y con la Estrategia Universidad 2015, que por ahora supondría la culminación de una auténtica reversión del sistema educativo. Las palabras del anterior Secretario de Estado de Universidades, Mario Rubiralta, afirmando, en la Universidad de Oviedo el pasado 25 de Noviembre de 2009, que "si alguna universidad va a cerrar no será por Bolonia,[1] será por el mercado" junto con comentarios como, "hay que abordar un proceso de reducción del número de universidades, bien mediante procesos de fusión, transformación o extinción pura y simple,…" (Llanes Ruiz, 2009, párrafo 1) recogido del foro de debate del Ministerio de Ciencia e Innovación, y la noticia del apoyo del Ministerio para la elaboración del primer *ranking* nacional de universidades, vino a confirmar los verdaderos objetivos de todo este largo y sinuoso proceso. En efecto, el hecho de dibujar la diferenciación y estratificación de las universidades públicas y hacer a algunas útiles "al mercado" y visibles internacionalmente son objetivos básicos, aunque "el mercado", pueda dejar a algunas en el camino. Estos objetivos evidentemente no se recogían en el "Proceso de Bolonia" pero sí en la Estrategia Universidad 2015[2] y en el programa Campus de Excelencia Internacional, y cuyos ejes fundamentales son claros: mercantilización, flexibilidad, desregulación. Con los mencionados proyectos se trata de sustituir inversión pública por privada a cambio de ofrecer, a los inversores, sobre todo a las corporaciones financieras, los descubrimientos y el capital humano que los lleva a cabo. El Secretario de Estado de Universidades lo volvió a confirmar cuando afirmaba, en su comparecencia en el Senado, 25 de septiembre de 2008, que el aumento de la financiación para universidades sólo es posible si se contempla el modelo mixto público-privado con ingresos significativos por la comercialización de conocimiento protegido y la prestación de servicios, entre otros. La opacidad de la reforma del actual equipo de gobierno se aclara tan sólo cuando el titular de Educación, José Luis Wert, insiste una y otra vez en un tono crecientemente acusador según el cual "la situación es muy susceptible de mejora" en las universidades pues a su juicio existe una "desproporción entre resultados e inversión […] pese a la extensión e ingentes recursos" (José Luis Wert, citado en *El Gobierno forma una comisión para reformar el sistema universitario*, 2012, párrafo 4). En esta línea desgrana que la (excesiva) oferta académica en el Estado español es de 2413 grados, 2758 máster y 1680 doctorados, por lo que concluye "[…] más de la cuarta parte de los títulos tienen una masa crítica inferior al mínimo de eficiencia que se considera en

[1] Para explicarlo brevemente, la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 puso el marcha el proceso del mismo nombre y la firmaron treinta países europeos, entre ellos los quince Estados miembros de la UE de la época y los diez países que ingresarían en la UE en el año 2004, así como Islandia, Noruega, la Confederación Suiza, Rumanía, Bulgaria e incluso Kazajstán (en marzo de 2010). En la actualidad 47 países participan en el Proceso de Bolonia bajo los auspicios del Consejo de Europa. Este proceso se propone crear un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables a través de un sistema de dos ciclos de acumulación y transferencia de créditos, fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores, garantizar una enseñanza de calidad y adoptar una dimensión europea en la enseñanza superior. Para todo ello ha sido preciso un compromiso voluntario de cada país firmante para reformar su propio sistema de enseñanza, si bien hay que indicar que esta reforma no se impone a los gobiernos nacionales ni a las universidades. Aunque estaba previsto que se hubiera implementado en su totalidad en el año 2010, las fuertes críticas y reacciones que se originaron han obligado a posponer varios de sus objetivos hacia el año 2020. Muchas de las críticas que recibe el Proceso de Bolonia se centran en que parece olvidar las cuestiones ligadas a lo que es la atención a los estudiantes con dificultades (económicas, sociales,…) para poder continuar sus estudios universitarios o incluso para acceder a la Universidad. La crítica principal que recibió está vinculada a que condiciona la educación superior a las necesidades del mercado, tornando a la misma "mercantilista", y tendiendo de este modo a la eliminación de la educación pública. También cabe cuestionar su implementación en ocasiones escasamente transparente y siempre carente de una validación democrática de la comunidad universitaria en gran parte o en su totalidad, así como de haberse planteado como una reforma ambiciosa contando prácticamente con un nulo refuerzo económico.

[2] Puede comprobarse en la página oficial del Ministerio: www.educacion.es/eu2015

las comparaciones internacionales", y al no existir ese "ajuste" mercantil entre alumnos y ofertas, sobran unos u otras (José Luis Wert, citado en *Conferencia de política universitaria. Educación plantea que den más clases los profesores que no investigan*, 2012, párrafo 3).

Culturas pedagógicas modernas y posmodernas

Para dar cuenta de la ubicación estratégica del conocimiento, partiremos de la concepción del *general intellect,* una categoría extraída de un texto de Karl Marx del "Fragmento de las máquinas y General Intellect", publicado en el Cuaderno VI de sus *Grundrisse (1857-1858)* (Marx, 1939-1941/1985, pp. 227-230). Allí, en unas pocas páginas se afirma que "el capital trabaja a favor de su propia disolución como forma dominante de producción" al incorporar "trabajo científico general, aplicación tecnológica de las ciencias naturales, estructuración social de la producción global". En el mismo fragmento se indica que: "El desarrollo del capital fijo revela hasta qué punto el conocimiento social general se ha convertido en fuerza productiva inmediata... en órganos inmediatos de la práctica social; del proceso vital real". Así pues, Marx concibe el *general intellect* como una "capacidad científica objetivada" en el sistema de las máquinas, y por tanto como capital fijo. De este modo, reduce la aparición o la publicidad del *intellect* a la aplicación tecnológica de las ciencias naturales al proceso productivo. Para autores actuales como Toni Negri (1992/1994), Toni Negri y Fèlix Guattari (1985/1999) o Paolo Virno (2003), el paso crucial de la economía política que conoció Marx al modelo de producción postfordista actual consiste, por el contrario, en dar el mayor relieve al lado en el que el *general intellect* más que como algo maquínico, se presenta al final como un atributo directo del trabajo vivo, repertorio de la *intelligentsia* difusa, una partitura que reúne a una multitud. Por otra parte, para llevar a cabo este paso es necesario el análisis de la producción post-fordista: de hecho, en esta desempeñan un papel decisivo constelaciones conceptuales y esquemas de pensamiento que nunca pueden reducirse a un capital fijo, al ser inseparables de la interacción de una pluralidad de sujetos vivos. Aquí no se trata, evidentemente, de la erudición científica del simple trabajador; más bien lo que aparece en primer plano, adquiriendo el rango de recurso público, son tan sólo las actitudes más genéricas del espíritu: facultad de lenguaje, disposición al aprendizaje, capacidad de abstracción y de conexión, acceso a la autorreflexión. En otras palabras, se trata del carácter productivo de la vida en "sí misma", de esas capacidades humanas convertidas ahora en instrumento de valorización económica, lo cual anuncia que toda distinción entre ámbitos laborales y extralaborales es formal, no sustantiva, en la medida en que el tiempo de producción del valor actual involucra todos los ámbitos de la reproducción vital. Sus consecuencias políticas son inmensas e insospechadas: el *general intellect* se afirma como una esfera pública autónoma, que evita entonces el "traspaso" de su propio poder al poder absoluto de la Empresa e incluso del Estado mientras se supere la exclusividad de la vinculación que le une a la producción de mercancías y al trabajo asalariado. Por otra parte, la subversión de las relaciones capitalistas de producción puede manifestarse, de ahora en adelante, sólo con la constitución de una esfera pública no estatal, de una comunidad política que tenga como rasgo distintivo al *general intellect*. En suma, los rasgos distintivos de la experiencia post-fordista (virtuosismo servil, valorización de la facultad del lenguaje, relación inevitable con la "presencia del otro", etc.) postulan, como contra-paso conflictivo, nada menos que una forma radicalmente nueva de democracia.

Pues bien, el propósito de este artículo no plantea volver de forma nostálgica a la universidad humanista de carácter público (lo cual significa estatal), pues nos parece obvio que aquélla siempre ha sido una institución productora de saber ligado a los dispositivos de poder, de reproducción social del *statu quo* y

sobre todo de clasificación y enclasamiento.[3] En cualquier caso, eso no significa acogerse de forma entusiasta a las sucesivas reformas de los planes educativos del presente siglo, ni tampoco sucumbir ante la insistencia pedagógica idealizada del plan Bolonia (calidad de la enseñanza, evaluación continua y por competencias) y su horizonte de la Estrategia Universidad 2015; proyectos que no sólo son inviables sino que actúan como cortina de humo de procesos económicos y sociales que reubican la producción del *general intellect* generado en las universidades, con la sospecha de que los nuevos espacios de la comunicación y del saber están fuera del control de las instituciones educativas y tratan de ser reabsorbidos por el mundo empresarial nacional o internacional, e incluso por la misma Administración estatal. Consideramos que de hecho las verdaderas reformas se originan fuera de las instituciones educativas, y en este caso es fruto de dramáticos cambios del entorno y de una coyuntura económica singular para la que aún no hay calificativos del todo acertados (capitalismo tardío, desregulación, sociedad de la información, financiarización globalizada...). Se trata pues de ubicar los planes reformistas que hablan de movilidad, flexibilidad y antiburocracia en un auténtico cambio de coordenadas en el capitalismo tardío, lo cual supone, entre otras cosas una auténtica transformación de los modelos organizativos, especialmente de las instituciones educativas, fijando así una nueva carrera por la competencia y la construcción de centros de formación de las élites, a la vez que se sigue, como un dogma fuera de toda duda, que el modelo de gestión de los mercados y la empresarialidad constituyen la única fuente epistemológica de logro de la excelencia.

La relación pedagógica ya no se puede acoger a los universales y metanarrativas característicos de la cultura pedagógica de la modernidad, debido a la renuncia postmoderna al conocimiento de la linealidad histórica y sus relatos. Si bien es cierto que el lenguaje y las imágenes resultantes pueden llevar tanto al pluralismo intelectual como al relativismo, por lo común más bien genera una indiferencia política propia de los acercamientos a lo culturalmente diverso a través del consumo. Estas llamadas a la diversidad y la diferenciación ocultan una paradójica recentralización subyacente a través de un mercado editorial de materiales didácticos cada vez más concentrado. De esa forma, la supuesta flexibilidad del diseño curricular pasa por los cánones de los flexibilizadores oficiales y comerciales que detentan el control de la cultura como mercancía y mediatizan lo que debe regularse como el verdadero conocimiento escolar.

El propósito de este artículo no plantea volver de forma nostálgica a la universidad humanista de carácter público (lo cual significa estatal), pues nos parece obvio que aquélla siempre ha sido una institución productora de saber ligado a los dispositivos de poder, de reproducción social del *statu quo* y sobre todo de clasificación y enclasamiento (véase al respecto la obra de Pierre Bourdieu, 1985, 1997). En cualquier caso, eso no significa acogerse de forma entusiasta a las sucesivas reformas de los planes educativos del presente siglo, ni tampoco sucumbir ante la insistencia pedagógica idealizada del plan Bolonia (calidad de la enseñanza, evaluación continua y por competencias) y su horizonte de la Estrategia Universidad 2015; proyectos que no sólo son inviables sino que actúan como cortina de humo de procesos económicos y sociales que reubican la producción del *general intellect*[4] generado en las

[3] Véanse al respecto las compilaciones que se han realizado sobre aspectos educativos de la obra de Pierre Bourdieu, 1985, 1997.

[4] El *general intellect* es una categoría extraída de un texto de Karl Marx del "Fragmento de las máquinas y General Intellect", publicado en el Cuaderno VI de sus *Grundrisse 1857-1858* (1939-1941/1985). Allí, en unas pocas páginas se afirma que "el capital trabaja a favor de su propia disolución como forma dominante de producción" al incorporar "trabajo científico general, aplicación tecnológica de las ciencias naturales, estructuración social de la producción global". En el mismo fragmento se indica que: "El desarrollo del capital fijo revela hasta qué punto el conocimiento social general se ha convertido en fuerza productiva inmediata... en órganos inmediatos de la práctica social; del proceso vital real". Así pues, Marx concibe el *general intellect* como una "capacidad científica objetivada" en el sistema de las máquinas, y por tanto como capital fijo. De este modo, reduce la aparición o la publicidad del *intellect* a la aplicación tecnológica de las ciencias naturales al proceso productivo. Para autores actuales como Toni Negri (1992/1994, Negri y Guattari, 1985/1999) o Paolo Virno (2003), el paso crucial de la economía política que conoció

universidades, con la sospecha de que los nuevos espacios de la comunicación y del saber están fuera del control de las instituciones educativas y tratan de ser reabsorbidos por el mundo empresarial nacional o internacional, e incluso por la misma Administración estatal. Consideramos que de hecho las verdaderas reformas se originan fuera de las instituciones educativas, y en este caso es fruto de dramáticos cambios del entorno y de una coyuntura económica singular para la que aún no hay calificativos del todo acertados (capitalismo tardío, desregulación, sociedad de la información, financiarización globalizada...). Se trata pues de ubicar los planes reformistas que hablan de movilidad, flexibilidad y antiburocracia en un auténtico cambio de coordenadas en el capitalismo tardío, lo cual supone, entre otras cosas una auténtica transformación de los modelos organizativos, especialmente de las instituciones educativas, fijando así una nueva carrera por la competencia y la construcción de centros de formación de las élites, a la vez que se sigue, como un dogma fuera de toda duda, que el modelo de gestión de los mercados y la empresarialidad constituyen la única fuente epistemológica de logro de la excelencia.

La relación pedagógica ya no se puede acoger a los universales y metanarrativas característicos de la cultura pedagógica de la modernidad, debido a la renuncia postmoderna al conocimiento de la linealidad histórica y sus relatos. Si bien es cierto que el lenguaje y las imágenes resultantes pueden llevar tanto al pluralismo intelectual como al relativismo, por lo común más bien genera una indiferencia política propia de los acercamientos a lo culturalmente diverso a través del consumo. Estas llamadas a la diversidad y la diferenciación ocultan una paradójica recentralización subyacente a través de un mercado editorial de materiales didácticos cada vez más concentrado. De esa forma, la supuesta flexibilidad del diseño curricular pasa por los cánones de los flexibilizadores oficiales y comerciales que detentan el control de la cultura como mercancía y mediatizan lo que debe regularse como el verdadero conocimiento escolar.

Para Jean-François Lyotard (1979/1986, pp. 63-72), la postmodernidad es una específica condición del pensamiento por la que se define una nueva situación cultural; siendo la clave de esa deslegitimación la erosión del principio de legitimidad del saber. Para Ernesto Laclau (1993, p. 335), la postmodernidad comienza cuando se amenaza el modelo de identidad que ha venido presidiendo la modernidad con su pretensión de “dominar intelectualmente la fundamentación de lo social, dar un contexto racional a la noción de totalidad de la historia y basar ésta en un proyecto de emancipación humana”. El giro postmoderno cuestiona no tanto la legitimidad de un modelo u otro de ordenamiento social, sino la posibilidad misma de la legitimidad, y por ello refleja una situación inestable de todo discurso legitimador basado en la unión operativa del conocimiento acumulativo y la gestión estatal de lo público.

Marx al modelo de producción postfordista actual consiste, por el contrario, en dar el mayor relieve al lado en el que el *general intellect* más que como algo maquínico, se presenta al final como un atributo directo del trabajo vivo, repertorio de la *intelligentsia* difusa, una partitura que reúne a una multitud. Por otra parte, para llevar a cabo este paso es necesario el análisis de la producción post-fordista: de hecho, en esta desempeñan un papel decisivo constelaciones conceptuales y esquemas de pensamiento que nunca pueden reducirse a un capital fijo, al ser inseparables de la interacción de una pluralidad de sujetos vivos. Aquí no se trata, evidentemente, de la erudición científica del simple trabajador; más bien lo que aparece en primer plano, adquiriendo el rango de recurso público, son tan sólo las actitudes más genéricas del espíritu: facultad de lenguaje, disposición al aprendizaje, capacidad de abstracción y de conexión, acceso a la autorreflexión. En otras palabras, se trata del carácter productivo de la vida en “sí misma”, de esas capacidades humanas convertidas ahora en instrumento de valorización económica, lo cual anuncia que toda distinción entre ámbitos laborales y extralaborales es formal, no sustantiva, en la medida en que el tiempo de producción del valor actual involucra todos los ámbitos de la reproducción vital. Sus consecuencias políticas son inmensas e insospechadas: el *general intellect* se afirma como una esfera pública autónoma, que evita entonces el “traspaso” de su propio poder al poder absoluto de la Empresa e incluso del Estado mientras se supere la exclusividad de la vinculación que le une a la producción de mercancías y al trabajo asalariado. Por otra parte, la subversión de las relaciones capitalistas de producción puede manifestarse, de ahora en adelante, sólo con la constitución de una esfera pública no estatal, de una comunidad política que tenga como rasgo distintivo al *general intellect*. En suma, los rasgos distintivos de la experiencia post-fordista (virtuosismo servil, valorización de la facultad del lenguaje, relación inevitable con la “presencia del otro”, etc.) postulan, como contra-paso conflictivo, nada menos que una forma radicalmente nueva de democracia.

Este rasgo de inestabilidad es afín a las pautas de reestructuración propias del capitalismo tardío y de la imposición desreguladora que lo acompaña. Desde el punto de vista de la configuración del saber, los proyectos de desregulación dependen del paradigma postmoderno porque en cierta medida renuncian a una teoría racionalista del conocimiento; esto es, a la segura constricción que proporcionan unos fundamentos metafísicos sobre los que basarse y sobre los que imponer representaciones incuestionables. Una perspectiva que parece descansar en una idea próxima a la crítica postmoderna de los universales: su interés primordial por los procesos y las destrezas del aprendizaje implica la reducción a un segundo plano de los contenidos culturales. El carácter provisional de los contenidos cede ante el lema de "aprender a aprender", fórmula mágica de una tecnocracia pedagógica según la cual el conocimiento queda reducido a las destrezas de aprenderlo. Una reconceptualización fundamental y por lo común hurtada en las discusiones de los nuevos *curricula* y planes de estudio. Esas discusiones tienen como efecto el diluir, en problemas de repartos de horarios y asignaturas, cuestiones más sustanciales que apuntan hacia un interrogante básico: ¿cuál es la cultura a administrar y cómo hacerlo?

La relación pedagógica moderna, y su contribución a la producción y distribución del conocimiento tenido por legítimo, parte de la visión de la institución educativa como una institución universalizadora que promueve ideales unificadores. Es decir, tiende a subrayar los aspectos uniformes y uniformizadores de la cultura dominante, dada su tendencia espontánea al monoculturalismo (Grignon, 1994, p. 127; Rust, 1991). Es el sino de la episteme clásica que identifica el conocimiento con el orden (Foucault, 1966/1971, p. 78) y hace pensar que un problema deja de serlo si puede subdividirse. El objetivo básico de esta concepción taxonómica del conocimiento es reducir la incertidumbre congénita del proceso de aprendizaje a una serie de tareas específicas escalonadas en una sucesión de niveles de complejidad[5]. En gran medida la historia intelectual, tal y como lo plantea Michel Foucault, es la de los distintos modos mediante los que, en nuestra cultura, los seres humanos se convierten en objetos mediante procesos de clasificación y división. Estos últimos, que denominaba "prácticas divisoras", son evidentemente centrales en los procesos organizativos de la educación en nuestra sociedad. Estas divisiones y objetivaciones se llevan a cabo tanto en el interior del sujeto como entre el sujeto y los demás. El empleo de test, exámenes, perfiles y clasificaciones en la educación, el uso de los criterios de acceso a distintos tipos de enseñanza y la formación de tipos diferentes de inteligencia, capacidad e identidad escolar en los procesos de enseñanza constituyen ejemplos de tales "prácticas divisoras". De esta forma, se configuran, aprenden y transmiten identidades y subjetividades mediante la utilización de estas técnicas y formas de organización y la creación de pedagogías y formas de relación entre profesor, alumno y *curricula,* distintos e interdependientes. Estas prácticas divisoras están críticamente interconectadas con la formación y la elaboración cada vez más compleja de las ciencias de la educación: psicología de la educación, pedagogía, sociología de la educación, psicología cognitiva y evolutiva; campos en los que se desarrollan los "juegos de la verdad" sobre la educación, reglas que permiten que un sujeto pueda decir

[5] La tarea de la historia natural, describe Foucault (1966/1971) al hablar de la episteme clásica, es la disposición de los datos de la observación en un espacio ordenado y metódico a modo de una nominalización de lo visible, de una disposición taxonómica de los seres vivientes que se sirve de una nomenclatura adecuada. Para ello se recurrirá, por un lado, a la noción de *carácter* lo cual permite generalizar la descripción de las estructuras observables, y por otro lado a la noción de *estructura* definida por valores no siempre cuantitativos relativa a la forma, cantidad y manera en que los elementos se distribuyen y cuya descripción es respecto de lo observable lo que la proposición es respecto de la representación. Con la crítica cartesiana, comparar ya no consiste en buscar el modo en que las cosas se asemejan, sino en analizarlas en términos de orden y medida. *Medir* es calcular las identidades y las diferencias, es confrontar las cantidades continuas o discontinuas con un patrón exterior, tal y como se lleva a cabo en los exámenes o las evaluaciones. *Ordenar* es analizar las cosas sin referirlas a un patrón exterior, sino según su grado de simplicidad o complejidad, tal y como se plantea en la confección de las trayectorias curriculares. En definitiva, conocer a partir de la época moderna (clásica para Foucault) es analizar según el orden y la medida, pero como todos los valores aritméticos se pueden ordenar de manera serial, siempre es posible reducir el medir al ordenar.

algo verdadero o falso respecto a un objeto. Por ello la acreditación ya no supone el criterio exclusivo de la clasificación/ cualificación, lo que certifica el paso de la acreditación genérica al sujeto acreditado[6].

La epistemología postmoderna establece un discurso educativo que no se basa en metanarrativas y, por consiguiente, un diseño curricular cuando menos relativista. Según el análisis de Lyotard (1979/1986), el conocimiento postmoderno carece de la autoridad del experto, de tal modo que tanto la propia legitimidad del conocimiento académico como su contribución a las necesidades de legitimidad del sistema deben estructurarse de forma distinta a como lo han sido hasta la fecha, de ahí que se cuestionen las posibilidades mismas de la legitimación como antes indicábamos. Una de las claves de tal modelo es la eliminación de toda taxonomía, tal y como plantea Ronald Doll (1974/1979) a partir de su crítica al carácter cerrado y acumulativo que el diseño curricular mantenía en la época moderna, basado en sistemas de control; diseño que se ve desplazado por otros que representan sistemas fluctuantes en los que los fines están integrados como medios, en los que lo decisivo es el flujo y no la estructura, en los que cuentan como aspectos esenciales el error, la perturbación y la anomalía. El reconocimiento curricular de este nuevo tipo de sistema considera la práctica docente como una actividad esencialmente incierta (Floden y Buchman, 1993) irreductible a ingeniería pedagógica alguna y en la que las rutinas deben ser la excepción y no la regla. La reconceptualización pedagógica sugerida por este relativismo didáctico obliga a reelaborar una nueva base teórica a partir de nociones como “disonancia”, “dispersión” o “diferencia”.[7]

Sin embargo esta irrupción de la postmodernidad no es una mera diatriba filosófica con implicaciones curriculares. A fin de cuentas, “toda posición postmodernista en el ámbito cultural —ya se trate de apologías o estigmatizaciones—— es también y al mismo tiempo, necesariamente, una toma de postura explícita o implícitamente política sobre la naturaleza del capitalismo multinacional” (Jameson, 1991/1994, p. 14). Se sigue tratando de un modelo capitalista, en la medida en que el beneficio privado sigue siendo el motivo central en la organización de la vida económica, pero en el que la diferenciación, la diversidad y el pluralismo tienden a reemplazar el interés por la homogeneidad y la planificación masiva del capitalismo propio de las economías de posguerra y del papel central de la planificación estatal. En el que las fórmulas arquetípicas y universalistas de los modelos de las instituciones democráticas y sus representaciones, de los modelos globales de administración y distribución de recursos, de atribuciones como el derecho a una educación rentable y al trabajo, dejan de tener plausibilidad (Offe, 1985) y se produce no sólo la desorganización política de las pautas de organización características de las democracias capitalistas del bienestar, sino también la desubicación de nuestro modo de pensar. Frente a la perspectiva que plantea la sociedad postindustrial y del conocimiento como el de una complejidad reflexiva creciente, consideramos que la dinámica social prevaleciente es más resultado de un reordenamiento de la lógica de la producción capitalista —cuyas reglas básicas siguen vigentes (Harvey, 1990, p. 121)— que de una mera diferenciación funcional más compleja del sistema social, y que los procesos de flexibilidad, desregulación y profesionalización asociados a dichas estrategias no sólo se corresponden con la vida económica, sino también con la fragmentación del resto

[6] Un ejemplo lo aporta Paul Krugman (2011): el mercado laboral de EE UU se ha caracterizado no por un aumento general de la demanda de aptitudes, sino por un vaciado. A ello se añade que muchas de las ocupaciones mejor pagadas y con rápido crecimiento en los años 1990 crecen muy lentamente y muy por debajo del empleo peor remunerado cuya ratio se ha acelerado. Tendencia a que las titulaciones universitarias se conviertan en entradas para trabajos que no existen o que no proporcionan sueldos y condiciones de trabajo dignas. Constatación pues de la inexactitud de ese tópico asumido según el cual la educación es la clave del éxito económico. Véase también Luc Boltanski y Ève Chiapello (1998/2000) y Richard Sennett (1998/2000, 2006/2008).

[7] No deja de sorprender que fuera de algunas observaciones sobre el “aprendizaje a lo largo de la vida” (anglicismo que sustituye al galicismo “formación permanente” habitual hasta ahora) no es fácil encontrar mención a la didáctica en los documentos de Bolonia o la Estrategia Universidad 2015.

de las esferas de la vida social y la quiebra de los mundos de vida asociados con el capitalismo organizado del bienestar.

Si el burocratismo residía en una delimitación clara de tareas y responsabilidades y, formalmente, al menos, sustentaban formas de comportamiento predecibles dentro de un plan global y detallado; su coste y escasa correspondencia con la adaptabilidad, el oportunismo, la explotación de la creatividad y todas aquellas variables asociadas con el cambio organizativo y la idea de flexibilidad que fomentan el mundo postmoderno, han venido a asentar un nuevo paradigma denominado, con cierta afectación, post-burocrático (Scase, 1992, p. 34 y ss.). Se supone que todo ello dota a la organización de una nueva cultura que incide más sobre el compromiso con el trabajo, la calidad y la excelencia que sobre el imperativo del orden y la planificación, aspectos fundamentales en la reestructuración educativa actual. Y ello se percibe con claridad en el modo en el que el patrón de dicha reestructuración es directamente dependiente de esa desconfianza hacia la estructura y de la progresiva hegemonía de valores antiburocráticos como la libertad de elección, el control de la eficiencia a través del mercado o el gerencialismo. Así lo ha mostrado hace tiempo Phillip Brown (1990) al comparar las que denomina tres oleadas básicas del cambio educativo moderno. Una primera orientada hacia la extensión de la educación de masas para las clases trabajadoras; una segunda emplazada en una nueva articulación de las instituciones educativas y la sociedad a través de la sustitución del dogma de la predestinación social por la idea la igualdad de oportunidades y los valores del mérito y el logro (lo cual es muy discutible, véase al respecto Bourdieu, 1985; 1997); y una tercera actualmente en curso orientada, según Brown, hacia la sustitución del principio de la meritocracia por el del clientelismo de mercado. El rasgo más característico de esta última es el cambio experimentado por la legitimidad educativa que ya no recae en exclusiva sobre el Estado, sino ante todo sobre las instituciones como tales y las personas que acuden a ellas como clientes. Las instituciones educativas aparecen como empresas independientes, cada vez más sujetas a la disciplina del mercado y cada vez más responsables de su propia financiación a medida que se van imponiendo modelos de flexibilización que proporcionan a los clientes las señales de mercado que todo consumidor bien informado precisa.

Reconfiguración neoliberal de la oferta educativa

Pues bien, en la medida en que las tendencias a la desregulación y la privatización marcan la directiva de las reestructuraciones actuales el esquema sirve también para mostrar cómo las visiones políticas neoliberales han sido rápidas en responder a las nuevas condiciones de acumulación (Kumar 1992, p. 68) al favorecer una nueva configuración de la oferta educativa que tiende a una reducción del monopolio estatal sobre dicha oferta (1) y a una revitalización de los mecanismos de competencia a través de la financiación de la demanda (2).

Reducción del monopolio estatal sobre la oferta educativa e investigadora

La desconfianza neoliberal hacia la educación pública y su burocratización no se deriva tan sólo de la constatación del desempeño ineficaz de su labor, sino sobre todo de los fundamentos moralmente ilegítimos y epistemológicamente incorrectos sobre los que supuestamente se basa dicha labor. Nada puede ni debe contravenir el ejercicio de una responsabilidad individual cuyo marco natural de desarrollo es el mercado. Ello no significa negar un cierto grado de control estatal sobre los recursos educativos disponibles. De hecho la centralización estatal es mayor aún y su impulso legislador es constante, pero está dirigido a eliminar cualquier obstáculo que impida la expansión de un mercado (educativo) autorregulado, evitando en la medida de lo posible la gestión estatal directa de la educación (Green,

1994): no sólo para que ésta alcance mayores cotas de eficiencia, sino también para contrarrestar la amenaza antiliberal que supone una homogeneización de las mentes individuales a costa de su personalidad diferencial. Debe tenerse en cuenta a este respecto que la primacía de la libertad negativa sobre la igualdad supone una aceptación de la desigualdad, además de como algo naturalmente dado, como algo eficaz desde el punto de vista del rendimiento socioeconómico. También que el cumplimiento de las exigencias de legitimidad de la organización se traslada del plano trascendental de los fines educativos al plano del mero procedimiento. Ello explica que el horizonte sobre el que se implementa en la actualidad la reestructuración de la organización educativa haya hecho de la cultura de la organización el horizonte fundamental de su estrategia de cambio, pretendiendo reconducir todas las transformaciones y sus antinomias a través de una supuestamente nueva cultura profesional de la calidad y la excelencia importada de los modelos post-fordistas de reorganización industrial (véase nota 3), y en la que quiere verse la posibilidad de un nuevo patrón de motivación y lealtad al cambio, aunque en realidad parece suscitar es una generalizada indiferencia acomodaticia. E. Mark Hanson (1990) resume los criterios de la desregulación y descentralización organizativas actuales en cuatro grandes vectores: desconcentración (en la que hay transferencia de tareas pero no redistribución de la autoridad), participación (en la que se reconoce una mayor participación de los subordinados en la toma de decisiones pero no en los estadios definitivos de esta), delegación (en la que hay una auténtica transferencia de autoridad en la toma de decisiones) y devolución (en la que la autoridad se traspasa a una unidad independiente que actúa de forma autónoma). Sin embargo, la contraposición entre la autonomía reclamada por la organización neoliberal frente al burocratismo previo no es tan clara debido a tres razones:

- Se basa más en una interesada representación ideal de la organización burocrática que en una constatación empírica de su funcionamiento real. De hecho, la práctica educativa cotidiana es mucho más heterogénea y discrecional.
- Las estrategias profesionalizadoras impuestas favorecen de hecho los comportamientos burocráticos que supuestamente niegan, promoviendo adaptaciones rutinarias que sólo expresan un compromiso de circunstancias y una fidelidad formalmente acomodaticia al nuevo marco.
- La dualidad profesionalismo-burocracia cambia de sentido según el juego de lenguaje en que se integra (Terrén, 1999). En boca de los docentes, el profesionalismo posee un carácter ideológico reactivo que intenta proteger el prestigio, la experiencia o los derechos adquiridos y salvaguardar la práctica laboral frente a los principios administrativos racionales que se perciben como una amenaza burocrática.

Financiación de la demanda

Financiar la demanda significa establecer que la educación y la investigación universitaria son bienes cuyos problemas son manejables o están al alcance de soluciones de mercado, lo cual significa que deben plantearse en forma de oferta limitada, ante una demanda igualmente circunscrita, disponible por un precio. Asimismo que los consumidores están por lo común razonablemente bien informados mientras que los proveedores (administración pública y profesorado) están mal informados por sus condiciones burocratizadas y corporativas de partida. En suma, se trata de condiciones ideales para que operen las fuerzas del mercado. De esta forma la financiación de la demanda en la práctica va a suponer el cobro del coste total del producto docente, cobrar los intereses que presidan el mercado a todos los préstamos —incluidos los de la administración pública—, la instrumentación de medidas de préstamos a los

estudiantes mejorando su cobro a través de empresas privadas,[8] adiestrar a los profesores y a las unidades docentes como empresarios que venden tanto docencia como investigación (Osborne y Gaebler, 1992/1994), y por último incrementar el número de instituciones educativas privadas con el cobro del coste total de la enseñanza.

El propósito al hacer de la educación superior algo tendente a la autofinanciación supone en la práctica despojar a la población de la educación pública, gratuita y obligatoria, aumentando por la vía de la privatización la carga a la sociedad, y liberando en última instancia el gasto público de modo que pueda ser desviado hacia el pago de la deuda y otras exigencias de la "globalización del mercado" ante las que no parece existir otra opción (Torres, 1994; 2001).

En el segundo párrafo del borrador de la Estrategia Universidad 2015 nos encontramos una declaración de principios que resume cuáles son las intenciones de la propuesta y nos introducen en el capítulo de la financiación:

> En la sociedad del conocimiento, a las universidades no sólo se las pide que se ocupen de investigar e impartir docencia y formar a los alumnos, sino que también se les exige cada vez más que contribuyan al desarrollo económico y social de su entorno, que sean rentables, que compitan en un marco internacional con otras instituciones y que persigan la excelencia. A las universidades se les pide realizar I+D+i y que éste revierta en la sociedad a través de una efectiva transferencia de tecnología al sistema productivo, que colaboren con empresas, o creen ellas mismas *spin offs*, que licencien patentes, que permitan e incentiven la movilidad de sus investigadores, etc. (…) Asimismo la universidad debe facilitar la inserción de los estudiantes en el mundo laboral en condiciones óptimas, así como dar respuesta a las necesidades de la empresa en cuanto a los requerimientos de trabajadores altamente cualificados. (Ministerio de Educación, s/f, p. 4).

Si la cuestión de la democratización de las organizaciones, como veremos luego, ha desaparecido de la conciencia de los modernizadores, lo referente a la libertad de investigación no se considera de gran importancia: la universidad como lugar de investigación autónoma les parece ajena y no vacilarán en calificarla de elitista, ironizando de paso que los académicos tienden a "resistirse al cambio" refugiados en su "torre de marfil", oponiéndose al contacto con el mundo real, el mundo de la empresa y el mercado. Así que la excelencia en la investigación cabe entenderla a través de la reforma tan sólo como capacidad para producir conocimientos explotables con fines económico-industriales. De ahí que la presunta imparcialidad de las clasificaciones de las aportaciones intelectuales, y por ende, de los *curricula*, guarda con la excelencia científica una relación imposible: indican lo que más se vende (lo más competitivo), pero no siempre lo más vendido es lo mejor (véase Jordi Llovet, 2011). La superioridad de una idea o una aplicación en el ámbito científico y humanista, y por extensión en la esfera universitaria, en gran medida se debe entre otras cosas a la tradición, lo cual no hace reposar la excelencia solamente en llegar el primero a la meta sino ante todo en la autonomía del saber científico y humanista con respecto a los poderes económico y político. Por el contrario, cuando los defensores de la "sociedad del conocimiento" (véase entre muchos otros Castells, 1996; Tubella, 2005) afirman que el mercado laboral del futuro requerirá una mayoría de trabajadores con educación superior, no están refiriéndose a un

[8] De ahí la figura de los préstamos-renta, es decir, pasar de las becas a los préstamos bancarios, con lo que los estudiantes se endeudarán antes incluso de intentar buscar una vivienda. Pero lo crucial es el cambio que suponen, y no es otro que revertir la educación superior como un derecho accesible a toda la ciudadanía para entenderla como una prerrogativa que se financia a quienes puedan devolver esa inversión. De momento, 1 de cada 5 euros destinados a becas es para estos préstamos que se devuelven a los quince años si se supera el umbral de los 1500 euros.

aumento de la cualificación científica sino más bien a lo contrario, a la necesidad de rebajar la cualificación de la enseñanza universitaria para adaptarla a las variables necesidades del mercado. Y además, se obliga a los individuos a proseguir esta "educación superior" a lo largo de toda su vida laboral, so pena de descualificación y marginación en el mercado laboral, es algo ya suficientemente expresivo: tan sólo una mano de obra "cognitiva" descualificada precisa una recualificación permanente, y sólo ella es apta —esto es, inepta— para recibirla. "Acaso por ello la nueva enseñanza universitaria empieza ya a denominarse 'educación postsecundaria'. Es decir, una continuación indefinida de la enseñanza media" (Pardo, 2008, párrafo 5). Con ello también se declara que la innovación aparezca como un concepto exclusivamente económico siguiendo de forma unánime la norma desreguladora liberal, y que no es otra sino la socialización de las pérdidas (inversiones estatales en investigación básica) y la privatización de los beneficios (la parte final de la investigación aplicada en forma de royalties y marcas registradas pertenece a la parte privada del consorcio investigador).

Las autoridades públicas condicionan la dotación de los fondos públicos destinados a cada universidad pública según los resultados que éstas obtengan.[9] Además dichas autoridades serán las encargadas de evaluar y controlar el cumplimiento de lo pactado. Entre las medidas de control estarían: las auditorías financieras; vigilar el estricto cumplimiento de los indicadores acordados; la realización de informes anuales; el mantenimiento de una base de datos: extensa, rigurosa y completa; y la elaboración de informes internos y externos de evaluación y acreditación de la calidad. Asimismo es fundamental en el capítulo de la financiación cómo la EU 2015 insta a la universidad a que incremente sus recursos apelando al sector privado a través de la siguiente ecuación: Donaciones - Mecenazgo - Acuerdos de cooperación con empresas - Creación de empresas *(spin offs).* Con ello incluso la financiación pública se subordina a la previa obtención de fuentes de financiación externa, es decir, privada. Donantes que imponen su logotipo en las paredes, o que vuelven a bautizar los edificios y promueven cátedras a cambio de una denominación que revela el origen de los fondos. La investigación que proviene de estas cátedras responde a los intereses de quienes las patrocinan, no sólo porque son quienes las financian y ante quienes hay que demostrar la eficacia de su inversión a través de resultados tangibles y que produzcan beneficios, sino también porque recortan y definen los temas e intereses de las investigaciones así como las prioridades de las mismas.

Por supuesto, también se recurrirá al incremento de las tasas a pagar por los usuarios, así como al incremento diferencial de los fondos públicos con fondos adicionales para las universidades más activas y dinámicas, aquellas que presentan proyectos de investigación competitivos de carácter nacional e internacional. Otro apartado importante que debemos destacar dentro del capítulo de financiación es el que hace referencia a la financiación de los recursos humanos. Alegando a favor de la tan cacareada autonomía universitaria para el reclutamiento de profesores (y utiliza la palabra reclutamiento como si del estamento militar se tratara, y el uso del lenguaje nunca es banal) existe la posibilidad de "establecer contratos más libremente", incluso colaborando con empresas para la financiación de puestos de trabajo. También pueden añadirse como refuerzo de esos criterios de ahorro en la financiación, planes de jubilación anticipada dada la avanzada edad media del profesorado. Asimismo, se pueden unir esquemas flexibles de retribución, que se justifican en el incremento del salario de determinados profesores, con el fin de poder atraer a nuestras universidades docentes de renombre internacional, que desde luego no abandonarían sus universidades si cobraran el salario correspondiente a su categoría

[9] Entre esos resultados se encuentra la tasa de graduación de los estudiantes que será más elevada según la categoría de la universidad, incrementando de esta forma el capítulo de "resultados favorables". También se negociarán contratos a largo plazo (entre tres y cinco años) entre las autoridades y las universidades públicas en los que se detallen los objetivos, logros y resultados que éstas han de conseguir tanto en materia de enseñanza como de investigación, y según estos objetivos, logros y resultados así será el monto asignado para su financiación.

profesional y no el menor que se paga en las universidades españolas. Y llegamos a la cuestión más espinosa, la que propone una mayor libertad a la hora de distribuir el tiempo de trabajo en: docencia, investigación y gestión. Y así permitir al profesorado la especialización en una de las tres parcelas e incluso la profesionalización en una sola de ellas. Esto supondría la creación de profesores de primera, segunda y tercera categoría, según su situación en la pirámide productiva, alcanzando la cúspide de la pirámide aquellos dedicados a la gestión, estarían situados en la parte media los investigadores, y la base la ocuparían los docentes, el trabajo menos considerado en el documento EU 2015.

Siguiendo con la financiación del profesorado seguirán existiendo —en mayor medida que hasta ahora— mecanismos de evaluación interna o externa de su labor como profesores a la hora de poder promocionarse en su carrera académica y también para la asignación de los fondos dentro de la propia universidad. Aquí se incluirá como factor relevante la transferencia de resultados de su investigación al sistema productivo. Por lo tanto, aquellos profesores-investigadores del área de Humanidades o Ciencias Sociales cuyas investigaciones no incrementen el sistema productivo, no creen patentes o *spin offs*, no solo verán mermado su sueldo y sus posibilidades de promoción académica, sino que además constituirán una lacra para su universidad que también verá mermada su asignación de fondos públicos debido a esta causa, al no contribuir a incrementar el sistema productivo de su país. Así la universidad de los modernizadores neoliberales se parece a una PYME, obligada a reducir sus costes para alcanzar la autosuficiencia financiera y además obtener ganancias. Algunas actividades comerciales que ya se desarrollan deberán expandirse, y aparecen nuevas actividades rentables como la creación de "campus virtuales" donde desempeña un papel fundamental el *e-aprendizaje*, entendido como un logro de la estandarización y la descualificación de la función docente.[10] Esta creciente importancia de la rentabilidad comercial, unida al abandono financiero del Estado, no puede sino reforzar el control de la enseñanza superior por parte de las empresas y burocracias locales.

Con respecto a los estudiantes (que en muchos párrafos son denominados como usuarios) en aras de la supuesta autonomía universitaria, cada universidad es libre de ofertar aquellas enseñanzas que considere oportunas, así como el acceso a la elección de los estudiantes que estudiaran en ellas, y también son libres para determinar el precio de las matrículas y tasas aplicadas a los usuarios de las universidades públicas, situándose mejor en el *ranking* de universidades aquellas cuyas tasas sean más altas. Esto significa que ofrecen mejores servicios, y por lo tanto, también obtendrán una mejor financiación.

[10] Se supone que las innovaciones como la videoconferencia y la educación automatizada en línea harán posible mejorar la calidad a la vez que recortarán los costes de la educación. Los cursos se pueden "empaquetar" y "vender" generando un ingreso continuado sin inversiones posteriores. Pero cabe preguntarse si puede la nueva tecnología satisfacer la misión educativa actual para grandes cantidades de alumnos y además lograr un ahorro de costes. Si los intentos previos de remplazar profesores fallaron por razones puramente técnicas parece que la e-educación vía redes resulta prometedor. Por su habilidad para transmitir materiales gráficos llamativos, programas y texto, representa un avance considerable sobre los medios anteriores de transmisión de información. Pero la clave de la automatización consiste en separar el "contenido" informativo del "proceso". Un reducido número de expertos sobre el contenido, bien pagado, podría actuar como "estrellas" mientras que el proceso de impartición no requiere preparación por lo que tutores baratos podrían dedicarse a la interacción con los alumnos. A largo plazo si los profesores son expulsados de las clases, entraremos en una nueva etapa. Un proyecto fundamental de las sociedades modernas, la sustitución de métodos tradicionales y sistemas para la planificación social por controles técnicos, se desborda de la esfera de la producción. Esto explica por qué hay tanta resistencia entre el profesorado a la aplicación de las nuevas tecnologías. El profesorado detecta una continuidad entre el entusiasmo de la administración por reducir costos a expensas de los papeles y valores de la educación tradicional. Como resultado ha emergido un enorme sistema educativo superior paralelo en el cual el profesorado tiene poco status y poco poder. Estas tendencias han marcado un precedente para las estrategias de la administración la cual, muchos temen, se está moviendo hacia la desprofesionalización y la descualificación. La sustitución de titulares por profesorado a tiempo parcial simplemente es el acto primero de un plan para sustituir al profesorado como tal por la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, vendiéndose un nuevo modelo económico de educación bajo el disfraz de un nuevo modelo tecnológico. Véase a este respecto Mario Domínguez (2003).

En resumen, se están planificando las inversiones y los planes de estudio que las siguen de acuerdo a las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo.[11] Mientras, se recorta el presupuesto para proyectos improductivos de orientación humanística. En otras palabras, sólo atendiendo al capítulo presupuestario parece obvio que la profesionalización ya no es una finalidad entre otras de la educación superior, sino que tiende a convertirse en la principal línea directriz de todas las reformas educativas.

En todo ello encontramos la unión entre el mercado global de la educación y las franquicias de la Universidad público-privada mundial, y cómo el criterio inicial de Bolonia (la homologación de títulos) logra su adecuación geoestratégica tal y como propone el Banco Mundial (1998). En efecto, según explicita la documentación del Banco Mundial, el proceso de decisiones relativas a la financiación de la investigación y la docencia:

> […] debe ser retirado del gobierno y las instituciones y depositado en los clientes (estudiantes), los consumidores (negocios e industria) y en el público. El BM cree que la financiación gubernamental de la educación superior, combinada con la responsabilidad institucional para gobernarla, es en gran medida responsable de la supervivencia de la educación clásica y elitista que, además, es insensible a las necesidades reales de la economía global. De ahí la necesidad de reformas presupuestarias (Banco Mundial, 1998, p. 63).

La agenda para la reestructuración quiere, pues, poner término a los presupuestos negociados mediante los que los gobiernos financian a las instituciones, sobre la base de criterios tradicionales tales como el número de matriculación y el prestigio. Según el BM se debe dar paso a los "presupuestos por rendimiento" en el que "cualquier financiación pública que permanezca debe quedar unida a la obtención de resultados comprobables, basados en indicadores de resultados determinados por el consumidor" y con ello "los administradores de las instituciones se vean obligados a asumir las decisiones que hasta ahora han evadido, por ejemplo, reasignar los recursos en respuesta alas necesidades de los clientes y los consumidores" (Banco Mundial, 1998, p. 63).

El profesionalismo de la práctica docente

Lo interesante es que esta forma de redistribución depende en gran medida no tanto de la orientación institucional, sino sobre todo del balance de recursos de cada institución. En todo ello desempeña un importante papel el profesionalismo como nueva imagen del trabajo docente, por cuanto puede verse en esa insistencia en la profesionalidad añadida al proceso de Bolonia, que hemos visto en epígrafes anteriores, el eslabón intermedio entre las definiciones oficiales de la excelencia y la motivación de quienes deben implementarlas. A través de la mediación del profesionalismo, buena parte de la legitimidad de la institución se traslada de la estructura a la subjetividad de sus miembros. La cultura de la calidad lleva consigo una reconceptualización de la práctica docente que abandona los fundamentos políticos morales característicos de su configuración moderna para acogerse a un lenguaje empresarial supuestamente más adaptado a las condiciones del cambio y la incertidumbre. La idea del profesionalismo refleja esta tendencia en la medida en que proporciona un paraguas ideológico a este

[11] La relación compleja y problemática entre enseñanza superior y mercado de trabajo requeriría un espacio del que aquí no se dispone. Baste con constatar la clara desconexión entre la Universidad y el mercado de trabajo, pero no por un defecto de diseño de la primera: hay cosas que la educación no puede hacer, y enviar más jóvenes a la universidad, máxime debido a la mayor tasa de desempleo juvenil de la OCDE (cercana al 50%) y la necesidad de incrementar su "capital humano", no garantiza ni un mejor empleo ni la reconstrucción de un modelo salarial de regulación fordista.

contexto discursivo de revitalización renovada de la fe en el poder autoregulador y creador del mercado liberado, así como a la creencia de que una reestructuración desreguladora puede regenerar la iniciativa del sistema y restaurar su identidad. El nuevo modelo de docente deseado es el de un profesor motivado, realizado y creativo cuya competencia depende en gran medida de que su labor intelectual como distribuidor de conocimiento se revista de los valores laborales de un nuevo profesionalismo docente: satisfacción en el trabajo, sentido de la eficacia, implicación y compromiso, independencia, perspectiva de carrera y formación permanente. Sin embargo, las motivaciones y bases sustantivas para crear dicho profesionalismo se sumergen en una mera meta vacía de contenido, y ello nos lleva al siguiente punto.

Ideología de la gestión

La nueva ideología de la gestión puede describirse como una articulación del complejo saber-poder en los términos de una tecnología moral (Ball, 1993). De hecho puede decirse que la moral constituye el terreno de la nueva reestructuración; bien entendido que se trata de una moral descontextualizada y reducida al ámbito de la eficiencia organizativa, lo que le hace perder todo referente crítico y quedar reducida a un mero patrón de motivación instrumental (Fisher y Mandell, 1989), moral pues de una cultura empresarial. La reiterada exigencia de calidad y excelencia[12] constituye en el fondo una desesperada demanda de motivación, un intento de reconstruir la identidad de la organización a partir de la subjetividad de sus miembros. Una subjetividad que está intentando ser sometida según este programa al efecto de las "ilusiones decisorias" que Marcuse (1964/1993) denunció como síntoma de una falsa conciencia feliz, legitimada por cuanto cada unidad debe correr su propia suerte en la competencia del todos contra todos del mercado.

La clave del modelo de dominación implícito en la actual reestructuración educativa radica en la afinidad que guardan entre sí la nueva gestión de la cultura organizativa, la reconceptualización del trabajo docente y el discurso de la calidad y la excelencia que proporciona cobertura ideológica a ambos.[13] La introducción de las técnicas de gestión privada en los organismos y la administración pública, según los cantos de sirena de los teóricos de la nueva gestión pública, tan de moda por los circuitos académicos (y de gobierno), supone la subordinación a los criterios de eficiencia, eficacia y rentabilidad que priman sobre cualquier tipo de consideraciones. La financiación competitiva de las universidades ligada a este tipo de mecanismo de acreditación de la calidad supondrá el establecimiento de un *ranking* de centros universitarios en virtud del cual se provea de fondos diferenciales a cada unidad administrativa. Se trata de un triple proceso:

- La generación de una amalgama universidad-empresa que supone la incorporación del profesorado con mayor cualificación a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad del capitalismo tardío, y con ello la diferenciación funcional e institucional según vías privilegiadas dentro de la misma institución pública (la nueva incorporación del profesorado ya

[12] En el nivel ideológico, aparece el concepto de "excelencia" como respuesta al problema de la legitimación de la tecnocracia. Debido a esta dependencia de los criterios tecnológicos, el pensamiento tecnocrático carece de una dimensión reflexiva (Stanley, 1978). No puede explicar —ni, por tanto, fundar de forma consensuada— su propia visión del mundo sin apelar a criterios normativos externos. Como tal, la "excelencia" postula una visión de "lo bueno" que compensa la falta de provisión de un ámbito moral legítimo por parte de la tecnología.

[13] Un magnífico ejemplo lo aporta uno de los instrumentos más polémicos de la reestructuración educativa como lo es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y sus respectivas agencias autonómicas, introducida en la LOU del PP y modificada después por el PSOE para adecuarse a la Ley de Agencias Estatales. El carácter público que le otorga la reforma no debe hacernos olvidar que desde su puesta en funcionamiento, el papel de sus evaluadores es similar a los responsables de recursos humanos de una empresa.

no se basará en torno a la polaridad eje público/ privado sino mediante la cuestión postmoderna de la excelencia y la empresarialidad).[14]

- La confianza dogmática en la autorregulación del mercado del conocimiento mediante la libre competición y la pretensión de sustituir las viejas universidades por nuevos "centros de producción del conocimiento" no clásico sino ligados con la profesionalidad de calidad con una moral empresarial.

- La instauración de la lógica de la competitividad a través de criterios calificados de pedagógicos (no de la privatización) de carácter hobbesiano mercantil: todos contra todos. Cabría plantearse la esencia competitiva de la naturaleza humana con la que a veces se sanciona esta polémica, su carácter puramente ideológico y vacío resalta en el contraste entre la grandilocuencia de su retórica y la pobreza y confusión de sus argumentos: no se puede a la vez defender el carácter competitivo y cooperativo de la ciencia. Se confunden la competencia hobbesiana que se hace pasar por los términos anteriores de meritocracia y competitividad.

Lo característicamente postmoderno de semejante estrategia es haber trasladado el énfasis de la organización de la cultura a la cultura de la organización (Hassard y Parker, 1993). En esta cultura estilizada de la reestructuración educativa tiende a verse el nuevo símbolo de la eficiencia, la nueva fuerza integradora que permite racionalizar lo irracional, el proceso mediador sobre el que asentar las redefiniciones estabilizadoras de la reestructuración y redimir la desorganización real del sistema (Jeffcutt, 1994, p. 254). Por más que este nuevo simbolismo pierda rigor conceptual en el ejercicio cotidiano, ello queda compensado con la recarga emocional que experimenta al sumergirse en los juegos de lenguaje del descontento, marcados como están por el uso indiscriminado de todo un vocabulario y una imaginería de la queja antiburocrática y antipolítica en la que el populismo conservador ha encontrado su caldo de cultivo. Como resumen Fisher y Mandell (1989, p. 154):

> La ideología de la excelencia es esencial para comprender cómo se está interpretando la crisis educativa. En efecto, la petición de excelencia en las escuelas tiene como fin real llenar un vacío moral enseñar valores, fomentar el compromiso con el rigor y promover la aceptación de normas. Dado que la laxitud, la apatía y la disminución de la deferencia han sido definidas como síntomas de la crisis contemporánea la petición de excelencia representa un esfuerzo para reforzar la disciplina e inculcar el respeto a la autoridad.

Frente a la nueva ideología de la gestión deben contraponerse los diferentes tipos de aceptación o resistencia cultural con que se cruza. Per Dalin, Hans-G. Rolff y Bab Kleekamp (1993, pp. 12 y ss.) hablan en ese sentido de cuatro tipos de "barreras" que es preciso tener en cuenta: unas que fomentan la oposición al cambio porque los actores creen en valores distintos a los implicados (barreras axiológicas); otras que rechazan las rupturas de los equilibrios tradicionales entre departamentos, materias, etc. (barreras de poder); otras que resultan de un escepticismo acerca de la gestión del proyecto (barreras prácticas); y otras derivadas de rigideces actitudinales que, aun habiendo acuerdo respecto a valores y objetivos, impiden la identificación de problemas prácticos y su mediación (barreras psicológicas). Más que una taxonomía de la resistencia, cabría resaltar que este tipo de barreras —

[14] Véase como ejemplo que en el resumen de la Estrategia Universidad 2015, el Plan Director de Transferencia de Conocimiento y Tecnología, cuyo criterio básico estriba en "Definir un modelo de transferencia de conocimiento y tecnología avanzado para universidades y centros de investigación y centros tecnológicos", establece en su segundo apartado de las líneas principales a seguir "b. Una actuación decidida en la mejora de la competitividad de las empresas consolidadas", actuando como agente activo en la creación de un nuevo tejido empresarial "mediante la creación de nuevas empresas de base tecnológica" (Ministerio de Educación, s/f, p. 10).

consecuencia en gran medida de la desconfianza que genera el nuevo programa de reestructuración— no han dado lugar a respuestas radicales de disconformidad masiva entre el profesorado. Son, más bien, tanto causas como efectos de respuestas "acomodaticias": esto es, estrategias defensivas que intentan mantener intereses particulares y llevan a una generalización de la indiferencia adaptativa frente a los continuos cambios del entorno empresarial. Frente a ello, podemos señalar algunos elementos de este nuevo proceso del sistema educativo, que pueden significar destellos diferentes a una simple ideología de la gestión.

Educación en valores para la nueva clase

Otro elemento básico de este modelo de no tan reciente aparición (como nos recuerdan Fischer y Mandell, 1989; Stanley, 1978) es un nuevo conjunto de valores. Los valores capitalistas asociados con la propiedad, la abundancia y la producción dan paso poco a poco a valores basados en el conocimiento, el intelecto y la educación. El empresario se ve desplazado por el "profesional" y el "profesionalismo", en sí, se convierte en la ideología postfordista central. Resulta además del todo congruente con esta visión tecnocrática el que la educación asuma un papel destacado. La universidad actual, como albergue tradicional de la ciencia y la capacitación, recibe un estatus especial y se convierte en una "entidad productiva" primaria para la creación y difusión de una ideología técnica. La organización y la producción de la investigación, convertidas en una de las tareas fundamentales del nuevo orden social, adoptan numerosas formas. Una es la producción de nuevos conocimientos; otra, la formación y la certificación profesional de expertos qué se harán cargo del aparato productivo y cognitivo. Y una tercera forma implica la concentración de los nuevos conocimientos en los problemas de la reorientación social. Ahora bien, ya que las universidades se caracterizan por las limitaciones económicas y las agitaciones políticas, se recurre menos a ellas para desempeñar la función de investigación aplicada. Para evitar tales vulnerabilidades, la investigación se ha venido desplazando cada vez más hacia instituciones de investigación privadas, ahora devenidas en instrumentos claves para la organización de programas de élite. Estas instituciones movilizan la opinión y forjan directivas políticas para el moderno sistema de organizaciones interestatales y empresas multinacionales. Son precisamente estos centros de investigación, en especial los que se ocupan de la política educativa, los que se encuentran detrás de muchas de las demandas actuales en favor de la reforma educativa.

Dado que la sociedad actual está experimentando el tipo de reestructuración fundamental comentado, va a requerir un nuevo reforzamiento ideológico subyacente. Ocurre que el capitalismo, para mantener su poder de movilización, debe incorporar recursos que no se encuentran en su interior, acercarse a las creencias que disfrutan, en una época determinada, de un importante poder de persuasión, y tener en cuenta las ideologías más importantes —incluidas aquellas que le son hostiles— que se encuentran inscritas en el contexto cultural en el cual se desarrolla (Boltanski y Chiapello, 2002). Una de las evoluciones ideológicas de la situación actual que puede considerarse como más probable, en la medida en que parte de las capacidades de supervivencia del sistema y no se limita a plantear simples reorganizaciones dentro del marco del régimen del capital, consistiría en la formación en los países desarrollados de un espíritu del capitalismo más movilizador y con una búsqueda explícita del compromiso de aquellos que señala como vencedores (de las crisis, de la competencia, de la obsolescencia, de la globalización)[15]. Y a la vez, ese compromiso implica referencias a construcciones de

[15] Esta referencia acerca de los vencedores, parte de una concepción de lo social que trata a los agentes como jugadores que intercambian recursos de información, allí donde en realidad existe un juego asimétrico entre poderes e informaciones desiguales. Ello implica que los que desean mejorar su suerte y aspiran a hacerlo dentro del grupo, tienden a agruparse para conseguir sus objetivos de acuerdo con estrategias diversas, entre las que se incluye administrar la comunicación. Estas estrategias van a tropezar con los intereses y las estrategias de otros jugadores

otro orden, de un orden no capitalista del que se desprenden exigencias completamente diferentes de las que impone la búsqueda de beneficios.

Como en el pasado, se recurre a las instituciones educativas para que desempeñen un papel clave en esta resocialización históricamente específica de los estudiantes para el mercado laboral y una forma específica de ciudadanía. Sólo que en este periodo, la tarea de las instituciones educativas es aún mayor; no sólo necesitan inculcar a los estudiantes nuevas ideologías congruentes con las demandas sociales, económicas y culturales de la sociedad capitalista tecnocrática, sino que participan también en la creación de las propias ideologías. Y cabe recordar que el papel cada vez más destacado de la universidad a este respecto no es únicamente el de un servidor social desinteresado, como dan a entender a menudo los teóricos humanistas. Por el contrario, las propias instituciones educativas deben desarrollar y difundir una nueva ideología que legitime su propio papel, reforzado como consecuencia de la amplia despolitización y del naufragio de la igualdad social. La respuesta es el desarrollo de una ideología tecnocrática de una "nueva clase" cuyos fundamentos de manejo cognitivos ya no tienen una referencia en la educación pública pero sí tienen como base la reinvención de lo social.

En conclusión, el proceso de reestructuración educativa ha traicionado los ideales culturales en los que se había basado la modernidad; se ha movido en una dirección equivocada respecto a sus propios fundamentos organizativos, pedagógicos y científicos; ha seguido los rastros de un europeísmo que en realidad esconde las aplicaciones de las ya sabidas recetas neoliberales inculcadas como dogma; y por último continúa insertándose en un proceso de mercantilización del conocimiento que incrementa los riesgos de una apropiación de los sistemas educativos al colocarlos al servicio de los intereses del mundo empresarial. Sin embargo, la necesidad de supervivencia del sistema dadas las coordenadas actuales, ha puesto de manifiesto que la reinvención de las cuestiones de la calidad y de la excelencia de la educación superior no tienen porqué asumirse necesariamente en términos empresariales.

Referencias

Albeito Perea, Rafael (2001). *Estrategias de comunicación.* Barcelona: Ariel.

Ball, Stephen J. (1993). La gestión como tecnología moral. En Stephen J. Ball (Ed.) *Foucault y la educación* (pp. 155-163). Madrid: Morata.

Banco Mundial (1998). *La Financiación y Administración de la Educación Superior. Informe sobre la Situación de las Reformas en el Mundo*. París: UNESCO.

Boltanski, Luc y Chiapello, Ève. (1998/2000). *El nuevo espíritu del capitalismo.* Madrid: Akal.

Bourdieu, Pierre (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

Bourdieu, Pierre (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.

Brown, Phillip (1990). The third wave: Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, *11*(1), 65-83.

Castells, Manuel (1996). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. (3 vols.). Madrid: Alianza Editorial.

Conferencia de política universitaria. Educación plantea que den más clases los profesores que no investigan (2012, 18 de abril). *Europa Press.* Extraído el 21 de diciembre de 2012, de http://www.europapress.es/sociedad/educacion/noticia-educacion-plantea-den-mas-clases-profesores-no-investigan-20120418140747.html

Dalin, Per; Rolff, Hans.-G. y Kleekamp, Bab (1993). *Changing the school culture*. Londres: Casell.

que también desean alcanzar las mismas o parecidas metas como por ejemplo un puesto de trabajo, ser líderes de un mercado, ganar unas elecciones, triunfar con un nuevo libro, etc. (Véase Albeito, 2001, p. 597 y ss.).

Doll, Ronald C. (1974/1979). *El mejoramiento del currículum: toma de decisiones y proceso.* Buenos Aires: El Ateneo.

Domínguez, Mario (2003). *Las tecnologías de la información y la comunicación: sus opciones, sus limitaciones y sus efectos en la enseñanza.* Revista Nómadas, *8*. Extraído el 10 de marzo de 2010, de http://www.ucm.es/info/nomadas/8/index.html

El Gobierno forma una comisión para reformar el sistema universitario (2012, 13 de abril). *El periódico*. Extraído el 21 de diciembre de 2012, de http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/gobierno-forma-comision-reformar-sistema-universitario-1658741

Fischer, Frank y Mandell, Alan (1989). Relegitimar la meritocracia. La política educativa como estrategia tecnocrática. *Revista de Educación*, *289*, 145-157.

Floden, Robert E. y Buchmann, Margret (1993). Between routines and anarchy: Preparing teachers for uncertainty. *Oxford Review of Education, 19*(3), 337-382.

Foucault, Michel (1966/1971): *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Madrid: Siglo XXI.

Green, Andy (1994). Postmodernism and the state education. *Journal of Education Policy*, *9*(1), 67-83.

Grignon, Claude (1994). Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular. *Educación y Sociedad*, *12*, 127-136.

Hanson, E. Mark (1990). School-based management and educational reform in the United States and Spain. *Comparative Education Review*, *34*(4), 523-537.

Harvey, David (1990). *The condition of postmodernity.* Cambridge: Blackwell, Mass.

Hassard, John y Parker, Martin (Eds.) (1993). *Postmodernism and organizations.* Londres: Sage.

Jameson, Fredrik (1991/1994). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo tardío.* Barcelona: Paidós.

Jeffcutt, Paul (1994). From interpretation to representation in organizational analysis: postmodernism, ethnography and organizational symbolism. *Organizational Studies, 15*(2), 241-274.

Krugman, Paul (2011, marzo 13). Titulaciones y dólares. *El País*, 45-74.

Kumar, Krishan (1992) New theories of industrial society. En Phillip Brown y Hugh Lauder (Eds.), *Education for economic survival* (pp. 45-74). Londres: Routledge.

Laclau, Ernesto (1993). Politics and the limits of postmodernity. En Thomas Docherty (Ed.), *Postmodernism: A reader* (pp. 323-343). Cambridge: Harvester.

Llanes Ruiz, Diego (2009, 21 de febrero). Bolonia y los proyectos del Ministerio de Ciencia e Innovación para las universidades públicas. *Rebelión.* Extraído el 21 de diciembre de 2012, de http://www.rebelion.org/noticia.php?id=81201#sdfootnote2sym

Llovet, Jordi (2011). *Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades.* Barcelona: Galaxia Gutemberg, Círculo de lectores.

Lyotard, Jean-François (1979/1986). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Marcuse, Herbert (1964/1993). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad avanzada.* Barcelona: Ariel.

Marx, Karl (1939-1941/1985). *Grundrisse. Lineamientos fundamentales para una crítica de la economía política 1857-1858 II.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de educación (s/f). *Estrategia Universidad 2015. La gobernanza de la universidad y sus entidades de investigación e innovación*. Extraído el 21 de diciembre de 2012, de. http://firgoa.usc.es/drupal/files/Documento%20Gobernanza%20CRUE%20FCYD.pdf

Montes, Eva (2008, 25 de noviembre). «Si alguna Universidad va a cerrar no será por Bolonia, será por el mercado», afirma Rubiralta. *El comercio.* Extraído el día, de mes, de año, de http://www.elcomercio.es/oviedo/20081125/asturias/alguna-universidad-cerrar-sera-20081125.html

Negri, Toni (1992/1994). *El poder constituyente*. Madrid: Prodhufi.

Negri, Toni y Guattari, Felix (1985/1999). *Las verdades & General Intellect, poder constituyente, comunismo*. Madrid: Akal.

Offe, Clauss (1985). *Disorganized capitalism*. Cambridge: Polity Press.

Osborne, David y Gaebler, Ted (1992/1994). *La reinvención del gobierno. Influencia del espíritu empresarial sobre el sector público*. Barcelona: Paidós.

Pardo, José Luis (2008, 10 de noviembre). La descomposición de la Universidad. *El País.* Extraído el 10 de noviembre de 2008, de http://elpais.com/diario/2008/11/10/opinion/1226271612_850215.html

Rust, Val (1991). Postmodernism and its comparative education implications. *Comparative Education Review*, *35*(4), 610-625.

Scase, Richard (1992). Organizational restructuring. En Phillip Brown y Hugh Lauder (Eds.), *Education for economic survival* (pp. 76-94). Londres: Routledge.

Sennett, Richard (1998/2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capital.* Barcelona: Anagrama.

Sennett, Richard (2006/2008). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Stanley, Manfred (1978). *The Technocratic Conscience*. Chicago: The University of Chicago Press.

Terrén, Eduardo (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.

Torres, Jurjo (1994). *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid: Morata.

Torres, Jurjo (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo.* Madrid: Morata.

Tubella, Imma (Coord.) (2005). *Sociedad del conocimiento: cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Barcelona: UOC.

Virno, Paolo (2003). *Gramática de la multitud*. Buenos Aires: Colihue.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Materiales

¿Qué está pasando en la universidad británica?

What is happening to the university in the UK?

Sonia Arribas

Universitat Pompeu Fabra. ICREA, arribas1234@yahoo.es

Resumen

Este artículo presenta las principales transformaciones en educación superior británica de los últimos años. Examina varios informes redactados por instituciones vinculadas a los sucesivos gobiernos, y que proponen su progresiva mercantilización. También expone las críticas que se le han hecho a estas propuestas, así como a los nuevos programas y marcos de evaluación de la investigación, especialmente en lo que respecta a la frágil situación de las humanidades.

Palabras clave

Gran Bretaña
Universidad
Educación superior
Humanidades
Evaluación
Mercado
Protestas

Abstract

In this article I present the main changes that have taken place in British higher education in recent years. I examine various reports – written by institutions linked to the successive governments – which propose its transformation into an education provided by the market. I also put forward the criticisms that have been made to these proposals, as well as to the new programs and evaluation frameworks for research, particularly with regard to the fragile situation of the humanities.

Keywords

Great Britain
University
Higher Education
Humanities
Evaluation
Market
Protests

1

Una de las más significativas transformaciones de los últimos años de la educación superior en Gran Bretaña tuvo lugar en el 2010, cuando el BPP University College of Professional Studies[1] (que ofrece estudios de grado y posgrado en contabilidad, finanzas, empresariales, derecho y salud, y forma parte de un conglomerado multinacional que cotiza en bolsa[2]) fue oficialmente declarado institución universitaria con capacidad para conceder títulos. Así desembarcaba en este país una modalidad de organización que ya había proliferado al otro lado del atlántico: la enseñanza superior privada con fines de lucro. Nada que ver con las célebres universidades privadas de élite sin fines de lucro que se colocan habitualmente en las cotas más altas de las listas mundiales de los "rankings" de excelencia.

Se trata del último producto de la desregulación de la educación universitaria promovida por George W. Bush. Especialmente a partir del 2008 y con motivo de la crisis financiera global, se ha ido generando en Estados Unidos lo que bien podría denominarse una burbuja de universidades privadas con fines de

Arribas, Sonia (2013). ¿Qué está pasando en la universidad británica?. *Athenea Digital*, *13*(1), 219-229.
Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1054-Arribas

[1] Las siglas se corresponden con la primera letra de los apellidos de sus fundadores: Brierley, Price y Prior.

[2] Tomo esta información del artículo de (Hotson, 2011). Aquí Hotson expone además que el conglomerado Apollo ha sido acusado por la fiscalía general de diez estados norteamericanos de haber llevado a cabo desde 2002 prácticas engañosas en su admisión de alumnos y en sus finanzas. Señala asimismo que desde el momento de la acusación el número de alumnos ha disminuido considerablemente.

lucro. Esta burbuja comenzó en el momento en que cantidades enormes de jóvenes desempleados se vieron de pronto en la necesidad de matricularse en algún centro que les concediera un diploma con la esperanza de conseguir un trabajo. De esta forma han empezado a brotar en los últimos años nuevos centros para satisfacer la creciente demanda.

La diferencia con las universidades privadas sin fines de lucro es bastante obvia. En primer lugar, en lo que respecta al ahorro de costes. Así, por ejemplo, la instrucción en estos nuevos centros se hace mediante el uso de mecanismos totalmente automáticos. No se trata del mero uso de herramientas online, al estilo de la enseñanza convencional a distancia, sino de procedimientos pedagógicos mecanizados que permiten impartir clases y estudiar sin necesidad de contratar profesores dedicados a las asignaturas. Cuando hacen falta profesores para alguna cuestión puramente técnica, se echa mano fácilmente de la gran cantidad de profesores desempleados y/o en situación precaria, incapaces de encontrar un puesto en las universidades privadas o públicas sin fines de lucro, y dispuestos a trabajar incluso en negro. El dinero obtenido de los beneficios del negocio se invierte posteriormente en marketing, en lograr de la manera más agresiva posible la inscripción del mayor número de alumnos.

2

La universidad británica tal y como hoy existe se remonta a la segunda mitad del siglo XIX, momento en que los estudios comienzan a ser divididos entre las ciencias y las humanidades. Entonces también se diseñó una universidad que tuviera un lugar prominente en la cultura nacional. En el periodo victoriano se reformaron las universidades (los colleges) de Oxford y Cambridge para que tuvieran una función pública que no estuviera necesariamente conectada con la iglesia anglicana. Por otro lado, en ciudades con una naciente industrialización, empezaron a surgir universidades con vocación local que ofrecían asignaturas destinadas a cuestiones puramente prácticas (Sheffield y la metalurgia, Leeds y la química, por ejemplo) (McKibbin, 2010, p. 10). El Estado no se ocupaba de financiar ninguna de estas universidades —el pago de las tasas universitarias, y como mucho las autoridades locales, se encargaban de ello—. La autonomía universitaria estaba en buena medida garantizada, y la investigación no era concebida todavía como teniendo la función de hacer mover la economía.

En el siglo XX el modelo británico de enseñanza superior fue relativamente emulado por otros países, en gran parte debido al imperialismo, pero en ningún caso podía compararse su éxito con el de las universidades norteamericanas, las cuales empezaron a atraer en mucha mayor medida a estudiantes de todos los rincones del mundo. Las universidades norteamericanas poseían instalaciones mucho mejores para la investigación (Collini, 2003, p. 4)

A comienzos del siglo XX menos del dos por ciento de la población iba a la universidad. El cambio radical se produjo a partir de 1945. Desde entonces el número de estudiantes ha ido progresivamente incrementando hasta llegar a la cantidad de casi dos millones en la actualidad. El número de universidades supera hoy día la centena. Fue también a mediados de siglo cuando el Estado pasó a ser su principal agente de financiación por medio de una subvención del Tesoro que era distribuida por un comité del que formaban parte académicos de mucha trayectoria en cooperación con el gobierno central[3]. El dinero se otorgaba principalmente para la enseñanza y la investigación, así como para la

[3] Hasta 1964 el comité trataba directamente con el Tesoro; ese año el nuevo gobierno laborista estableció el Departamento de Educación y Ciencia para supervisarlo hasta que fue abolido en 1989. Se remplazó por el Consejo para la Financiación de las Universidades, donde figuraban miembros del mundo de los negocios. El Departamento al que se adscriben las universidades ha sido cambiado varias veces de nombre: Departamento para Educación y Empleo (1995), Departamento para Educación y Habilidades (2001), Departamento para Innovación, Universidades y Habilidades (2007) y Departamento para Negocios, Innovación y Habilidades (2009) (Collini, 2011, p. 9).

construcción y el mantenimiento de edificios. El Estado proveía de la mitad de los ingresos de cada universidad. Esta cantidad fue aumentando significativamente hasta las cotas de los años sesenta y setenta. En este periodo la cultura promovida desde las universidades, gracias al estado del bienestar, empezó a ser difundida entre amplias capas de la sociedad. A partir del informe del comité Anderson de 1960 los estudiantes empezaron a recibir apoyo público para sus estudios mediante el establecimiento de un sistema de becas obligatorias[4].

La universidad ha ido sin embargo modificándose en todo este periodo de una forma lenta aunque continua (Collini, 2003, pp. 4-5). Uno de los cambios más notables tiene que ver con que ha dejado de ser una institución formadora de carácter, parte de la cultura nacional, para ser hoy en día mayormente un lugar dedicado a la investigación científica y tecnológica. El número de estudiantes de humanidades ha disminuido a un ritmo constante. El cambio más radical ha tenido lugar, no obstante, en los gastos. Ahora se gasta principalmente en investigación para la medicina, la tecnología y la ciencia, especialmente la ciencia biológica. Hoy en día la transferencia de conocimiento de la universidad a la industria es muy intensa: por ejemplo, en el sector farmacéutico, en la electrónica y en el campo de la defensa. Y a la inversa, también reciben hoy muchas universidades cuantiosas cantidades de ingresos del sector privado. Este cambio ha afectado el estilo universitario en su conjunto, que ha pasado en buena medida a emular la organización y procedimientos científicos, no solo en lo que respecta a la adopción de metodologías científicas (o pseudocientíficas) para el desarrollo de cualquier forma de conocimiento, sino también y muy especialmente a la hora de los procesos y criterios para la obtención de financiación. En un segundo plano ha quedado definitivamente la idea de la universidad como emblema de la cultura y el arte.

Desde los años ochenta, es decir, a partir de la llegada al poder de Margaret Thatcher, la financiación estatal de las universidades ha sufrido importantes recortes. El año 1986 significó asimismo la llegada del sistema de evaluación, auditoria y clasificación por ránkings de universidades y departamentos, procesos todos ellos determinantes en última instancia de la posibilidad de la obtención de financiación. Se trata de mecanismos, como veremos en el apartado siguiente, para calcular la eficiencia de las universidades y reorganizar la cultura universitaria de acuerdo con programas de administración y planes estratégicos según objetivos, etc.

En los años sucesivos han tenido lugar más reformas del modo de proceder y administración de las universidades (cambios de organigramas, composición y estrategias) con el objetivo de hacerlas más eficientes. Estas modificaciones no han tenido lugar sin reducciones en la cantidad que el Estado otorga a las universidades para su funcionamiento. De hecho, solo entre los años 1989 y 1997, las universidades experimentaron una caída del 36% de financiación por estudiante. Los objetivos últimos de estas reformas han sido durante todo este tiempo conseguir por un lado que las universidades estén más conectadas con las necesidades de la economía y por otro que su modo de funcionamiento esté más en línea con el de la así llamada gobernanza de las empresas. Desde la perspectiva actual las décadas de los años sesenta y setenta parecen algo excepcional en el sentido de haber logrado un sistema de alta calidad y autonomía completamente financiado por el Estado.

[4] El ministerio de educación convocó al comité para elaborar un documento sobre la cuestión de las becas estudiantiles. El comité recomendó un sistema nacional de becas por el que cada estudiante matriculado por primera vez en una carrera tuviera opción a una beca que le pagase la matrícula y otros gastos. La cantidad de esta beca dependía de los ingresos familiares (Anderson Commitee, 1960).

3

Dos son los rasgos que caracterizan hoy la nueva situación universitaria: su clara orientación al mercado, y la micro-administración que la domina, dirigida por las demandas del gobierno. Es interesante en este sentido examinar dos documentos programáticos e informativos elaborados en los últimos años por distintas organizaciones vinculadas a las reformas universitarias en Gran Bretaña. El primero se presentó al parlamento en 2003 por el secretario de Estado para temas de educación del partido laborista con el título de *The future of higher education* (s/f).

Según este documento, el marco general para la universidad tiene que poner de relieve su función como generadora de crecimiento, productividad y calidad de vida. La investigación en todas las áreas, y aquí se incluye a las artes y las humanidades, también ha de funcionar para el beneficio de la economía. El papel de la universidad se conceptualiza en términos de competencia frente a otros países y a escala global.

En el documento la orientación mercantil se justifica confusamente en las descripciones de la "excelencia" universitaria. Ésta se presupone que subirá cuando se hacen públicas las evaluaciones de los profesores y de los departamentos. Los estudiantes escogerán los que les parezcan mejor y esto a su vez hará subir el nivel: "Student Choice will increasingly work to drive up quality, supported by much better information" (La elección del estudiante, apoyada por información mucho mejor, funcionará de manera creciente para hacer subir la calidad) (The Future of Higher Education, s/f, p. 46). La publicidad y la transparencia permiten, eso es lo que presupone el documento, que los estudiantes devenidos consumidores pueden elegir inteligentemente entre las distintas opciones que se les ofrecen: "To become intelligent customers of an increasingly diverse provision, and to meet their own increasing diverse needs, students need accessible information" (Para convertirse en clientes inteligentes de un suministro crecientemente diverso, y para satisfacer sus necesidades crecientes, los estudiantes necesitan información accesible) (The Future of Higher Education, s/f, p. 47). Los estudiantes eligen determinados profesores y carreras, descartan otros, y este proceso de selección según la ley de la oferta y la demanda contribuye a que queden solo los mejores.

Aparte de haber sido seleccionados como favoritos en la elección estudiantil, los profesores y departamentos que siguen funcionando son los que también han superado las pruebas que miden sus logros: mediante objetivos, tablas, estadísticas y otras formas de medición cuantitativa. Ellos son los que luego recibirán la recompensa de la financiación.

Una consecuencia de esta forma de medición en lo que respecta a la investigación —lo que se denominó en 1986 el "Research Assessment Exercise"[5] (Ejercicio de evaluación de la investigación) que se distribuye de acuerdo al impacto y el volumen de la investigación— es que ha forzado a los investigadores a publicar más para incrementar su nota. Este imperativo de la productividad ha llevado consigo un incremento simultáneo de la puntuación universitaria en todas las asignaturas y departamentos. La subida se ha debido principalmente a que los académicos británicos ahora publican mucho más y más rápido que antes de la introducción de los criterios de evaluación (Collini 2003, p. 7-8). Los profesores de la generación anterior leían abundantemente, no publicaban prolíficamente, y se

[5] En concreto, las instituciones que son evaluadas tienen que presentar su investigación en las distintas áreas de investigación y cada una de ellas reciben una calificación de calidad siguiendo una escala estándar. La mejor nota es la obtención de cinco estrellas, la cual es descrita en términos puramente comparativos a nivel nacional e internacional como: "Quality that equates to attainable levels of international excellence in more than half of the research activity submitted and attainable levels of national excellence in the remainder". (Calidad que se iguala con niveles alcanzables de excelencia internacional en más de la mitad de la actividad de investigación presentada, y niveles alcanzables de excelencia nacional en el resto).

dedicaban mayormente a la enseñanza. Pero ahora están siendo paulatinamente sustituidos por jóvenes profesores que —sometidos como están a las reglas impuestas por los órganos de control y administración— publican a destajo, se dedican casi en exclusiva a la investigación, y en consecuencia limitan al máximo el tiempo que dedican a las clases. (Collini, 2010, p. 23). Es bastante discutible que estas transformaciones hayan venido de la mano de un aumento real de la calidad.

El ejercicio de evaluación de la investigación en la nueva situación universitaria se corresponde con dos procesos simultáneos: su progresiva mercantilización y el aumento de la microadministración o microcontrol de las prácticas. Ambos son comprensibles bajo el prisma que conceptualizó Foucault de la racionalidad liberal de gobierno: intervenciones que promueven la idea de sujetos libres e interesados —el homo œconomicus— y que constituyen ámbitos y entornos de libertad, pero que extienden de manera paralela procedimientos de control y administración de las conductas. “Libertad económica y técnicas disciplinarias: aquí están las cosas perfectamente ligadas” (Foucault, 2004, p. 68). Es decir, por un lado, la creación de espacios de competencia y libre mercado, y, por otro, la producción, organización y gestión de las condiciones en las cuales se puede ser libre y se puede consumir libertad. Este segundo aspecto, la fabricación de la libertad, tiene que ser entendido en este contexto como un proceso que necesita para ser efectivo de la extensión simultánea de estrictos procedimientos de control y administración.

La mercantilización de la enseñanza se pone de manifiesto, por ejemplo, en que se ha empezado a pagar más a los profesores que consiguen evaluaciones más altas. Aquí se sigue una supuesta valoración neutral del desempeño laboral tal y como lo hacen las compañías comerciales y sus diseños de recursos humanos. Con este modo de proceder, premiando de manera muy visible a aquellos con mejores notas, se espera asimismo que suba la evaluación general y la excelencia de la institución. Pero una consecuencia no deseada de este mecanismo es que socava las formas de cooperación, solidaridad y compromiso que también están a la base del funcionamiento de la universidad, y todo ello en aras de la competencia entre profesores (Collini 2003, p. 8). La universidad se convierte así en un espacio para la competencia (de los profesores y departamentos entre sí para obtener las buenas calificaciones, de las universidades entre sí para captar a los mejores profesores e investigadores y para atraer al mayor número de estudiantes, de los distintos países para atraer a los alumnos extranjeros dispuestos a pagar las tasas…) y solo los más fuertes, aquellos que una vez evaluados reciben la financiación para la investigación, son los que sobreviven. Desaparecen las instituciones y los sujetos que no saben adaptarse a las reglas del juego.

La micro-administración es, como acabamos de ver, la otra cara de la moneda de la mercantilización universitaria. El nuevo modelo hace que las propias instituciones se auto-evalúen constantemente para asegurar la calidad y la cantidad determinadas por los estándares impuestos por el gobierno. Después de este ejercicio de auto-evaluación, la información que proporcionan al departamento de educación es trasladada a agencias de auditoría externas que se encargan de validarla.

En los últimos años el “Research Assessment Exercise” ha sido sustituido por otro procedimiento evaluativo denominado “Research Excellence Framework” (Marco de excelencia de la investigación) que consiste principalmente en la paulatina introducción de cuantificadores para medir el número de citas de los artículos publicados (el “output” o rendimiento), así como el impacto o los beneficios demostrables de la investigación para la economía, la sociedad o la calidad de vida (el denominado “environment” o entorno). Estos criterios permiten clasificar las universidades y los departamentos mediante puntuaciones diversas (pero reducibles a una escala de 0 a 5 puntos) que a su vez son la garantía de que puedan obtener financiación. La evaluación departamental se hace mediante la selección de uno o

dos investigadores del departamento, los cuales tienen que presentar un porfolio a los expertos encargados de medir los resultados. Estos por su parte ejercen su capacidad de juicio sobre los portfolios examinados, pero siempre a condición de que sigan los protocolos, los menús de indicadores o las plantillas genéricas que les dicen la nota de cada respectivo trabajo evaluado (McKibbin, 2010, p. 9). Los periodos durante los cuales se evalúa a los departamentos e investigadores son de cuatro años de duración.

La medición del impacto se hace particularmente difícil en el caso de las humanidades, cuya única opción para lograr ese tipo de beneficio social al que se aspira es por medio de una amplia difusión entre el público. El objetivo de este nuevo marco de evaluación es conseguir que las empresas entren de lleno en las universidades y empleen la información y resultados de la investigación para sus negocios.

El segundo documento que merece ser leído atentamente es más reciente, del 2010, y la autoría es de Lord Browne et al. *Securing a Sustainable Future for Higher Education: An Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance* (Lord Browne, 2010)[6]. El documento sigue la línea del ya comentado en que también observa la situación universitaria británica del presente bajo el prisma de la competición global y en un contexto general de menor inversión pública. Señala varios principios de actuación: unos proponen que se incremente aún más la capacidad de elección de los estudiantes, y otros apuntan a una subida de las tasas (aunque se explicita que los estudiantes con menos ingresos pagarán menos o incluso nada).

En cuanto al tema de la financiación de las universidadades, la novedad más importante es que el Estado tiene que dejar de financiar en bloque la enseñanza. A partir de ahora, la universidad que reciba financiación será porque se lo ha ganado por sí misma en la captación de estudiantes. Este principio apunta a una educación superior que progresivamente deja de ser considerada pública.

La idea detrás de que se incremente la capacidad de elección de los estudiantes es que hará subir la calidad. El grado de su satisfacción determinará qué universidades obtendrán más financiación: “Students will control a much larger proportion of the investment in higher education. They will decide where the funding should go; and institution will compete to get it” (Los estudiantes controlarán una proporción mucho mayor de la inversión en educación superior. Decidirán dónde irá la financiación; y la institución competirá para obtenerla) (Lord Browne, 2010, p. 29). Las universidades se convierten así en organizaciones encargadas de atraer estudiantes en un mercado altamente competitivo.

La retirada de financiación en bloque a la enseñanza por parte del Estado es un cambio radical con respecto a lo que ha sido la educación superior en Gran Bretaña desde la segunda mitad del siglo XX. En primer lugar, porque esta financiación permitía a cada universidad decidir por sí misma qué carreras y asignaturas impartía. Si esta financiación se elimina, la universidad no tiene capacidad para determinar su línea de enseñanza y pasa a ser considerada como una mera proveedora de servicios que el estudiante puede elegir o descartar en un mercado competitivo. Así, el informe Browne considera que lo que las universidades enseñarán tendrá que determinarse por anticipado ante la demanda potencial de sus consumidores. Tal adaptación a las reglas del mercado, según esta visión, es la que garantizará su eficiencia. Por otro lado, al desaparecer la financiación estatal, las universidades deciden las tasas que quieren cobrar a los estudiantes. Y si a los estudiantes no les interesa una asignatura, se dejará de impartir.

Una crítica a esta perspectiva mercantilista (Collini, 2010, p. 25) de la universidad pone de relieve que las fuerzas solas del libre mercado están generando un sistema dual anclado en un círculo vicioso. Las

[6] Lord Browne es un antiguo ejecutivo de British Petroleum.

universidades con la más alta reputación (en captación y satisfacción del estudiantado) son las que reciben la financiación y las que atraen a los estudiantes que tienen mejores expedientes. Esto produce una disparidad entre universidades con mucha financiación y universidades con poca financiación[7]. El problema es que este proceso puede correr paralelo del establecimiento de una disparidad entre estudiantes que provienen de familias con recursos, y estudiantes que provienen de familias sin tantos recursos. Es decir, si el eslogan de las transformaciones universitarias actuales es que los estudiantes son capaces de elegir libremente lo que les interesa y lo que quieren, la realidad es que en tanto que consumidores, su racionalidad va normalmente de la mano de las posibilidades de su bolsillo. El informe Browne es sin embargo más progresista que la legislación anterior cuando sostiene que el Estado avanzará a los estudiantes que lo necesiten unas ayudas económicas que tendrán que devolver una vez hayan conseguido un trabajo al acabar sus estudios. También especifica el informe que los graduados que consigan trabajos mejor remunerados pagarán más que los que consiguen trabajos con menor remuneración.

En este nuevo contexto universitario, el papel de la cultura e incluso de la educación en un sentido amplio queda prácticamente reducido a cero o como mucho se publicita como “capital cultural”. La universidad tiene una clara función: la de convertirse en motor para la innovación y la transformación económica empresarial. Así, las carreras y asignaturas que no cumplan estos requisitos desparecen del panorama.

Pero sin duda lo más significativo de toda esta transformación hacia dos formas simultáneas de disciplina (por un lado, la disciplina del mercado y, por otro, la disciplina de la microadministración) es que en el presente está sirviendo para reducir el máximo el gasto público con la excusa de la reducción del déficit. Como acabamos de ver, esta drástica reducción se ha plasmado de la forma más radical en la eliminación de la financiación en bloque a la enseñanza.

4

Las respuestas concretas del profesorado a estas transformaciones no han tardado en llegar. Los profesores e investigadores de las carreras de humanidades son obviamente los que han contemplado estos procesos con mayor preocupación. La crítica más importante tiene que ver precisamente con la creciente mercantilización de la enseñanza universitaria. Así, por ejemplo, se ha cuestionado que las asignaturas y los cursos se lleguen a impartir en franquicias, que la investigación y la enseñanza se hayan puesto en manos de supuestos expertos en pedagogía, o que el estilo universitario en su conjunto se parezca más en la actualidad al propio de una corporación que al que le correspondería a un centro educativo donde además se transmite cultura. Muchas de estas transformaciones se han impuesto asimismo de una forma que se ha sentido como brutal: es decir, como radicales reorganizaciones de los programas de enseñanza, estructuras organizativas y prioridades de la investigación en medio de un ambiente de inseguridad creciente y falta de certeza ante el futuro (Malik, 2011).

La adaptación a los nuevos criterios de evaluación de la investigación es otro punto criticado por muchos profesores: por un lado, que haya que cuantificar las publicaciones según tablas creadas ad hoc, independientemente del contenido de la investigación, para puntuar alto en el Research Excellence

[7] La idea que subyace a la competencia en el libre mercado también es en sí contradictoria, pues sostiene que cuando hay más competencia se crean más oportunidades para que los estudiantes puedan escoger las instituciones que les interesan. Pero si realmente hay más competencia lo que ocurre es que se verán reducidas, no aumentadas, las oportunidades de que un estudiante pueda acceder a las universidades más deseadas (Collini, 2011, p. 10).

Framework, y por otro, que se estén exigiendo a todos los profesores prácticas y métodos de transferencia de conocimiento propios de la tecnología y la industria.

La paulatina desaparición del contenido, convertido ahora en una entidad flotante sin definición, reducible a “factores de impacto”, y “número de citas” también ha tenido efectos en la enseñanza en la medida en que las nuevas demandas pedagógicas dan prioridad a las aptitudes y los procesos formales en abstracto, así como a los planteamientos genéricos y la jerga vacía de la interdisciplinariedad, en detrimento de los contenidos. Ahora cuenta más ser comunicativo y trabajar en equipo que, por ejemplo, conocer a fondo la filosofía política del siglo XX. También cuenta más asistir a un “workshop” sobre innovación pedagógica o sobre cómo publicar artículos en revistas de impacto, o incluso sobre cómo mejorar el currículo de cara a obtener un trabajo, o sobre estrategias que le enseñan a uno cómo conseguir más citas por cada publicación, que leer y dedicarse un número considerable de años a escribir un buen libro.

Acompaña a todas estas transformaciones una cierta desesperación por parte del profesorado ante la constatación de que cada vez menos estudiantes se decantan por los estudios humanísticos y, por supuesto, el que cada vez sea más difícil no solo conseguir un trabajo como profesor o investigador en humanidades, sino incluso mantener la posición una vez dentro de la universidad. La universidad británica está repleta de profesores a tiempo parcial y contratos precarios, mucho más baratos que los profesores permanentes a tiempo completo. También se constata una creciente frustración ante lo que se siente como una falta de perspectiva a largo plazo sobre el futuro de la universidad.

Algunas voces alternativas a esta situación consideran que la universidad (y no solo las humanidades, sino la investigación fundamental en general) debería quedarse al margen de los circuitos del dinero, de tal modo que la educación superior sea de nuevo vista como un bien público valorado por sí mismo. Otros hacen ver que la universidad ha sido siempre el lugar en el que se ha permitido que la curiosidad desinteresada lleve al estudio, por ejemplo, de lenguas muertas, una tarea a todas luces inservible en el mercado y en peligro en la nueva situación (Wood, 2011, p. 10). También hay quienes mantienen que la idea de obtener satisfacción en la educación o la idea del consumo de educación no tienen ningún sentido, pues lo que caracteriza a cualquier proceso de aprendizaje es precisamente el desconcierto y el esfuerzo, es decir, no conseguir lo que uno busca, ni por medio del dinero (Collini, 2011, p. 12). No son pocos los que consideran que se debería abolir por completo la evaluación cuantitativa en humanidades, o por lo menos introducir unos periodos de evaluación mucho más extensos para que la investigación dedicada a lo largo de varios años pueda dar sus frutos. Asimismo, sugieren las voces críticas que la calidad debería pasar a un primer plano, y que los índices de impacto deberían ser secundarios (Thomas, 2011, p. 10). Finalmente, hay quienes mantienen que las mediciones cuantificadoras de la calidad universitaria son profundamente ahistóricas porque se imponen de manera abstracta sin tener en cuenta la evolución de la universidad y su rol en la sociedad británica desde sus orígenes (McKibbin, 2010, p. 9-10).

Desde una perspectiva también crítica, a medio camino entre la filosofía y la crítica cultural, hay gente que está poniendo de relieve los modos de subjetivación que se corresponden con la ideología del libre mercado que prevalece en la actual situación universitaria. Como hemos visto, las directrices del gobierno ensalzan, por el lado de la demanda, esto es, en lo que respecta a los estudiantes, su capacidad de elección y su satisfacción. Y por el lado de la oferta defienden la combinación, aunque se trate todavía de servicios públicos, de los imperativos del mercado y el registro burocrático de actividades y logros. En este contexto resulta clarificador recordar que:

> El sujeto que elige y el sujeto gobernado no son ni mucho menos opuestos… Los intelectuales de la Escuela de Frankfurt y, antes de ellos Platón, teorizaron sobre la abierta compatibilidad entre la elección individual y la dominación política, y describieron sujetos democráticos predispuestos a la tiranía política y el autoritarismo precisamente porque están absorbidos en una provincia de la elección y la satisfacción de necesidades que erróneamente toman por libertad (Brown, 2006, p. 705).

Otros críticos apuntan a que en esta situación de impuesta libertad de elección —o "estalinismo de mercado" (Fisher, 2009, p. 23)— muchos estudiantes y profesores no se encuentran especialmente motivados y su estado de ánimo se corresponde más bien a una especie de lasitud narcótica o apática. Ante el imperativo continuo de la productividad con independencia del contenido, ante la perpetua evaluación y la demanda de satisfacción, ante el consumo de cursos y asignaturas, los sujetos (sean profesores o estudiantes) responden mediante la impotencia reflexiva, es decir, a sabiendas de que les desagrada la situación, pero sin expectativa alguna de cambio o transformación, en una especie de hedonismo depresivo (Fisher, 2009, p. 21).

Lo paradójico, por tanto, de la nueva situación universitaria es que las proclamas de libertad, desregulación y libre mercado han venido acompañadas de la proliferación de nuevas formas de burocracia bajo la forma de planes estratégicos, cumplimientos por objetivos, estudios de aptitudes, fortalezas y debilidades, administración y regulación de conductas. Los profesores y los alumnos están sometidos a una creciente autovigilancia y microcontrol de sus comportamientos, según los objetivos impuestos por los departamentos de cara a satisfacer las demandas de productividad. Esta autovigilancia pasa por su parte por la vigilancia y auditoría externa de las agencias que se encargan de validar las calificaciones otorgadas. Así, los profesores evalúan a los estudiantes, los estudiantes evalúan a los profesores, los profesores se evalúan repetidamente entre sí, y todos en su conjunto pasan a ser metaevaluados, en esta imparable metástasis evaluadora, por la Agencia de Certificación de la Calidad de la Educación Superior (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA), la cual a su vez se evalúa a sí misma. El paso del "Research Assessment Exercise" al "Research Excellence Framework" ha supuesto, en cuanto a la temporalidad evaluadora, que si antes las evaluaciones eran periódicas, ahora se tiende cada vez más a las mediciones permanentes y ubicuas, al microcontrol total.

Si el mercado ideal lo que busca es satisfacer las demandas de los consumidores, aquí llamados estudiantes, el mercado real a lo que aspira es a medir una y otra vez formas de trabajo que se resisten, por su propia naturaleza, a la cuantificación. Ante tal imposibilidad, los mecanismos de evaluación se multiplican ad infinitum, a la búsqueda imparable de la "evaluación final". En este sentido, de nuevo aquí sostienen las voces críticas, el libre mercado encuentra paralelismos con el estalinismo, pues lo que cuenta es por encima de todo la simbología del logro y de la evaluación (y del logo) por encima del logro como tal (Fisher, 2009, p. 42-3). La auditoría continua o el anhelo de la evaluación final para adquirir prestigio en el mercado universitario desemboca a fin de cuentas en una mezcla explosiva de comportamientos burocratizados y una búsqueda desenfrenada de la más alta clasificación[8].

[8] Fisher también escribe sobre la educación secundaria, asimismo sometida a las nuevas formas de burocratización mercantil. Destaca que en este ámbito se ha producido en los últimos años un viraje en los métodos de evaluación. Antes los institutos eran inspeccionados a fondo cada cuatro años por inspectores que entraban en las clases a escuchar, etc. En el nuevo sistema, los institutos se autoevalúan internamente y los inspectores simplemente dan el visto bueno. Fisher considera que la autoevaluación, que ahora recae sobre los propios profesores y tiene carácter permanente, tiene efectos en la psicología individual (la generación de angustia y stress, principalmente) y en las conductas. Ahora los profesores se comportan como si estuvieran siempre siendo vigilados y controlados, interiorizando la evaluación y convirtiéndose ellos mismos en burócratas diligentes, más que en profesores aptos. Otro efecto curioso de estos nuevos mecanismos de autoevaluación es el caso de un instituto se otorgó a sí mismo peores notas de las que supuestamente merecía de acuerdo con los parámetros establecidos porque un inspector les había dicho a sus profesores que no eran lo suficientemente "autocríticos". La paradoja de la autoevaluación es

Cuando lo que manda es el cumplimiento de objetivos, y estos objetivos están marcados previamente a nivel programático de los así llamados planes estratégicos, el resultado es que profesores y departamentos dedican sus esfuerzos a lograrlos como sea, y sean del tipo que sean: la obtención endemoniada de índices de impacto, la atracción del número de alumnos, etc. en lugar de dedicarse plenamente a la enseñanza o a escribir con calma. La situación puede crear absurdos monumentales. Mark Fisher relata que en un encuentro entre los funcionarios de los sindicatos, los rectores y algunos parlamentarios sobre los mecanismos de financiación de la educación ninguno de ellos supo decir cómo se habían generado las directrices de evaluación que se estaban imponiendo (Fisher, 2009, p. 50). La burocracia funciona automáticamente y sus procedimientos flotan libre e independientemente de las autoridades externas. Pero "su autonomía significa que [los procedimientos] asumen una implacabilidad pesada, una resistencia a cualquier enmienda o cuestionamiento" (Fisher, 2009, p. 50).

5

Las protestas en las calles ante los cambios introducidos por la coalición[9] que actualmente gobierna Gran Bretaña no se han hecho esperar, y en particular con motivo de la subida radical de las tasas universitarias. El 10 noviembre del 2010 la UCU ("University and College Union") y la NUS ("National Union of Students") —profesores, personal laboral y estudiantes— convocaron conjuntamente una manifestación nacional para parar los recortes a la educación pública universitaria y combatir su creciente privatización. Se protesta ante la constatación de que una subida tan fuerte de las tasas conllevará que solo los hijos de familias con recursos podrán acceder a la universidad o que muchos se vean endeudados de por vida. La liberalización de las tasas universitarias también puede significar la creación de un sector universitario dividido entre las instituciones que cobran más y atraen a los ricos, y las que cobran menos y atraen a los pobres. La retirada de la ayuda en bloque a la enseñanza puede traer consigo una reestructuración total de las disciplinas, en la medida en que los departamentos tienen que estar pendientes de la atracción del alumnado interesado por ellas. Vista por otra parte la progresiva conversión de la universidad en motor de la economía y el desarrollo, los jóvenes y profesores que protestan temen que el gobierno deje de financiar totalmente las carreras de artes, humanidades y ciencias sociales.

La manifestación fue un éxito y atrajo a unas 52,000 personas. Unos 200 estudiantes ocuparon la sede Tory en el nº 30 de Millbank Tower, en Londres, y ocho personas (entre protestantes y policías) resultaron heridas. Uno de los estudiantes, Alfie Meadows, tuvo que ser operado en la cabeza después de ser golpeado con una porra. Aunque no se les pudo condenar de nada, la policía llevó a prisión a varios manifestantes, sin una acusación concreta, con la excusa de que así estaban previniendo ante posibles amenazas futuras a la seguridad del Estado.

Una profesora de filosofía de la universidad de Roehampton, Nina Power, ha estado escribiendo en *The Guardian* (Power, 2011) sobre la forma en la que la policía ha estado criminalizando a los jóvenes, registrando sus huellas dactilares simplemente por asistir a las protestas, mostrando sus fotos masivamente en los medios de comunicación con la presunción de que son peligrosos para la seguridad. También ha dado cuenta de la formación de un nuevo grupo, apoyado por gente como Naomi Klein,

que hace fingir el autocastigo (Fisher, 2009, p. 52).

[9] El partido liberal demócrata se opuso en campaña a la subida de tasas, pero olvidó su promesa una vez en el poder en coalición con los torys.

Tony Benn y otros, y denominado “Defend the Right to Protest”[10] para combatir la criminalización de todo tipo de protesta.

Referencias

Anderson Committee (1960). *Grants to Students: Report of the Committee appointed by the Minister of Education and the Secretary of State for Scotland*, Londres: Cmnd 1051, HMSO.

Brown, Wendy (2006). American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. *Political Theory*, *34*(6), 690-714.

Collini, Stefan (2003). HiEdBiz: The Business of Higher Education. *London Review of Books*, *25*(21), 3-9.

Collini, Stefan (2010). Browne’s Gamble. *London Review of Books*, *23*(21), 23-25.

Collini, Stefan (2011). From Robbins to McKinsey. *London Review of Books*, *33*(16), 9-14.

Fisher, Mark (2009). *Capitalist Realism. Is There No Alternative?* Winchester, UK; Washington: Zero Books.

Foucault, Michel (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France. 1978-1979*. París: Seuil/Gallimard.

Hotson, Howard (2011). Short Cuts. *London Review of Books*, *33*(11), 19.

Lord Browne (2010). *Securing a Sustainable Future for Higher Education: An Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance*. Extraido el 4 de abril de 2012, de www.independent.gov.uk/browne-report

Malik, Rachel (2011). Universities under Attack. *London Review of Books, 16*. Extraido el 26 de enero de 2012, de http://www.lrb.co.uk/2011/12/16/rachel-malik/universities-under-attack

McKibbin, Ross (2010). Good for Business. *London Review of Books*, *32*(4), 9-10.

Power, Nina (2011, abril 27). A threat to our right to protest. *The Guardian*. Extraido el 2 de abril, 2012, de http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2011/apr/27/metropolitan-police-threat-protest-rights-students

The Future of Higher Education (s/f). Extraído el 1 de abril de 2012, de http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20080205132358/dcsf.gov.uk/hegateway/strategy/hestrategy/foreword.shtml

Thomas, Keith (2011). Universities under Attack. *London Review of Books*, *33*(24) 9-10.

Wood, Michael (2011). Must we pay for Sanskrit? *London Review of Books*, *33*(24), 10.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

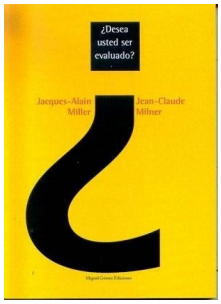
Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

[10] www.defendtherighttoprotest.org

Reseñas



Jacques-Alain Miller y Jean-Claude Milner (2004)

¿Desea usted ser evaluado?. Málaga: Miguel Gómez Editores.

ISBN: 84-88326-24-6

Iván Ruiz Acero

Escuela Lacaniana de Psicoanálisis. Asociación Mundial de Psicoanálisis

ruizacero@gmail.com

La evaluación se ha convertido hoy en el modo como dotar de garantía —esa es la pretensión— al objeto que está en juego en las relaciones entre los seres humanos. Nada escapa a lo que ha venido a llamarse el «discurso de la evaluación». Cualquier producto que pretenda hacerse entrar en el mercado debe pasar por un estricto control de calidad que lo valide para ser comercializado. Se convierte, así, en el producto de su propia evaluación. Hemos asistido en pocas décadas, por ejemplo, a la desaparición de muchos alimentos primarios, pues para considerarlos como tal, como alimentos de consumo, deben pasar por sistemas de estrictos control de calidad en los que se les aplican las modificaciones correspondientes hasta convertirlos en otra cosa, comercializables, pero otra cosa. La conocida ISO (*International Organization for Standardization*) es una organización no-gubernamental establecida en 1947, que tiene como misión la promoción de estándares internacionales relativos a bienes y servicios. Se ha convertido en la referencia mundial que dicta los procedimientos necesarios para que algo pueda cobrar, después de su proceso de control de calidad, el estatuto de objeto, y pueda circular como tal por el mundo.

Podría pensarse que las razones de una modificación tal de los procesos de producción responden únicamente al perfeccionamiento de lo que conocieron los siglos XVIII y XIX como la industrialización. Sin embargo, lo que se nos presentan hoy como las razones más poderosas que subyacen en la modificación del estatuto de objeto es lo que impone hoy el discurso capitalista, el capitalismo avanzado como han resuelto en llamar otros. El «discurso de la evaluación» es, entonces, el siervo del discurso del capitalismo, pues los procesos del primero consisten en producir objetos de consumo válidos para el segundo. Se trata de que todo objeto que sirva para el consumo entre en el mercado después de haberse evaluado las condiciones que permitan gozar al sujeto de ese objeto. Es lo que a Jacques Lacan le llevó a hablar del Capitalismo como de un discurso, el quinto si lo añadimos a los cuatro discursos con los que había ordenado los funcionamientos del lazo social[1]. En el año 1975, Lacan

Ruiz Acero, Iván (2013). Reseña de Miller y Milner (2004) ¿Desea usted ser evaluado?. *Athenea Digital*, *13*(1), 233-236. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/-1170-Ruiz

[1] Para seguir la construcción de los cuatro discursos, ver Lacan, 1992.

anticipó la lógica de lo que vemos hoy en el capitalismo llegar a su máxima expresión: “el capitalismo va demasiado rápido, *se consume*, *se consuma* tan bien que termina por consumirse” (Lacan, 1992, p. 28).

En efecto, en el propio funcionamiento voraz del objeto, del que el sujeto extraería el goce que le falta, el capitalismo se consume a sí mismo pero el sujeto también. El discurso capitalista lleva en su propia estructura los cuatro términos y las cuatro posiciones en las que el sujeto entra en el discurso como objeto del otro. Lacan se refiere a la angustia del sujeto como bien preciado, pues es un afecto, entre los otros, que no engaña. Cuando el capitalismo se sirve de esa angustia para prometerle al sujeto el objeto que lo colmará, lo está situando en posición de objeto, pues sus elecciones, sus preferencias, están sometidas a la lógica del discurso que necesita de él su angustia, su división. No podía hacerse esperar, entonces, que la evaluación entrase en el campo de la política, convirtiéndola en la «política de las cosas», expresión de Jean-Claude Milner con la que ha titulado uno de sus últimos libros (Milner, 2011). Si los mecanismos de evaluación permiten medir y controlar lo que a un objeto lo convierte en cosa, ¿por qué no hacerlo con el ser humano, de quien su variabilidad es la gran amenaza de cualquier orden establecido? Se trata entonces de convertir al individuo contemporáneo, al ciudadano, al empleado o al usuario, en cosa, gracias al control y la evaluación eficaces de las variables implicadas en cada contexto.

Hace algunos años tuvo lugar en París un interesante diálogo entre Jean-Claude Milner y Jacques-Alain Miller, en el marco del Curso «La Orientación lacaniana» que este último, psicoanalista y responsable del establecimiento de los Seminarios y Textos de Jacques Lacan, dicta anualmente en la Universidad París-VIII. El *aggiornamiento* de la teoría y práctica psicoanalíticas, que Jacques-Alain Millar lleva a cabo en su curso, es fiel a la propuesta de Lacan sobre la promesa del psicoanálisis: introducir algo nuevo aunque sea por medio de la interpretación de los falsos semblantes con los que la civilización, en cada momento histórico, esconde su malestar. La clínica del sujeto, que la escucha del psicoanalista privilegia, no va por tanto sin la clínica de la civilización, y ahí, al psicoanálisis, le corresponde desvelar esos *impasses*. Es por esta razón que Miller invitó a sus clases al que es considerado hoy uno de los lingüistas más importantes en Francia, y que formó parte de la intelectualidad francesa de los años sesenta y setenta con los que Lacan nutría sus intercambios.

Las conversaciones entre Miller y Milner, que tuvieron lugar durante las clases del 3 y 10 de diciembre de 2003, fueron publicadas primero en francés y, hace muy poco, en 2004, en castellano. El título *¿Desea usted ser evaluado?* condensa en sí mismo la interpretación con la que el psicoanálisis lacaniano señala al cambio radical en producido en las formas del vínculo social; o, dicho más precisamente, el modo cómo ha sido substituido el ya antiguo contrato social. Los problemas con los que la sociedad se encuentra hoy son planteados al político a la espera de una solución. Es este el nuevo paradigma de las relaciones entre la política y la sociedad. Y esta solución es planteada por la política y esperada por los sujetos contemporáneos en términos de evaluación. Lo que hemos llamado al inicio el «discurso de la evaluación» es en realidad una nueva configuración del vínculo entre los seres humanos que pretende referirse lo más posible a la medida y a lo calculable.

Milner presenta la evaluación como un sistema de creencia que constituye el *alpha* y el *omega* de la solución que se propondrá a todo problema planteado. Lo que en otra época funcionaba como un tercero, el gran Otro, la ley, ha sido borrado en beneficio del estadio del espejo que confronta a la soledad de un individuo frente a otro. Solo cuenta lo que ha sido expresamente estipulado por las partes firmantes del contrato. Ya no estamos en el régimen de la ley sino en la emergencia de un contrato, en el que lo que no expresamente dicho no cuenta para nada. Así, la evaluación emerge como un fenómeno

de civilización que eleva ese contrato al elemento garante del vínculo entre los seres humanos: “la evaluación es un procedimiento pesado. Esta pesadez surge de la lógica del contrato, no de la lógica de la ley” (Miller y Milner, 2004, p. 27), dice Miller en la primera de las conversaciones.

Ningún sujeto es hoy ajeno a los procesos de evaluación. Las grandes empresas gestionan desde Recursos Humanos la implicación de sus empleados en los procesos de producción, pero no solo eso, controlan desde los procesos de selección de personal, o desde la formación que les brindan después, sus capacidades, sus motivaciones y toda una serie de variables que correspondían, hasta hace poco, a la intimidad de cada sujeto. La evaluación de los procesos lleva incluso a la paradoja de aplicar los mismos métodos para medir las variables de los productos que fabrica una multinacional, por ejemplo, que para evaluar las empresas de servicios en salud mental. Pero tampoco el ámbito universitario ha podido frenar la conquista del discurso de la evaluación en el corazón de lo que fuera su objeto más preciado: el saber. El conocido Proceso de Bolonia ha arrancado el saber de lo que se sostenía en un vínculo de transmisión —lo que Freud reconoció pronto como el amor de transferencia— y ha confrontado a la comunidad universitaria a la lógica empresarial más mortífera.

Nos encontramos ante el rasero que la evaluación necesita aplicar a todo aquello susceptible de ser evaluado. Y es el individuo mismo quien consintiéndolo, o sin saberlo, “acepta que su capacidad evaluadora sea a su vez evaluada en el marco de un nuevo contrato”. Miller explica, así, la seducción que el discurso actual de la ciencia ejerce sobre la evaluación además de lo sibilino de su procedimiento:

> Los evaluadores se presentan en nombre de la ciencia […] es una iniciación y se transmite como una iniciación. Se puede ver como aquello que tienta a la gente, en el sentido de la tentación, de prestarse a la evaluación, diciendo: Una vez que usted será acreditado-evaluado, podrá evaluar a otros. El contenido mismo de la evaluación, de la operación evaluadora, se escapa. Es un cuestionario, entrevistas, este tipo de cosas. Lo más importante es que el otro haya consentido a la evaluación. Consentir a ser evaluado es mucho más importante que la operación de evaluación en sí misma. Digamos incluso: la operación es la de obtener su consentimiento a la operación (Miller y Milner, 2007, p. 31).

Lo que el procedimiento revela es su propia perversión en la que lo que se está realmente el juego es la obtención del consentimiento ciego del sujeto, que “hace pasar a un ser de su estado de ser único al estado de uno-entre-otros. Es lo que el sujeto gana, o pierde, en la operación: él acepta ser comparado, se vuelve comparable, accede al estado estadístico” (Miller y Milner, 2007, p. 31).

Si el psicoanálisis de Jacques Lacan tiene una función en este siglo es justamente preservar lo que la evaluación sacrifica en su proceso, esto es lo más singular de cada sujeto, que no puede ser asumido por ninguna lógica de grupo. El psicoanálisis lacaniano se erige así en un discurso opuesto a la lógica de la evaluación. Si pudiéramos referirnos a algún tipo de evaluación surgida del vínculo asimétrico entre el analizante y el analista, hablaríamos de la evaluación a la que cada sujeto puede acceder desde el corazón de su experiencia psicoanalítica. De ella, el sujeto podrá sospesar los efectos de su propia palabra en el malestar que lo condujo al analista y la reorientación sobre su propio deseo que este encuentro pudo haber producido. Entonces, la pregunta lanzada por este libro contendrá en sí misma su propia respuesta: ¿Desea usted ser evaluado… o analizarse?

Referencias

Lacan, Jacques (1992). *Seminario XI. El reverso del psicoanálisis.* Buenos Aires: Ed. Paidós

Lacan, Jacques (1992). *El Seminario. Libro XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós

Milner, Jean-Claude (1997). *La política de las cosas.* Málaga: Miguel Gómez Editores

Miller, Jacques-Alain y Milner, Jean-Claude (2004) *¿Desea usted ser evaluado?* Málaga: Miguel Gómez Editores



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Tesisteca

Biomarqueting, subjetividad y conocimiento académico. Nuevas formas de gobierno en la producción de conocimiento en la universidad pública española

Academic knowledge, subjectivity and biomarketing. New forms of governance in the production of knowledge at Spanish public universities

Daniel Reyes-Lara

Departamento de Psicología Social / Universidad Autónoma de Barcelona, unpoetamaldito@hotmail.com

Palabras clave
Gubernamentalidad
Biomarqueting
Universidad pública
Producción de conocimiento

Resumen

En este texto presento una versión resumida de mi tesis donde busco resaltar una parte de sus resultados, así como la propuesta de incorporar dos nociones al debate sobre la biopolítica contemporánea: el biomarqueting y la mercadeomentalidad.

Keywords
Governmentalitiy
Biomarketing
Public university
Knowledge production

Abstract

In this paper I present a condensed version of my dissertation where I seek to highlight some of their results, as well as the proposal to include two notions to the debate on contemporary biopolitics: the biomarketing and marketmentality.

Introducción

La tesis es el resultado de mi estudio sobre las formas de gobernar la producción académica en la universidad pública española con el título de 'Mentalidades de gobierno, subjetividad y producción de conocimiento'. Como elementos de conclusión, planteo la incorporación de dos nociones al debate sobre la biopolítica contemporánea: el biomarqueting y la mercadeomentalidad. Esta idea se basa en un análisis de contenido discursivo aplicado a una serie de textos generados en medio de la controversia por la aplicación de las reformas universitarias, mejor conocidas como el proceso Bolonia.

Además de invitarles a la lectura de mi tesis, el propósito de este texto es presentar y discutir sobre cómo los modos en que pensamos el problema del gobierno de la producción de conocimiento académico, permite extender y actualizar algunos puntos del proyecto de historia de las artes de gobernarnos que planteara Michel Foucault en sus cursos sobre la biopolítica (1979-1981). De aquí se desprende la secuencia que diseñé para organizar lo que leerán a continuación:

Como punto de partida describo distintos momentos que anteceden la elaboración del trabajo, los lugares en donde surgieron las dudas y las motivaciones que orientaron la construcción del objeto, así como algunas de las implicaciones ético-políticas que se procura promover. Luego relato el modo en que

Reyes-Lara, Daniel (2013). Biomarqueting, subjetividad y conocimiento académico. Nuevas formas de gobierno en la producción de conocimiento en la universidad pública española. *Athenea Digital*, *13*(1), 239-249. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1168-Reyes

analicé la controversia generada por la implementación de Bolonia. Donde refiero el método que usé y las categorías analíticas que me sirvieron para organizar y analizar un conjunto de textos en donde diferentes académicos manifestaron sus análisis y posicionamientos ante Bolonia. Explico porque analizarlos de ese modo, obedece al interés de visibilizar el modo en que cambia la configuración del poder con la introducción de las formas empresariales en la universidad pública española.

Finalmente a partir de los resultados del análisis, se hace una reflexión teórica que incorpora dos nociones al debate sobre la biopolítica contemporánea, el biomarqueting y la mercadeomentalidad. Diré a qué nos refieren estas palabras y cómo nos sirven para visibilizar un cambio en los modos en que se ejerce el poder, apuntando algunos efectos de la incorporación de las formas empresariales y de los mecanismos del marketing, en el campo universitario.

La entrada

Para contarles como llegué a preguntarme por las implicaciones que tienen las reformas universitarias en nuestras prácticas académicas y los cambios en las formas de gobernar la producción de conocimiento hice un relato de distintos momentos de mi tránsito por la universidad. El exergo de la tesis describe 'las derivas de Pedro', un estudiante que busca pistas, teorías, ideas, o cualquier cosa que sirva a alguien que quiere formar parte de la academia, pero que también quiere cuestionar y criticar las lógicas que en el marco de la producción en serie del capitalismo cognitivo, diseccionan el conocimiento.

Al comparar algunas cosas que me fueron pasando en la experiencia universitaria, quise mostrar la sensación del *Déjà vu*, de cuando te pasan cosas, como si ya las hubieras vivido. Primero como alumno de la carrera de psicología, luego como docente de licenciatura y estudiante en una maestría en educación y finalmente, aquí en Barcelona, como discente e investigador social inmerso en el proceso Bolonia.

En los tres casos, me tocó estar en medio de una reforma universitaria y el meollo de la cuestión que más me interesaba, era visibilizar cómo se relacionan cosas que cada quien experimenta como una vivencia personal, pero que también forman parte de la trama socio-histórica de las políticas educativas, los sistemas educativos y el problema del gobierno del Estado desde el punto de vista tecnológico.

En el master de aquí y la licenciatura de allá, la implementación de las reformas me tocó vivirla en un escenario de caos e incertidumbre, donde casi nadie sabía muy bien de qué se trataba, ni cómo hacer las cosas.

Como universidades públicas, en ambas se vivía un malestar por los incrementos en los costes de estudiar, y la necesidad de combinar el trabajo con el estudio. Sin embargo, mi experiencia estuvo marcada por las diferencias geopolíticas e históricas de cada institución. En la universidad de Guadalajara, aunque hubo algunos intentos, fue poca la movilización y organización de los alumnos, para mostrar nuestra molestia. En cambio, lo que aquí me sorprendió, fue que algunos grupos de estudiantes, profesores y personal administrativo, tenían años organizándose para mostrar su descontento con las reformas. Acá las cosas de movían de otro modo. Me llevó tiempo darme cuenta de que lo que estaba viviendo aquí, no era lo mismo que lo que había vivido allá en la licenciatura (grado).

Por otro lado, en el ITESO (una universidad jesuita y privada) los cambios educativos eran parte de lo que el programa promovía, con las distintas versiones del constructivismo educativo, buscaba la transformación activa de la práctica docente. Aun así, pronto detecté tensiones entre el área de formación en valores de esa universidad y las lógicas empresariales que lideraban los cambios para

competir con las otras instituciones privadas de la región. En ese lugar, y desde una posición mucho más fenomenológica, me preguntaba por el sentido de nuestras actividades educativas. Finalmente, cuando conseguí financiamiento para realizar un doctorado fuera de mi país, en un programa que había llamado mi atención desde la carrera, me tomó por sorpresa encontrarme acá, con 'los mismos cambios'.

Una vez en Barcelona, durante el máster, las distintas orientaciones de la psicología social contemporánea ampliaron e hicieron más compleja la oferta para continuar mi indagación, así que sin saber muy bien en dónde me metía, en el doctorado decidí hacer una tesis sobre eso, buscando promover y vender preguntas de carácter reflexivo en torno a la academia.

Por esa razón, el análisis del significado de las reformas estuvo orientado por el interés de comprender los cambios en el funcionamiento del poder a partir del modo en que son experimentados por las y los académicos. Fue entonces cuando la pregunta por el sentido de nuestras actividades cobró su relevancia: ¿Qué elementos nos permiten significar un tipo de experiencia o comportamiento como resistencia al poder en las circunstancias actuales?

Al considerar como una oportunidad el hecho de 'volver a vivir' el momento inicial de la implementación de reformas, además de compartir cierto malestar por el modo en que se aplicaron los cambios y una posición contraria a la oficial, preferí hacer la investigación en medio de un escenario caótico, que ahí sí, no se parecía nada a mis experiencias anteriores. Estudiar la universidad por intermedio del análisis de los mecanismos de poder no se trata de ver si está o no gobernada por los éxitos o fracasos de su funcionalidad, el quid está en saltar del punto de vista funcional y situarla en una economía general del poder, es decir, detectar cómo se la inscribe en estrategias y tácticas que apoyan sus déficits funcionales.

En ese sentido, a grandes rasgos, la tesis presenta a) la revisión del curso del Proceso Bolonia para la comprensión de los cambios que implican las dinámicas globales, b) un análisis del debate sobre la implementación de las reformas universitarias, en un periodo concreto, y c) una propuesta sobre la actualización de los modos en que se ejerce el poder.

La controversia sobre la implementación de Bolonia

El análisis sobre esta controversia, se concreta en la aplicación del análisis de contenido a un corpus textual, desde una perspectiva discursiva, donde lo primero que resalta como antecedente, es el 'No a Bolonia'. En el contexto local, entre noviembre del 2007 y marzo del 2009, distintas manifestaciones y ocupaciones dan cuenta del rechazo que hubo a las reformas en esta comunidad universitaria, por ejemplo, el 27 de febrero del 2008, se anunció una jornada de movilizaciones con el manifiesto de les movilizaciones para el 6 de Marzo. Como recordarán, el 4 de marzo de ese año, los estudiantes que ocupaban esta facultad fueron desalojados mediante la intervención policial. Un año más tarde, cobraron relevancia los acontecimientos del 18 de Marzo de 2009, cuando fueron desalojados los estudiantes que ocupaban el edificio de la rectoría de la UB desde el 20 de noviembre del 2008, emitiendo comunicados de oposición al llamado 'Plan Bolonia'.

El corpus que analicé está conformado por 61 textos, escritos por académicos o colectivos de académicos que participaron de los cambios: un libro electrónico editado por la asamblea PDI-PAS, de esta universidad (La cara oculta del Plan Bolonia) 14 ponencias de una jornada de reflexión y debate sobre el futuro de la universidad y 3 artículos de divulgación científica que fueron usados para presentar las relaciones entre educación y globalización en el módulo de educación de un master universitario.

Todos refieren a la implementación de las reformas, sus antecedentes y resultan pertinentes en tanto que forman parte de nuestra cultura académica. Para realizar el análisis, además de leerlos una y otra vez, primero clasifiqué los textos y luego seguí los pasos de la técnica del análisis de contenido.

Desde una perspectiva pragmática, tomé los textos como parte de una interacción entre quienes realizaban la implementación de los cambios y quienes viéndose afectados por los mismos, hicieron uso de la palabra, para hacer algo al respecto. Situados en el contexto de un debate sobre la implementación de Bolonia, me interesaba resaltar lo que los académicos y académicas hacían al hacer uso de la palabra para decir aquello que a mí me interesaba conocer ¿cómo enfrentaban los cambios las personas que habitan la universidad? ¿Cuáles eran sus posicionamientos?

En ese sentido, primero hice una identificación de los distintos posicionamientos que iban surgiendo durante la lectura de los textos, luego hice el establecimiento de códigos, haciendo una clasificación de lo dicho en los textos, es decir, separando por temas hacia los que se hacía referencia. Por ejemplo, uno de estos códigos tenía que ver con las referencias a la represión de las manifestaciones de rechazo y la criminalización de las protestas contra la implementación de las reformas. Este tipo de referencias las organice bajo la categoría de criminalización de las protestas y luego aparece como uno de los mecanismos disciplinares que persiste en la actualidad, pero que recuerdan a otros tiempos.

En tercer lugar, organicé esos códigos con base en dos categorías analíticas que retomo de los trabajos de Rose y Miller (1992). Las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno, entendidas como dos dimensiones analíticas que permiten distinguir diferentes elementos del proceso histórico político al que nos refiere la Gubernamentalidad. Finalmente, clasifiqué tales categorías identificando las diferencias en la línea del tiempo en el par disciplina y post disciplina, para organizar la información y hacer una interpretación sobre el significado de la introducción de las formas de gobierno empresarial en ese momento concreto.

Es decir, mi interpretación está basada en las dos categorías analíticas que se desprenden de la noción de Gubernamentalidad: las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno, pues estas me permitieron enfocarme en la manera en se actualiza la configuración del ejercicio del poder aplicando el dispositivo analítico foucaultiano.

Los resultados del análisis se dividen en dos partes:

La primera da cuenta de que mecanismos disciplinares persisten en las universidades públicas pesar de ser rechazados. Esto refiere a que al tiempo que se busca defender el carácter público de la universidad, los modelos de gestión burocrática, y pedagógicos, son rechazados y considerados obsoletos. Esto se hace visible en los argumentos que se utilizan para rechazar la LOU 2001 y la reformas de 2007, en los que persiste la defensa de los valores y las funciones tradicionales de las universidades modernas.

Como sabemos, una racionalidad política se presenta en forma de moral, es decir como un campo del deber ser, por lo que intentar descubrir los procesos de racionalización que se utilizan en la universidad tiene que ver con los modos en que se justifican los principios y las funciones de la universidad. Dicho esto, el problema de los fines y funciones de la universidad, nunca ha sido un asunto menor, pues ha sido abordado en distintos momentos históricos de múltiples formas. En este caso particular, el análisis ayuda a identificar cómo el uso de diferentes tipos de distinciones para defender alguna finalidad o función básica de la universidad, puede convertirse en una posición frente a la implementación de los cambios.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento, el profesor Manuel Martínez hace uso de la clásica distinción en periodos históricos, que opone la universidad tradicional, vinculada a entidades privadas, frente a la universidad pública de la modernidad, vinculada al proyecto Ilustrado, posicionando el proceso Bolonia como un retroceso que destruye el concepto de la universidad pública:

> La universidad española no está bien, ni mucho menos; pero Bolonia es la destrucción del mismo concepto de universidad pública surgido de la Revolución Francesa: la educación pasa de ser un derecho ciudadano y una responsabilidad pública a convertirse en un asunto económico particular, y las garantías que ejerce el Estado sobre las profesiones se transfieren a entidades privadas gremiales. Un paso más del retorno a la Edad Media. (Martínez, 2009, p. 85)

La defensa de la educación como un derecho ciudadano y una responsabilidad pública, son principios y/o funciones que usan para posicionarse en contra de Bolonia, dibujando una racionalidad política liberal en disputa con la implementación de los cambios. Otra de las distinciones que se usan para justificar las funciones de la universidad tienen que ver con racionalizaciones epistemológicas, es decir con la forma en que se valida el conocimiento que en ellas se produce.

Por su parte, en el siguiente fragmento, Antoni Doménech utiliza el argumento de que la ciencia básica es siempre de una utilidad incierta, por lo cual no debe estar al servicio de algún interés instrumental, introduciendo la distinción entre ciencia básica y ciencia aplicada. Es decir, el profesor se posiciona como un purista de la ciencia, defensor del saber por el saber en sí, para oponerse al criterio de la utilidad (el beneficio) del conocimiento como forma de financiamiento:

> *En contra del que diu una tradició filosòficament ignara —en bona part inaugurada per Heidegger—*, la ciencia básica es siempre de una utilidad práctica incierta: la teoría científica más famosa del siglo XX, la teoría general de la relatividad, no sirve absolutamente para nada: ninguna tecnología operativa se fundamenta; no ha tenido ningún uso industrial o tecnológico hasta no hace demasiado, que, inopinadamente, ha «servido» para fundar la tecnología de la localización GPS. Este es el motivo principal por el cual la investigación científica básica —que, comparte con el gran arte plástico, la gran música o la gran literatura al menos el disparo de su perfecta inutilidad ex ante — no se haya financiado nunca a través del mercado y de la inversión privada que persigue el beneficio: se ha financiado a través de la universidad pública, cómo en la mejor tradición europea, o a través del mecenazgo privado más o menos altruista, cómo en las grandes universidades privadas norteamericana (Doménech, 2009, p. 55).

Si bien el catedrático en filosofía del Derecho, se pronuncia en contra de toda una tradición filosófica, la posición que defiende descansa en un dualismo entre ciencia básica y ciencia aplicada. En tal caso, desde una posición antagónica a la que defiende el profesor se puede argumentar que:

> El dualismo que subyace a esta diferenciación no se aviene precisamente bien con la naturaleza de 'la ciencia' y, en el fondo las razones de esa distinción… son simplemente razones burocráticas y carentes, por tanto, de razones históricas, teóricas y epistemológicas de peso (Blanco, 1996, p. 33).

Lo que aquí interesa resaltar —más allá del debate sobre dicho dualismo— es el uso de una racionalidad epistemológica, entendido como otro de los modos y/o repertorios con los que se defienden las finalidades de la universidad. Así, tendríamos que desde las distintas perspectivas que se asumen sobre lo que debe hacerse en la universidad, se converge en torno a la defensa de una 'autonomía' frente al

'mercado'. Es decir, ya sea por racionalidades políticas o racionalidades epistemológicas, ambas se posicionan frente a una racionalidad diferente.

La segunda parte de los resultados, señala algunos efectos de la incorporación de las formas empresariales de gobierno en las actividades de la universidad. Por un lado, en la escala de los procesos globales, los académicos/as se refieren a cómo se utilizan técnicas para la toma de decisiones políticas, como la gobernanza, la disminución del gasto público, el establecimiento de la relación deudor-acreedor, y el uso de la publicidad y la promoción de fines 'convenientes'. En este sentido, sus enunciaciones destacan cómo dichas técnicas funcionan como una nueva tecnología de gobierno para la aplicación de los cambios.

Por otra parte, en la escala nacional, aparecen como técnicas de gobierno, la introducción del modelo de gestión gerencial, la diversificación de modalidades contractuales, los sistemas de acreditación continua, de cada una de las actividades de producción de conocimiento académico (investigación, docencia y aprendizaje), los ranking de universidades, profesiones, grados, docentes y estudiantes; y finalmente, la incorporación de los modelos pedagógicos, en la lógica de optimización, alineando y subordinando los discursos pedagógicos al modelo de gestión empresarial. En este nivel, se identifican solapamientos entre las tecnologías burocráticas y las tecnologías de gestión gerencial forman una nueva tecnología de gobierno en la universidad.

Esto permite visibilizar el desplazamiento del liberalismo al neoliberalismo en las formas de gobierno de la producción de conocimiento en las IES, así como identificar mecanismos de control de los intercambios como parte de una nueva estrategia que busca abiertamente mejorar la intercambiabilidad de entre sistemas: educación y mercado laboral. Es decir al alinear los mecanismos disciplinares y los nuevos mecanismos con la lógica instrumental de la investigación y la racionalidad política neoliberal, configuran y/o incorporan una nueva mentalidad de gobierno.

La mercadeomentalidad y el biomarqueting

El debate sobre la biopolítica contemporánea refiere a un conjunto de problemas en torno a la pregunta por la actualidad del ejercicio del poder sobre la vida. De acuerdo con Haidar (2009) podemos identificar por lo menos tres 'orientaciones intelectuales' relativamente incomunicadas. Entre la filosofía de Agamben, la sociología de Fassin y Memmi y los estudios de Gubernamentalidad, de Rose y los anglofucaultianos, mi propuesta se decanta por esta última, prestando atención a las transformaciones y optando por un punto de vista tecnológico.

Al mismo tiempo, además de perseguir cierto apego a las prácticas empíricas, en tanto que he estado inmerso en el escenario durante un largo periodo, el análisis discursivo que realicé no atiende al ser de las cosas, sino a las racionalidades que las inspiran y a las tecnologías que las hacen posibles. Por ello, antes que una verdad absoluta, lo que se plantea es más un relato que delata cómo somos gobernados ahora.

Por otro lado, coincidiendo también en la pretensión de recrear las nociones y herramientas foucaultianas, mi propuesta incorpora dos nociones al debate sobre cómo somos gobernados ahora, planteando la delimitación de una forma lateral que sirve para el ejercicio del poder, una neo–biopolítica.

Con la noción de **mercadeomentalidad** hago énfasis en que la serie de cambios introducidos no sólo implican el desplazamiento de una racionalidad política (del liberalismo al neoliberalismo) también plantea la discusión sobre la constitución de una 'tecnología del mercadeo': **biomarqueting**.

Esta nueva mentalidad de gobierno, emerge como el resultado de la incorporación de un conjunto de técnicas que buscan el máximo beneficio en la venta de un producto: como sabemos, mediante el marketing es posible saber a qué tipo de público le interesa su producto. Su función primordial es la satisfacción del cliente (potencial o actual) principio que sirve para diseñar el producto, establecer precios, elegir los canales de distribución y las técnicas de comunicación más adecuadas. Es un arte orientado a satisfacer las necesidades de los clientes y obtener ganancias al mismo tiempo.

El neo-liberalismo, entendido como práctica de gobierno, implica un desplazamiento en cuanto a las técnicas que se utilizan para el ejercicio de la crítica de las prácticas de gobierno. Es decir, si el liberalismo significaba que 'los economistas desplazaban a los abogados', en el ejercicio de la crítica de la práctica de gobierno liberal, actualmente, en la práctica neo-liberal los profesionales del marketing y la publicidad desplazan o por lo menos se disputan, compiten y/o comparten posiciones junto a los economistas. En ese sentido, la propuesta apunta a considerar cómo las técnicas de vender, han venido configurando el biomarqueting, como una nueva tecnología de poder en una línea de tiempo que viene desde principios del siglo pasado hasta ahora.

El planteamiento implica considerar el marketing, la publicidad, la promoción, las técnicas de investigación de mercado y la comunicación social, como técnicas políticas, que en nuestra actualidad se constituyen en un mecanismo más y se articulan como tecnologías de gobierno, modificando la economía política estableciendo nuevos criterios de gobernabilidad.

Una exageración sería decir que, para la perspectiva de gobierno, casi todas nuestras interacciones están siendo convertidas/o traducidas en intercambios, y a su vez, casi todos nuestros intercambios pueden leerse dentro de la forma básica de la compra-venta, intercambios en los que se aplica una lógica de monetarización, que permite racionalizar tal intercambio. El énfasis es que no importa si existe o no tal moneda (en sentido literal) sino que basta con que algo funcione como tal, (un 'ECT', o 'n cantidad de citas textuales').

Dicho esto, con estas nociones propongo algunas claves para considerar cómo la publicidad, la promoción, el mercadeo, y la comunicación social, entendidas como técnicas políticas, orientan nuestras formas de producir conocimiento y se constituyen como un **biomarqueting** entendido como tecnología de poder. Así, la articulación entre diferentes tecnologías de poder y la configuración de otras racionalidades políticas, visibilizan un desplazamiento y actualizan la historia de las artes de gobierno hacia un proceso que podemos llamar **mercadeomentalidad.**

Esta noción mantiene la idea de 'marketing' y el sentido de 'mentalidad'. Es decir, por un lado, enlaza su idea del carácter productivo del poder en la conformación del campo de realidad configurando lo pensable y lo practicable, con su dimensión del significado restrictivo de la noción de mercadeo, como 'promoción de conductas'. Pero además actualiza la historia sobre las artes de gobierno, y en particular de la noción de gubernamentalidad.

Cabe aclarar que utilizo el término de mercadeo, como una traducción del término inglés para marketing, por lo que antes que aludir a formas de 'trapicheo', hace referencia a la profesión orientada a las artes de vender.

En cuanto a la actualización de la historia de las artes de gobierno, las modificaciones a las que refiere, pueden situarse mejor al interior de los componentes de dicho proceso histórico político, en ese sentido, nos refiere a:

1. El conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas, **de gobierno**,

pero tiene **por blanco**, favorecer **el intercambio** entre dos o más partes de modo que resulten beneficiadas, **incorpora como instrumentos técnicos**, **los dispositivos del mercadeo**: (promoción, publicidad, estudios de mercado, técnicas de fidelización, campañas de difusión masiva) lo cual permite ejercer el poder de forma específica y distinta.

2.- **La tendencia desde hace aproximadamente un siglo**, hacia la preeminencia de **este tipo de poder**, que se puede llamar Mercadeo y/o biomarqueting, (**saber vender**, vender es poder) sobre todos los intercambios, **y su extensión hacia distintos tipos de interacción social**: compra-venta, enseñanza-aprendizaje, producción-consumo, etc. (abarca más ámbitos de la vida).

3.- **Es resultado de las mutaciones del capitalismo orientado** de la producción y la superproducción, hacia su control y dirección **por principios de consumo**, del paso del fordismo al postfordismo en el que nuestras relaciones se encuentran poco a poco "mercadeo-mentalizadas".

Finalmente, lo que dicho término destaca es cómo la productividad del intercambio en sí, se convierte en un blanco que justifica la aparición de toda una nueva serie de técnicas de medición, proyectos, programas e instituciones, que permiten contabilizar, medir, ponderar y valorizar no sólo las ganancias entre las partes y/o actores en el intercambio, sino aquello que tal actividad produce, en términos de la rentabilidad del propio acto de gestión, lo cual, por su parte, conduce hacia una nueva forma de jerarquización de los intercambios y de sus actividades contenidas.

Por otro lado, además de los cambios en el nivel general, el **biomarqueting** se sitúa en el nivel de las técnicas políticas, por lo que permite explicar el paso, del liberalismo al neoliberalismo, como el resultado del perfeccionamiento de las técnicas de las ventas e introduciendo esta lógica en las teorías económicas. O sea, el paso de socios del intercambio a empresarios del Yo, introducido por la escuela de Chicago, (y que en *nuestro día a día* vemos expandiéndose y multiplicándose hacia nuevos ámbitos de la vida humana) consolidándose como una nueva forma de biopolítica, o —como dijera Rose— una política de la vida en sí misma.

Es decir, el biomarqueting aparece como una innovación tecnológica del proceso de formación de las dos grandes técnicas políticas de la estrategia disciplinar: la anatomía política y la biopolítica. Como sabemos, ambas están orientadas hacia el cuerpo, y sin embargo operan con mecánicas y objetos diferentes. Una dirige al individuo, la otra a la población.

En ese sentido, la primera, orientada a los movimientos del cuerpo individual, fue una 'innovación' si se la compara con las formas de poder del régimen soberano, pero es más rudimentaria y coercitiva, en comparación con la biopolítica, en la medida en que ésta comienza a desprenderse de la presencia física para operar la distribución del espacio.

Del mismo modo, si para los mecanismos disciplinares y la biopolítica, el blanco del poder era el cuerpo (a través del control de los movimientos del cuerpo) la actualización consiste en un desplazamiento de su foco principal que pasa (y está mediatizado) por nuestros intercambios (a través de la medición y evaluación de su rendimiento).

El **biomarqueting** nos refiere a uno de los nuevos mecanismos de captura que se ha venido instalando en las prácticas de gobierno que si bien, en términos generales opera en el mismo nivel que la biopolítica, es diferente tanto en las técnicas que utiliza, como en su objeto, que no proviene de una práctica de gobierno, en el sentido institucional del término.

Por un lado, en el nivel de aquello que se intercambia, cada una de las partes del intercambio son

actores que perciben una ganancia como parte de la transacción, pero además, en tal actualización, desde la perspectiva de gobierno de la vida, los intercambios son el objeto del control y están evaluados constantemente como una transacción que puede ser medida en términos productivos a partir de los registros de la actividad que nosotros mismos producimos mediante nuestros intercambios.

Como tecnología de poder **mantiene su carácter ambivalente**, **su valencia improductiva y/o impositiva**, adopta la forma de la seducción y de la persuasión para **delimitar la conducta del otro**; es decir, los dispositivos del mercadeo, traducen el interés de los individuos al orientarles hacia ciertos objetos de consumo, dentro de la relación de poder y la libre elección de las personas en un nivel micro-político.

Como todo biopoder, el biomarqueting **necesita de la libertad individual** para funcionar, pero no la del individuo moderno y tosco que no modifica sus preferencias, sino **la del consumidor/a activo/a** que sabe que se promociona a sí mismo a través de su imagen, y busca la innovación constante para conseguir un mejor puesto de trabajo, una cita, o el financiamiento de un proyecto de investigación.

Por otro lado, **en su carácter positivo**, el mercadeo sería una máquina que **produce una generalización (¿normalización?) de la compra–venta** como forma de intercambio. Si la disciplina es una máquina que produce normas, el mercadeo es una máquina que **produce negocios y regula los intercambios**. Es decir, **hace que el negocio sea la norma**.

Este aparato funciona a nivel micro-político dirigido no sólo a través del concepto gris de la población, sino **a través de sus segmentos, los públicos, las audiencias, los perfiles**, dirigidos cada vez más, mediante el perfeccionamiento de las técnicas y el avance tecnológico, a sectores cada vez más específicos. Pero también más diversos. El biomarqueting es un dispositivo que **introduce el color al arte de la dirección de conductas**. El biomarqueting como normalización del consumo, dirige las poblaciones y regula los comportamientos a través de la calificación de los índices de consumo y las modas. Sería pues un procedimiento de modulación de las pautas de consumo que controla lo que se hace y lo que se produce.

En suma, se trata de extraer las relaciones de poder de la institución universitaria para analizarlas desde la perspectiva de las tecnologías de gobierno, extraerlas de la función para retomarlas en un análisis estratégico y liberarlas del privilegio del objeto para situarlas en el punto de vista de la constitución de los campos, dominios, objetos de saber.

En todo caso, si consideramos que la universidad es una institución a través de la cual se legitiman modos a partir de los cuales es posible distribuir de alguna manera un cierto estatus social, es necesario quizás considerar, parafraseando la polémica sobre la especificidad de la locura, que ‘el estatus social tampoco existe, lo cual no quiere decir que no sea algo’.

Biomarqueting, subjetividad y gobierno de la producción de conocimiento académico

Las distintas finalidades a donde apuntan las técnicas de gobierno, sirven para distinguir qué elementos son principales en los modos en que se ejerce el poder actualmente. Desde este punto de vista, considero necesario tomar en cuenta, que las indicaciones y los análisis de Foucault respecto al nacimiento de la biopolítica lo colocan en una perspectiva de gobierno, que de alguna manera ‘oculta’ las diferencias entre tal perspectiva y la perspectiva de quienes participan en el mercado, es decir, de quienes venden y compran un producto. En ese sentido, el problema del gobierno, en tanto que está

focalizado y delimitado en la práctica de la administración de un territorio nacional (seguridad, territorio y población) no desarrolla la manera en que las formas empresariales se enfrentan a los problemas de la práctica del intercambio de los productos, como por ejemplo: ¿Cómo gobernar mejor una empresa? Es decir, que a diferencia del poder político, y de las formas de gobierno que se organizan desde la perspectiva de una entidad que gobierna un Estado, desde la posición de quien vende, el objetivo principal es asegurar una ganancia en el intercambio de su producto. Esta finalidad inicia una serie de procesos que desarrollan técnicas de gobierno muy distintas a las que se planteaban los teóricos del Estado o los consejeros del Príncipe que analizara Foucault en sus cursos sobre dichas prácticas.

Por su parte, Deleuze (1999) propuso el marketing como una lógica que 'funciona' produciendo nuevas pautas de comportamiento. Una máquina que produce pautas y modas de consumo, que a través de la producción de deseo, seducen y luego funcionan como reglas que conducen el comportamiento de las personas. La innovación que supone el mercadeo como tecnología de gobierno en la 'gran máquina' implica detectar su papel ante el enfrentamiento del problema específico de las prácticas de gobierno y de las políticas públicas, así como su funcionamiento en el campo de la educación. Por otro lado, el marketing es una ciencia que tuvo un desarrollo exponencial desde finales del siglo XIX hasta la emergencia del neoliberalismo. En ese periodo histórico y/o ese vacío del que ni Deleuze, ni Foucault nos dice nada.

Si los cambios que señalaba Lyotard (1979/1991) afectarían al saber en su función de investigación y transmisión de conocimiento. Los cambios actuales pueden leerse como una generalización de estos mecanismos, en donde el saber es la fuerza principal de producción. En efecto, el saber que adquiere mayor relevancia social, por su valor de cambio, es aquél que puede ser transmitido como información, es decir queda situado en mejor posición jerárquica frente al conocimiento considerado por su valor de uso. Pero esto no tiene por qué hacer desaparecer el valor de uso del conocimiento, como nos sugiere Lyotard, sino que simplemente es desplazado hacia una escala diferente de 'relevancia social' dentro de esas nuevas reglas del juego del saber.

Según el informe de Lyotard, los avances tecnológicos harían que el principio de la adquisición del saber entendido como algo inseparable de la formación del espíritu estuviera cada vez más en desuso. Paradójicamente, este principio de la adquisición del saber, puede entenderse también como el resultado de la transportación a las pedagogías modernas de tres elementos básicos de la vida monástica, señalados por Foucault como mecanismo disciplinar desplegado por excelencia a través de escuela moderna: la idea de la evolución progresiva del aprendizaje, la regla del enclaustramiento, y la idea de que los ejercicios deben realizarse bajo la tutela o guía constante de alguien, durante toda la etapa en la que transita. Sin embargo, antes de considerar que la formación del espíritu haya sido separada de la actividad de adquisición de saber, sería más preciso señalar que se la está haciendo pasar a través de nuevos mecanismos, en los que la relación disciplinar entre estudiantes y docentes es sustituida o reconfigurada como una relación entre proveedores y usuarios de conocimiento, que integran la formación del espíritu, en las nuevas reglas del juego del saber. Lo cual estaría en línea con la idea del sujeto que se rige así mismo/a a través del aumento de la propia utilidad y de la capacidad de acción como actor de mercado (Weber, 2005) y los trabajos sobre la pedagogías de la optimización en España, (Gómez & Jodar, 2007) que nos refieren a cómo la racionalidad neoliberal y su concepción del yo empresarial penetra en las prácticas y discursos pedagógicos a través de las disciplinas psicológicas, con la hegemonía de la psico-pedagogía (Varela, 1991; Tadeu da Silva, 1998).

En suma, el planteamiento realizado proporciona elementos que intentan designar nuevos núcleos y delatarlos, hablar de ellos, y difundir la reflexión al respecto, para venderla y hacerla objeto de consumo;

en el anhelo de una mayor posibilidad para realizar algún cortocircuito y subvertirle. Es decir, como una práctica que se le resiste, y que en alguna medida, forma parte de la lucha contra el poder.

Referencias

Blanco, Amalio (1996). La Psicología Social Aplicada: Algunos matices sobre su desarrollo histórico. En José Luis Alvaro, Alicia Garrido y José Ramón Torregosa (Eds.), *Psicología Social Aplicada* (pp. 3-36). Madrid: Mc Graw Hill.

Deleuze, Gilles. (1999). *Conversaciones 1972-1990*. España: Pre–textos.

Domenech, Antoni (2009) L'autonomia universitària, de tornada als anys trenta. La Universitat davant la seva crisi. En Assemblea PDI-PAS de les Universitats Públiques Catalanes (Eds.), *La cara fosca del pla Bolonia. Contra la Universitat S. A. En defensa de la universitat pública* (pp. 52-58). Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Foucault, Michel (2008*). The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978-79*. (Translated by G. Burchell). New York: Palgrave Macmillan.

Gómez, Lucía & Jodar, Francisco (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. 12*(32), 381-404.

Haidar, Victoria. (2009). Reseña crítica (Varias Obras): Biopolíticas post-foucaultianas: Pensar el gobierno de la vida entre la filosofía política, la sociología y la cartografía del presente. *Papeles del CEIC (Revisión Crítica), 2*(7), 12-28.

Lyotard, Jean Francoise. (1979/1991). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber.* Buenos Aires: Catedra.

Martínez Llaneza, Manuel (2009) Bolonia y el apartheid. En Assemblea PDI-PAS de les Universitats Públiques Catalanes (Eds.), *La cara fosca del pla Bolonia* (pp. 77-85). *Contra la Universitat S. A. En defensa de la universitat pública.* Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Rose, Nikolás & Miller, Peter (1992). Political power beyond the State: Problematic of government. *Brithish Journal of Sociology, 43*(2), 173-205.

Tadeu da Silva, Tomaz (1998). (Ed.). *O Sujeito da educaçao: Estudios Foucaultianos*. Petrópolis: Editora Voces Ltda.

Varela, Julia. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía, 198,* 56-59

Weber, Susane. (2005). Sujeto auto-mejorando, sociedad de laboratorio, universidad de mercado: Ensayo desde una perspectiva teórica de 'gubernamentalidad'. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 11*(1), 1-7.



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia