

ISSN: 0212-0267

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/hedu201534153168>

APRENDIZAJE Y EMPRESA EN LA UNIVERSIDAD QUE VIENE

Learning and business in college next

Alberto MARTÍNEZ BOOM y John Henry OROZCO TABARES
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en Bogotá
Correo-e: almarboom@yahoo.com; aulamundo@yahoo.com

Recepción: 22 de octubre de 2014. Envío a informantes: 3 de noviembre de 2014.

Fecha de aceptación definitiva: 21 de enero de 2015

RESUMEN: Describir algunas de las fuerzas y de los efectos que atraviesan la universidad actual supone el bosquejo de una nueva cartografía. Paisaje que muestra tanto un malestar como la emergencia de ciertas racionalidades políticas y económicas. Interesa explicar la vocación de futuro de una institución de educación superior cada vez más empresarizada y comprometida con el aprendizaje. Mutaciones, enrarecimientos y superposiciones conforman ahora el lugar de la formación y de las prácticas de autorregulación de la gestión y de la vida universitaria.

PALABRAS CLAVE: Universidad; aprendizaje; escolarización; empresarización; formación; tercerización; futuro.

ABSTRACT: To describe some of the forces and effects that the current university has to go through becomes a blueprint of new maps. Landscape that shows discomfort as well as the uprising of political and economic rationalities. It matters to explain the vocation of future in an institution of superior education each time more enterprised and committed with the learning experience. Mutations, weirdness and overpositions give shape to the place of formation and practice in university life and autoregulation of management.

KEY WORDS: University; learning; schooling; enterprising; formation; outsourcing; future.

EXISTE HOY UNA SENSACIÓN DE MALESTAR entre los profesores universitarios y las universidades de casi todo el mundo que, pese a no ser del todo discernible, nos coloca en umbrales de incertidumbre y desazón constante. El estudio de las disciplinas y del papel de la experiencia, tal como los entendíamos en los rituales de la universidad, parecen ya interrumpidos o

modificados sustancialmente. Blackmore y Sachs (1997) aluden a esta sensación como *esquizofrenia institucional*; Paul Du Gay (1996) prefiere nombrarlos *descontrol controlado*.

Sin detallar estrictamente los límites y las fronteras de esta mutación podemos advertir que son claramente externos en relación con el mundo, el Estado, la sociedad civil y los espacios de poder, mientras otros se ejercen en su interior (las disciplinas, las jerarquías, los campos de saber, las subjetividades de los profesores). Entre esos factores, las variaciones anuncian efectos que no son simplemente nominales: el tránsito entre la universidad y lo que hoy se denomina educación superior no parece ser el resultado de un suceso único.

¿Qué pasa a nuestro alrededor con el saber, con el trabajo formativo, con nuestro quehacer académico modificado de modo tan radical? ¿Cuál es la racionalidad política que guía el problema de la educación superior hoy? El entorno muestra académicos sin autoridad, sin voz, pauperizados, recargados de tareas y formatos, acosados por las exigencias de los dispositivos evaluativos, sometidos a simulacros de acreditación y de registro calificado, acelerados por los ritmos e indicadores de productividad constante, limitados para el intercambio crítico frente a las comunidades de saber, sometidos a usos desprofesionalizantes de su rol como profesores, avocados a la plasticidad y a la flexibilidad en detrimento de su autoridad, sumergidos en lógicas de planeación y monitoreo intensificado; en fin, dependientes de todo un arsenal de prácticas propias de economías educativas a través de las cuales son configurados hoy como docentes universitarios.

Académicos y profesores son representados y estimulados a pensar sobre sí mismos como individuos que se calculan a sí mismos, que agregan valor a sí mismos, que mejoran su productividad, que viven una existencia de cálculo (Ball, 2013a: 112).

Burton Clark (1996) recoge esta modificación con expresiones como *académicos gitanos*, *académicos nómadas*, *académicos de vida libre* cuya aparición, en la segunda mitad del siglo xx, alude a un profesorado de dedicación parcial¹ que se gana la vida lo mejor que puede y cuyo papel supone funciones cada vez menos críticas y cada vez más docentes; es decir, al servicio de los procesos de escolarización de la educación superior. El nuevo papel de los docentes pone en evidencia la pérdida de su contenido intelectual avanzado: «... la disciplina importa mucho menos, puesto que son pocos los que realizan en sus campos respectivos las cosas avanzadas que diferencian las disciplinas» (Clark, 1996: 297).

La situación merece reflexión atenta, paciente y radical por el legítimo papel de la universidad frente al pensamiento. No podemos renunciar a esta tarea que consiste en convertir todo lo que nos pasa en gesto crítico y en interrogación, como advertiera Jacques Derrida «... el pensamiento no es otra cosa que esa experiencia de la incondicionalidad: cuestionarlo todo, incluso el valor de la pregunta,

¹ Una tercera parte del profesorado universitario estadounidense lo es a tiempo parcial. El trabajo académico no solo se pone en manos de numerosos grupos de expertos bien formados, capaces de afirmar la posesión de un conocimiento especial, sino que es también muy diferenciado por el tipo institucional. Este profesionalismo fragmentado sitúa la implicación y el compromiso a un nivel muy diferente, el de las disciplinas y los tipos institucionales (CLARK, 1996: 287-305).

incluso el valor de verdad» (2012: 12) y de verdad del ser por el que se fundan el conocimiento y el poder.

Sin pretender ser exhaustivos podemos bosquejar cuatro líneas de fuerza que, en nuestra opinión, atraviesan actualmente la universidad estableciendo el cruce de un umbral. Primera, la cuestión de la formación que ha devenido en gestión; la universidad de hoy ya no se dedica a formar y habría que advertir sus motivos; segunda, relacionada con la anterior, un análisis de las políticas de aprendizaje, sociedades del aprendizaje o, más estrictamente, sociedades escolarizadas alrededor del aprendizaje; tercera, la tercerización² de la universidad, fenómeno que explica su forma sistémica, su tendencia expansiva y su alineamiento a los derroteros de la educación continuada; y cuarta, la empresarización de la educación superior que explica en su conjunto que son estas prácticas las que hacen que estemos en una universidad más liberal, más autorregulada, más neoliberal o como lo piensa Rose (1996: 58) de *liberalismo avanzado*, y no al contrario.

La formación. Del monopolio a la gestión

La formación es el concepto que alude a las tradiciones intelectuales propias de los debates de la vida universitaria hace siglos. Pareciera sin embargo que su descentramiento actual reclama del profesorado cierto desarraigo, sobre todo porque el aprendizaje exige del profesor un acto de abandono: privarse de su otrora experiencia respecto de la enseñanza y por supuesto del propio cultivo de las letras. La universidad lentamente ha venido perdiendo el monopolio que profesaba sobre la formación y frente a la apropiación de las ciencias, las disciplinas y las artes.

Distintas sociedades han legitimado formas de transmisión de su legado de una generación a otra convirtiendo –como en Occidente– su ideal de cultura en un principio formativo. El cuerpo de conocimientos y de tradiciones de la Antigüedad recogido en el término *paideia*, operó como un discurso que hizo de los ideales griegos: el gobierno de sí, la participación en los asuntos cívicos, la persuasión en el ágora, las proezas gimnásticas y el sentimiento agonista de la vida; en suma, la experiencia que dotaba al ciudadano de la polis de una específica sabiduría práctica.

La *paideia* fue para aquella sociedad un aspecto fundamental de la vida. En más de mil páginas Werner Jaeger (1881-1961) expuso el carácter específico y singular de la formación del hombre griego, advirtiendo incluso que sin la idea griega de la *paideia* no hubiera existido la Antigüedad como unidad histórica ni el mundo de la cultura occidental como el resultado de su influencia. Por supuesto

² Si nuestro destino es simplemente referenciarlos en un nivel terciario del sistema y cumplir con las expectativas de los discursos de la profesionalización de las competencias del aprender a aprender y de la cualificación de los recursos humanos y de su versión humano-plástica: el talento humano; no vemos mayores argumentos para no equiparar, en un mismo nivel, a la universidad con los institutos y centros de entrenamiento, aprendizaje y perfeccionamiento ciertamente menos ambiciosos en sus búsquedas y prácticas.

que ya no podemos ser griegos. Lo interesante de la historia, y en esto acudimos al significado que le diera Heródoto, es su utilidad para explorar mundos singulares. La formación del hombre griego, del ciudadano, supuso un elevado concepto sobre el valor que siendo lejano a nuestro tiempo, anidó como saber en la universidad. Legado formativo guardado como expresión de responsabilidad y de sensibilidad filosófica.

Un segundo lugar de valor referencial a la formación en la universidad lo constituyó la tradición de la *Bildung*. Concepto que según Moses Mendelssohn (1729-1786) estaba junto a *Aufklärung* y *Kultur* recién llegados al idioma alemán³. La fundación de la Universidad de Berlín, la primera academia occidental del mundo donde la instrucción, la investigación fueron consideradas un deber primordial de sus profesores, fue decisiva en la institucionalización de la *Bildung*. Desde los grandes fundadores de la pedagogía como disciplina normativa y como ciencia del espíritu, hasta la llamada pedagogía «no afirmativa» vinculada con el pensamiento crítico de Fráncfort, la *Bildung* se ha mantenido como el concepto clave para pensar el modo de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre.

Para comprender las contribuciones de Friederich Wilhelm Christian von Humboldt (1767-1835) a la historia de la *Bildung* es del caso detenerse en el trabajo formal y material que significó insistir en la libertad académica del profesor universitario. Si bien las primeras universidades fueron el resultado de un agrupamiento de profesores y estudiantes en un lugar específico, donde su labor principal giraba alrededor de la enseñanza a través de la cátedra, el modelo de universidad ideada por Humboldt centraba su labor en el desarrollo de la cultura y en las actividades de investigación. Con marcado fundamento se pensaba que una persona formada en la universidad sería, por así decirlo, superior a su propia disciplina por contar con las herramientas necesarias para comprender la complejidad de los problemas disputados en ámbitos fuera del recinto particular⁴.

La procedencia de este legado, sin embargo, no fue históricamente unívoca. Para Mendelssohn y para Immanuel Kant (1724-1804), la garantía de la *Bildung* estaba colocada en la esfera pública. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), por su parte, lo situaba en la escuela elemental; muchos otros, entre los que se destacan Johann Gottfried Herder (1744-1803), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) y Humboldt lo inscribieron en la universidad, la institución que parecía tener más potencial para estimular la difusión de la *Bildung*⁵. Relacionar la formación

³ En un opúsculo publicado en el *Berlinische Monatsschrift* en 1784, Mendelssohn advertía que las personas del común difícilmente comprendían las diferencias entre *Bildung*, *Aufklärung* y *Kultur*. «*Bildung* era el concepto más integrador al significar la madurez humana de una persona que poseyera *Kultur* y *Aufklärung*. *Kultur*, o cultura, en cambio era un término más restringido, aunque solo relativamente. Describía cuestiones prácticas: normas en habilidades manuales y artísticas como rasgos de carácter general, tales como laboriosidad, asiduidad, inteligencia y buenas maneras. Ilustración, por otra parte, era un término que se refería a cualidades más abstractas» (LIEDMAN, 1996: 84-85).

⁴ Humboldt declara que «nada es tan importante para un funcionario de alto rango como la concepción que tenga sobre la humanidad, su dignidad y su ideal en su totalidad» (Humboldt citado en LIEDMAN, 1996: 93).

⁵ Fue incluso alrededor de la *Bildung* que las experiencias del viaje y sus relatos dieron forma a las *Bildungsroman*, género literario inaugurado por Goethe al escribir su *Wilhelm Meister*, una

en la universidad con los principios de la *paideia* y de la *Bildung* significa pensar que su fuerza y su valía tienen actualidad.

Después de la Segunda Guerra Mundial las viejas ideas de la *Bildung* y de la *Bildning*⁶ se encontraron con obstáculos todavía más difíciles, al tener que afrontar el proceso que significó la masificación de la educación. Impedimentos que bien podemos traducir a prácticas y discursos que sistemáticamente criticaron lo que hacía la universidad y que juzgaron sus tradiciones como improductivas, memorísticas, derrochadoras de tiempo, demasiado holísticas, más interesadas en los conocimientos que en resolver los problemas de la sociedad. Nuestras propias universidades aceptaron este bombardeo sistemático y se comprometieron con la bien vista formación de los profesionales requeridos por las demandas de la producción, los cuales no eran otros que los profesionales exigidos por el mercado y el capital. Lo que no alcanzaron a prever los impulsores y gestores de las reformas dentro de la Academia era que esta vocación pragmática tendría efectos inconmensurables sobre lo que significa formar y ser profesor. Se trató de todo un arsenal de planes y cambios que en palabras de Benjamin Levin (1998) conformaron una *epidemia política* de reformas para una universidad globalizada.

Ya no sorprende que nuestra *inteligencia* haya convertido la aspiración a la formación en objetivos de formación, en prácticas de aprendizaje, en gestión y competencias de profesionalización, en administración de un simulacro cuyo valor no es oponible a las tradiciones de la *paideia* y la *Bildung*. Equiparar aquel concepto de formación con lo que discurre en la universidad significa constatar que, por simple limitación del lenguaje, seguimos usando el vocablo formación, pero sin percatarnos de su cambio.

La idea de la universidad como un refugio donde el saber madura lejos de las preocupaciones de la vida cotidiana y donde tienen lugar profundos conocimientos de las ciencias como lo define la clásica noción de sabiduría resulta anacrónico. Pensar la universidad actual exige una disposición nueva. La universidad es un *fenómeno* distinto a lo que se cree y mucho más de lo que el sentido común advierte. Su lugar en el mundo contemporáneo es flotante y variable. Si el hombre se gana a sí mismo con la formación como lo afirma la tradición de la *Bildung*, una universidad abocada a la gestión de profesionales⁷ competentes para la actividad productiva pensamos que pierde valor intelectual. La formación parece haber dejado de ser el asunto central de la universidad y su despliegue nos remite, cada vez más, al individuo; no se equivocan quienes leen esta variación como una

novela en donde la existencia, la vocación y la filosofía entran en diálogo para mostrar un héroe que busca el sentido auténtico y pleno de la vida.

⁶ La *Bildning* alude a «un proceso de aprendizaje que es menos estrechamente «útil», y en el que las propias inclinaciones e intereses del sujeto juegan un papel sustancial en lo que se refiere a discernir aquello que se aprende. *Bildning* fue aplicable a todas las formas de educación, tanto primarias como al *Gymnasium* y la universidad. Su amplia aceptación ha tenido que ver con su conexión general a la cuestión de la alfabetización» (LIEDMAN, 1996: 100).

⁷ Enfatizamos aquí que no leemos esta función como una fatalidad ya que profesionalizarse para la vida productiva es un objetivo plenamente legítimo en estas sociedades. Lo que insinuamos es más bien un malestar que se puede traducir en reducción, enrarecimiento, reemplazo, superposición y mutación.

mutación de prácticas regulativas que van de la normalización hacia la personalización⁸. En otras palabras, las *necesidades formativas* exigen ahora la participación de un aprendiz consumidor que decide, en últimas, lo que cree necesitar o lo que le marca el deseo construido por la publicidad. Las disputas que se suceden en este campo ondulan entre oportunidades y amenazas que no podemos soslayar: ni añorar el pasado, ni aceptar indefectiblemente el desenlace de estas novedades.

La universidad en las políticas del aprendizaje

Una vez que la universidad empieza a colocarse al servicio del aprendizaje instala una racionalidad práctica, con nuevas y sofisticadas rutinas y nuevos campos de expansión para beneficio económico (capitalización) y como principio organizador de una nueva ética y de una novedosa ontología: ya no se trata de que seamos algo sino de controlar todo aquello que por el aprendizaje podemos llegar a ser. Vale decir rutinas de evaluación, acreditación y estandarización permanentes que introducen nuevos modos de afectación a la forma institucional.

Lentamente y sin mayores resistencias, la universidad se incorpora y adapta a las lógicas de aprender a aprender; es decir, a los procesos flexibles, inestables y de sentido común, interesados en enfatizar el cómo se aprende, pero cada vez más lejos de la crítica del conocimiento y mucho más de los procesos de pensamiento. Parece evidente que hemos cruzado un umbral y no podemos menos que insistir en que pisamos un cambio cuyos efectos son tanto epistemológicos como estratégicos. El aprendizaje transforma y reacomoda la actualidad de la universidad; es una fuerza adaptativa del capital humano, un nuevo instrumento para un nuevo tiempo:

La sustancia a ser educada en estos discursos ya no es más la sustancia de otros momentos históricos, que se focalizaba en la sensibilidad ascética, el espíritu religioso y el cogito deductivo [...] Hoy las tecnologías de gestión del aula en general sostienen aun la disciplina intelectual, comportamental y civilizatoria, pero las más recientes reformas han tendido a señalar que la maestría intelectual y el comportamiento sumiso no son suficientes. La sustancia a ser educada se constituye con miedos, deseos, aspiraciones, actitudes, inclinaciones y placeres (Fendler, 2001: 121-122).

Muy sucintamente podemos describir tres de los efectos que atraviesan la universidad al ser colocada en la deriva del aprendizaje. En primer lugar la capitalización de la educación: nunca como ahora la educación había sido asumida a la manera de un producto capitalizable generador de ganancias teniendo en cuenta el desarrollo del capital humano de cada individuo como base fundamental de la riqueza: es decir, la circulación de nuevos indicadores para la productividad docente y la empresarización del talento personal. En segundo lugar, la optimización del valor del aprendizaje: se trata de una sutil axiomática en la que cualquier talento vital es susceptible de ser potenciado y mejorado mediante el aprendizaje

⁸ «Los destinatarios de estas intervenciones son consumidores que toman la decisión de acceder a ellas sobre la base de deseos que pueden parecer triviales, narcisistas, irracionales, no definidos por la necesidad [...] sino por el mercado y la cultura del consumo» (ROSE, 2006: 54).

y sus técnicas. Esta optimización expresa un nuevo valor edu/económico en la constitución del sí mismo, en el fondo, nos volvemos accionistas de nosotros mismos y entonces sin éxito educativo no es posible lograr el éxito personal. Estas circunstancias superan con creces las expectativas que planteaba antes la escolarización. En tercer lugar, nuevos campos de especialización referidos a las potencias singulares del aprendizaje, por ejemplo, el gerenciamiento de la vida, la tecnoeducación, el *management* personal; en fin, otras formas de práctica y de innovación educativa.

Aparentemente el aprendizaje ha empezado a ser una clase singular de experiencia histórica. ¿Qué significa esta singularidad? ¿De qué forma el aprendizaje modula una fuerza que afecta la educación superior y en especial la universidad?

Sin ánimo de limitar la respuesta, pero buscando trazar algunas líneas de relación, pensamos que:

1. El aprendizaje flexibiliza los papeles asignados a los actores académicos (profesores, estudiantes, intelectuales, investigadores) y sus efectos se extienden al ámbito académico, lo administrativo y lo curricular rompiendo las diferencias entre docencia e investigación.
2. El aprendizaje convierte la educación en competencias, de esta forma el trabajo profesional y la vida misma interesan en tanto se proponen la actualización de nuevos paquetes de competencias caracterizables en sí mismos a partir de lo que define el mercado. Las competencias lo que prometen es una gestión efectiva y eficaz, es decir, performativa.
3. El aprendizaje articula la educación superior con las prácticas empresariales produciendo formas adaptativas del sector terciario con los requerimientos de los mercados y de los propios individuos.
4. El aprendizaje establece un compromiso dinámico con lo continuo y lo permanente, con la velocidad, con la exploración de nuevos campos, al tiempo que nos habitúa a convivir con la incertidumbre.
5. El concepto de aprendizaje se desvincula de la educación y la enseñanza, y alude a un tipo singular de capital, algo por lo cual el aprendiz es en sí mismo responsable (Simons y Masschelein, 2013: 93).

Las distintas relaciones instauradas por el aprendizaje convergen en un asunto central de gobierno y autogobierno: las coordinadas de conducción de las conductas pasan por técnicas y por dispositivos, abarcando relaciones de control sobre las subjetividades, la comunicación y la creación de lo posible. Se gobierna lo posible porque su campo de orientación se dirige al futuro. La universidad por efecto de las políticas del aprendizaje delinea nuevos agenciamientos respecto de lo múltiple, lo virtual y lo posible de la propia institución.

El aprendizaje entendido antes como modificación de conductas, se desvincula de su tradicional contexto institucional (la escuela, el entrenamiento) para arraigarse en la sociedad del conocimiento con el carácter de potencia productora de valor agregado. Teniendo en cuenta que la riqueza está precisamente en el individuo, en su aprendizaje, es preciso gobernarla, estimularla y gestionarla; se

trata, por supuesto, de una modificación central en la que el objeto del gobierno recae sobre las habilidades y su fórmula procedimental inacabada: aprender a aprender, antes que en los resultados, como en el caso de la modificación de conductas. Concebido también como un tipo de proceso cognitivo, el aprendizaje ha sido estudiado como una efectuación interna de quien aprende; es decir, como ocurrencia incidental o planeada.

Convertido en campo de especialización, el aprendizaje ha servido de fundamento a la psicología cognitiva y más recientemente como objeto de trabajo central de disciplinas tan dispares como la neurociencia, la cibernética, la etología y la teoría de sistemas, entre otras. El hecho señala la mutación de su campo de relación y aplicación a una variedad de procesos de conocimiento que bien pueden articularse como tecnologías sociales de control y anticipación.

Semejante salto cualitativo, vinculado especialmente a la economía de mercado, supone una transformación inédita de los modos de intercambio económico, político, social y cultural. En esta lógica todo puede ser consumido como mercancía, incluso la cultura y, por supuesto, la educación superior. No es extraño entonces que tanto el aprendiz como las políticas y organizaciones del aprendizaje (universidades) se recompongan para dar cuenta de las exigencias de la globalización económica y educativa:

Todos los individuos y los actores institucionales y sus disposiciones y respuestas se ven atados dentro de estos textos para seguir el destino de una nación dentro de la economía global. Estos son los límites de nuestro sentido e imaginación acerca del aprendizaje dentro de la *política general* de la verdad contemporánea. Debemos entonces renunciar al pasado y someternos a ser re-formados como sujetos de la globalización y sujetos globales, moviéndonos a través de una *Educación Superior que no tiene fronteras* (Ball, 2013: 110).

Así como el concepto de educación desplazó al de enseñanza, ahora el de aprendizaje desplaza y reconceptualiza lo que antes se entendía por educación, formación y preparación para la vida profesional. Nuestras sociedades, producidas y atravesadas por los derroteros de la escolarización, han devenido en sociedades del aprendizaje. El tesoro que el *Informe Delors* (Unesco, 1996) buscó conjugar como visión del futuro de la educación ya no consiste en la formación de un ciudadano útil, sino de un sujeto que, a partir de ahora, podrá hacerse cargo de sus propias necesidades y expectativas de aprendizaje en un mundo altamente competitivo. Aprender a competir pone en escena nuestra existencia en un mundo mucho más complejo y, por cierto, cada vez más hostil.

Masificación y tercerización de la universidad en la dinámica de la escolarización

El derrotero de la Reforma general de la universidad –la cual se nombrará en adelante como educación superior, nivel terciario o sistema de postsecundaria– antes que reorganizarla, busca establecer la nueva visión de la educación universitaria: la derivada de su inserción en la escala de los distintos niveles del sistema educativo o, en otras palabras, en la órbita de la educación continuada.

La masificación de la educación superior es un hecho constatable como dato estadístico. Su explicación, sin embargo, va más allá del análisis convencional que suele asociar la masificación con el aumento de la población. La pregunta sería ¿qué teorías se han construido para explicar el fenómeno de la masificación? Pero también ¿cómo esas explicaciones dan cuenta de la similitud de propuestas y de semejanzas de las reformas emprendidas en la mayoría de países de América Latina?

En diálogo con académicos del *campo comparado* (Resnik, 2009), funcionalistas, neomarxistas y neoinstitucionalistas caracterizan tres fenómenos conectados entre sí: masificación de la educación, globalización de la educación y semejanza de las acciones políticas de la reforma.

Para los funcionalistas, los sistemas educativos tienden a los mismos objetivos en la mayoría de países, por la adaptación del sistema educativo a las propias y cambiantes necesidades. Esa funcionalidad de los sistemas es considerada acorde con los requisitos de la economía, la industria y la tecnología. Por propósitos similares, dificultades parecidas e inserción en procesos de cambio tecnológico como en economías análogas, encontramos similitudes en sus decisiones educativas.

Los neomarxistas ven el capitalismo como un sistema mundial. En un estudio sobre la evolución del mencionado régimen, Wallerstein (1979) lo designó como un *world system*, otorgándole carácter global. Desde esta perspectiva el sistema educativo responde a la necesidad de reproducción del sistema capitalista, con marcadas similitudes en diferentes países.

Con el concepto de cultura mundial, neoinstitucionalistas explican la formación de organizaciones internacionales inspiradas en ideas, teorías y paradigmas elaborados en las universidades de países percibidos de vanguardia, como Estados Unidos o Inglaterra. Los estudios de John W. Meyer y su escuela neoinstitucional de Stanford detectaron semejanzas entre diversos sistemas educativos y organizaciones encargadas de difundir esa cultura mundial (incluyendo discursos sobre la manera de impartir la educación). Con miras a conseguir legitimidad los países adoptan políticas aceptables y bien vistas por los países de vanguardia y por el agenciamiento internacional.

En consonancia con los postulados enunciados arriesgamos una hipótesis de trabajo diferente: la masificación es un efecto derivado del ingreso de la educación superior en la órbita de la escolarización, fenómeno que captura y reordena la universidad inscribiéndola en un tercer nivel, en concordancia con los órdenes primario y secundario. Asumida la universidad como un estadio de la escolarización, es posible reconocerla como un fenómeno productivo destinado a procurar subjetividades, racionalidades institucionales, órdenes gubernamentales, relaciones económicas, culturales y comunicativas. La capacidad de la escolarización de contribuir a las funciones mencionadas explica su dimensión aglutinando reformas, políticas, sistemas⁹ y procesos de modernización educativa, punto central de su agenda estratégica.

⁹ La educación entendida como sistema alude, hoy por hoy, a una nueva forma de educar. Si se cambia la forma se varían la mayoría de componentes: tiempos, espacios, subjetividades, velocidades, sin que ello signifique que lo que cambia haga referencia a una variación estructural.

La sociedad escolarizada, fundamento de la noción de educación permanente como hecho necesario, promueve un triple discurso: económico (la educación como inversión y no como gasto), cívico (la educación como factor imprescindible para la democracia) y político (la educación como necesidad).

No es hiperbólico afirmar que para el hombre contemporáneo la educación ha devenido en un fin en sí misma; un valor ya desprendido de su clásico propósito. Ese edu/valor expresa un aumento de la propia educación, de la demanda del hombre actual de educarse en todo pensando además que todo lo educa. Los discursos sobre el capital humano ubican la educación en el centro de atención de nuestra existencia como lo confirman la mayoría de las comunidades que creen ver en la educación superior la clave de un futuro mejor. El hecho supone asumirla como instrumento de inversión y también de discriminación. Así entendida la educación adquiere un valor adicional al tiempo que diferencia a quien la tiene de quien carece de ella. No es extraño, por tanto, que una buena parte de la sociedad escolarizada recurra al endeudamiento para acceder a los lineamientos de la educación permanente, corroborando las palabras de Deleuze: «El hombre ya no es el hombre encerrado, sino el hombre endeudado» (1996: 253), por eso las políticas educativas acentúan cada vez más el acceso al crédito educativo para toda la población.

La publicidad de las instituciones de educación superior es cada vez más un asunto de prioridad. Los eslóganes prometen un futuro de éxito laboral, movilidad social, retorno de la inversión en capital simbólico o en prestigio. Exigen, retan, desafían a estudiar toda la vida, mediante créditos financieros (condiciones de préstamo) y académicos (condiciones de aprendizaje). Arribamos así a una sociedad que diversifica sus modos de crédito: bancos, agencias de crédito educativo, cooperativas y las propias instituciones de educación superior encargadas de financiar créditos para la educación permanente.

El crédito es a su vez una unidad de trabajo, intelectual y productivo. Gran parte de la universidad latinoamericana (sobre todo en Chile y en Colombia) se financia con la venta en un mercado sofisticado de las unidades de valor del conocimiento/aprendizaje. Tenemos entonces que, vinculado con este fortalecimiento del gasto educativo en las familias latinoamericanas, emerge una forma particular de constitución del sujeto universitario: el estudiante universitario como consumidor y como cliente. Así la idea de muchos jóvenes es estudiar, escolarizarse al nivel que la ubicación socioeconómica lo permita: «En instituciones universitarias o no universitarias; siempre y cuando se cuente con una amplia posibilidad de coleccionar títulos o certificados» (Mollis, 2003).

En el tema de financiamiento de la educación superior la mayoría de reformas educativas de América Latina han adoptado el derrotero chileno que pondera estos componentes: como los recursos del Estado siempre son insuficientes de manera gradual se aplica a los sectores de mayor capacidad contributiva el pago diferencial de la educación superior cuando se ingresa a una institución pública, los Estados adoptan el compromiso de financiar parcialmente programas especiales de desequilibrio educativo regional, marginalidad y emergencia educativa, finalmente la participación del sector privado en la prestación del servicio educativo terciario es cada vez más amplia y competitiva.

Toda esta reforma de la educación superior viene impulsándose en América Latina en los años ochenta, época en que adquieren mayor sentido las políticas de modernización educativa en dirección a adecuar la universidad y en general la educación superior a prácticas cada vez más generalizadas de indicadores de calidad, autoevaluación, innovación, gestión e inflación de la investigación; articuladas todas ellas al cambio de la estrategia del desarrollo al desarrollo sostenible y el desarrollo humano, que supone un nuevo lugar para la riqueza, en el interior del individuo, el nuevo objeto a ser explotado.

La empresarización de la educación superior

Sheila Slaughter y Larry Leslie (1997) señalan el uso que las universidades pueden hacer de su activo específico: la producción intelectual de sus académicos y su articulación con la obtención de recursos financieros para la universidad. Por capitalismo académico hacen referencia al «... conjunto de actividades que tienden a la capitalización sobre la base de la investigación universitaria o del conocimiento experto universitario que se realizan en busca de solución a problemas públicos o comerciales» (1997: 217). Aunque su investigación se realizó en Australia, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra muchas de sus observaciones se aplican a varios países y señalan un esfuerzo común de las instituciones de educación superior por aprovechar sus docentes como «... para obtener fondos externos a la manera del mercado o como parte del mercado» (Slaughter y Leslie, 1997: 209).

La novedad de este capitalismo académico supone a su vez la articulación con algunos procesos que afectan y hacen mutar a la educación superior: el crecimiento de los mercados globales; la definición de nuevas agendas de investigación; la adopción de políticas centradas en prácticas de aplicación e innovación; la reducción del monto de subsidio directo del Estado a las instituciones de educación superior; la formación de nuevos profesionales y trabajadores; el incremento de vínculos entre los académicos y el mercado; la inteligencia competitiva; la función de extensión, entre otros. Semejante variación muestra la exigencia de reestructuración de los modelos tradicionales de la academia, empezando precisamente por la variación en su análisis.

Las exigencias de modulación, agrupación, competencia y circulación de la universidad actual se hacen a otras velocidades y con mayor eficiencia. Un ejemplo de esta variación podrían ser los *clusters* en educación superior; es decir, la relación de la universidad con un marco definido de empresas, gobiernos, asociaciones con las que desarrolla prácticas de economía por aglomeración. Así lo deja ver en Gran Bretaña el Manifiesto de elección del Partido Laborista en el 2005:

Con la finalidad de fomentar y promover a los empresarios del mañana, todas las escuelas del país deberán ofrecer educación empresarial y todo centro de formación superior o universidad deberá poseer una institución par que sea, a su vez, empresa líder en el campo de los negocios (Ball, 2013: 109).

Consignas como estas se repiten sin cesar en muchas de las universidades de América Latina. Se ha señalado que sobrevivir a la globalización supone hoy

encontrar formas de inserción de la educación superior en nuevos mercados, favoreciendo de paso la confianza de los empresarios y la cooperación institucional con otros sectores académicos, investigativos y de innovación. El lenguaje de esta advertencia no es otro que el del reto y del desafío permanente a la educación superior, hecho desde diversas instancias de poder para que estas instituciones se constituyan en *clusters*. El nuevo modelo de la educación superior le permitirá en primer lugar desarrollar y difundir nuevos conocimientos e información; en segundo, vincularse con distintos agentes económicos (empresas, gobierno y fuerza laboral); en tercero, generar actividades económicas complementarias a la actividad universitaria; en cuarto, incrementar la aptitud social de generar y difundir valor agregado.

Con Lazzarato (2006) pensamos que el trabajo hoy, no es el meollo de la actividad del mundo, ni es del trabajo ni de su explotación de donde hay que partir para comprender el capitalismo actual; por el contrario, el trabajo es el medio para capturar la cooperación de cerebros. Del mismo modo la empresa que viene no crea el objeto, sino el mundo donde el objeto existe. En las sociedades llamadas de capitalismo cognitivo, el problema es efectuar o crear mundos. «La valorización capitalista está de ahora en más subordinada a esta condición. La expresión y la afectación de los mundos y las subjetividades incluidas en ellos, la creación y la realización de lo sensible (deseos, creencias, inteligencias) preceden a la construcción económica» (Lazzarato, 2006).

En realidad, la empresa universitaria reduce la creación de posibles y su efectuar a la simple realización de un posible ya determinado: aquel que oferta casi siempre bajo fórmulas publicitarias¹⁰. Muchas de sus propuestas son banales, formateadas, vacías de toda singularidad. Frente a estos mundos normalizados, nuestra *libertad* se ejerce exclusivamente eligiendo entre los posibles que otros instituyeron y concibieron. La definición de estas alternativas es un asunto de especialistas.

Uno de los campos preferidos para los expertos es el del gobierno de la educación superior. Las prácticas de gestión modulan su disposición a no intervenir demasiado o, también, a cómo gobernar lo que hay que gobernar con eficiencia, flexibilidad, calidad y eficacia. Se trata de la introducción de una lógica del sistema que reemplaza la acción directa del control total del proceso. La perspectiva del Estado es la inspección y vigilancia mediante cierto nivel de financiamiento al tiempo que abre las puertas al capital privado. Por supuesto que al Estado le interesa la ampliación, la democratización y la masificación de la educación superior, pero el asunto pasa también por los derroteros de la eficacia y de la economía, lo que explica también por qué son tan preocupantes los índices de deserción de la educación superior pública.

El Estado tenía en sus manos la política del desarrollo: planeaba, ofertaba, ejecutaba, pero los resultados no parecían abarcar las exigencias de una demanda cada vez más amplia. Un modo de revertir este proceso consistió en modernizar

¹⁰ Algunos eslóganes de las instituciones de educación superior expresan: «Transforma sueños en empresas», «Educación de calidad al alcance de todos», «Para personas con proyección», «Trae tus sueños, juntos los realizaremos», «Construimos futuro», «Donde tú sí cuentas», etc.

la educación superior a través de un gobierno eficiente; axiomática que colocó al Estado en un lugar novedoso bajo el lema: no gobierne tanto, es decir, hacer lo que conviene hacer. La gubernamentalidad universitaria puede entenderse como una racionalidad económica y limitada. La regulación es una limitación o una autolimitación que acrecienta la eficacia de quien gobernando menos, gobierna más.

Si nos preguntáramos: ¿cómo es que esto se produce?, la respuesta sería: por efectos de economía política, puesto que es esta la que decide el nuevo escenario de la racionalidad gubernamental. La organización, la distribución y la limitación de los poderes en una sociedad obedecen a lo que logra asegurar esta ratio gubernativa.

Otro asunto actual supone el paso del gobierno de la universidad a la gobernanza de la educación superior. El término gobernanza incorpora desde el punto de vista semántico el descrédito en que han caído algunos actores políticos que manejan la educación superior (partidos, sindicatos, burócratas). Palabras más, palabras menos, el «Estado mínimo», que, en lugar de ofertar, evalúa y controla, hace seguimiento, hace *aseguramiento de la calidad*. La gobernanza, esa ratio de la universidad contemporánea, conforma en sus prácticas la expresión de un Estado evaluador, ausente para unas cosas pero demasiado presente para otras.

Ahora bien, no podemos describir estas políticas sin articular la racionalidad que conecta el aprendizaje con el *management*¹¹. Llevamos cuatro decenios de *management*, es decir, de una lógica que opera con el siguiente razonamiento: todo proceso y práctica susceptible de ser identificada, clasificada y estudiada puede ser gerencializada y por lo tanto controlada. Por ejemplo, la educación, la salud, la política y la vida misma, las cuales pueden ser intervenidas desde los derroteros del gerenciamiento. La universidad ya no es la universidad porque sus prácticas de gestión son las que ahora deciden lo que antes resolvíamos como un asunto de valor y de principio.

El triunfo de la gestión en la universidad contribuye a la recomposición del paisaje de la formación, la docencia y la investigación. Transforma su carácter sustantivo y las coloca al servicio del gerenciamiento, incluso su nominativo se expresa hoy como adjetivo: gestión de la formación, gestión del aula, gestión del aprendizaje, gestión de la investigación, gestión de las competencias, etc.

Este giro en la manera como se gestiona se construye sobre la base de la definición de indicadores cuyo eje no es tanto medir si se alcanzan objetivos sino la relación de esos logros con las prácticas y procesos que permitieron o no su consecución. Los indicadores se erigen en nuevos objetos de saber. Podemos preguntar: ¿qué es un indicador? ¿Cómo funciona? ¿Para qué sirve? Actuar sobre lo imprevisible demanda otros modos de observación, un nuevo foco para producir otros indicadores, para advertir lo que la planeación tradicional no podía ver. Es «... en la ejecución donde los planes más certeros acaban por desmoronarse, y si es ese el espacio por excelencia donde se logran los resultados, estos ya no pueden

¹¹ Una técnica de *management* es un método reconocido de analizar y resolver un tipo reconocido de problema, de una forma detallada y sistemática. Todos los expertos en la materia reconocen que el mayor uso de estas técnicas puede, casi de la noche a la mañana, mejorar la eficiencia de cualquier organización (ARGENTI, 1970).

quedar exentos del ámbito de la calculabilidad» (Grinberg, 2008: 122). Ese cálculo es el indicador. Lo que sigue al indicador es su monitoreo permanente¹².

Lo que importa ahora es la gestión con sus indicadores, su control de los procesos que exigen perfeccionar dos técnicas específicas para el nuevo aparato: el monitoreo y los sistemas de información. En lugar de investigación tenemos la producción de cada vez más complejos sistemas de información que permitan la evaluación y monitoreo de las acciones en desarrollo. El carácter estratégico de estos sistemas de información en las instituciones de educación superior es central, en tanto constituyen la clave a partir de la cual se toman decisiones.

Convertida en nueva episteme, la gestión estratégica suele definirse como «el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y mantenimiento de un proyecto de intervención que relaciona las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades del contexto». Vaya manera aséptica de producir nuevos objetos y sujetos de saber. «La gestión recoloca los objetos de la planificación y de la dirección de las conductas de los individuos» (Grinberg, 2008: 119-120). Es decir, que si antes nos interesaba formar un médico, un abogado, un ingeniero o un maestro (un licenciado), lo que interesa ahora es la formación de nuevos gestores, responsables incluso de su propio autoaprendizaje¹³.

La perspectiva de una empleabilidad permanente cuyas exigencias pasan por aprendizajes basados en competencias y orientados por el impulso a la innovación es la principal preocupación de las instituciones y agencias educativas. Hoy es posible afirmar que aquello que vincula al empleado con los procesos de producción no son sólo estímulos financieros, físicos y mentales, sino, también, el propio aprendizaje. Es más, son los trabajos científicos los que descubren este campo, y brindan la información para que las empresas se capitalicen con el aprendizaje de sus propios trabajadores¹⁴. El aprendizaje durante toda la vida se dimensiona como algo valioso en sí mismo, pero también como algo al servicio del capital humano y empresarial.

¹² Hace 30 años, la Universidad Pedagógica Nacional, hacía y editaba sus propias investigaciones; tenía un centro de investigaciones con revista propia, la *Revista Colombiana de Educación*; intelectuales de América Latina enviaban sus artículos en virtud a que existía un reconocimiento internacional de ese trabajo. Hoy tenemos todos los procedimientos de la gestión: se hacen las convocatorias, se mandan encuestas a investigadores, se manejan los datos de cada proyecto, se discuten y proponen textos de política investigativa, pero ya no se hace investigación. En este ejemplo singular, la idea de que la gestión es una práctica creativa, una promesa que garantiza los logros de los fines, se interroga, se falsea.

¹³ El control en estas sociedades se hace sobre la población, pero a partir de técnicas nuevas de gerenciamiento, planificación estratégica, gestión, evaluación y monitoreo. El control se centra en las acciones, tanto efectuadas como posibles. Lo que tienen en común sociedad disciplinaria y sociedad de control es el foco biopolítico, pero las formas de enfrentamiento son distintas: la disciplina encierra para corregir, para enfrentar el error; la modulación del control no necesita encerrar, asume el error y se dirige a minimizar sus efectos. En la sociedad disciplinaria el vigilante permanece mirando; en la sociedad de control, no mira sino que interviene en la acción, la monitorea. La disciplina hace visibles prácticas, la lógica de control produce indicadores que son la visibilidad de aquello que se busca controlar. Uno vigila, el otro hace visible (GRINBERG, 2008).

¹⁴ Así, la automovilización se refiere no solo a la responsabilidad del empresario de sí mismo para movilizar el capital humano, sino también la responsabilidad de capitalizar la propia vida, de tal forma que tenga un valor económico (ROSE, 1999: 162).

Cierre

Hemos construido hasta aquí una mínima descripción de cómo la universidad se reconfigura bajo reglas de juego propias de la gestión, el aprendizaje, la tercerización y la empresarización. Por supuesto que la exigencia a jugar es imperiosa, pero sin renunciar a la crítica y al pensamiento. Si interesa, por ejemplo, la acreditación es porque podría expresar una experiencia singular dotada de fuerza y valor, y no porque acreditarse sea algo per se. La astucia pasa por decidir el momento de jugar, pero sobre todo, cuál juego y bajo qué reglas. Sabemos de universidades en distintos países latinoamericanos que se resisten a acreditarse en virtud a que la estandarización no es considerada como el criterio central. Interesan, cada vez más, estas reacciones vitales frente a procedimientos prácticos de autoentendimiento y automejoramiento, que muy pocos parecen estar dispuestos a cuestionar.

Si nuestro oficio consiste en pensar, es decir, ejercer una actividad que demanda tiempo, habría que resistir al vértigo y a la velocidad a la que se mueve nuestro mundo. Ubicados en esa pausa podríamos efectivamente afirmarnos: ni la tradición como nostalgia de la universidad que ha dejado de ser ni el acaballamiento en estas tendencias de control permanente que olvidan las tradiciones y desprecian la experiencia. Ni colocarse en el campo de la utopía, pero tampoco en el pragmatismo más burdo. Es poco menos que extraño constatar que habitamos un mundo donde todo puede hacerse, pero, también, donde es poco lo que podemos hacer, salvo quizá, seguir pensando, seguir insistiendo.

Bibliografía

- ARGENTI, J.: *Técnicas del management*, Barcelona, Oikos-Tau, 1970.
- BALL, S.: «El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagógica», *Revista Educación y Cultura*, 100 (2013a), pp. 107-119.
- BALL, S.: «Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa», *Revista Pedagogía y Saberes*, 38 (2013b), pp. 103-113.
- BLACKMORE, J. y SACHS, J.: *Worried, weary and just plain worn out: gender, restructuring and the psychic economy of higher education*, Brisbane, AARE Annual Conference, 1997.
- CLARK, B.: «El problema de la complejidad en la educación superior moderna», en: ROTHBLATT, S. y WITTROCK, B. (comps.): *La universidad moderna y americana desde 1800*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, pp. 287-305.
- DELEUZE, G.: «Posdata sobre las sociedades de control», en DELEUZE, G.: *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre-Textos, 1996.
- DERRIDA, J.: *Inconditionnalité ou souveraineté. L'Université aux frontières de l'Europe*, Atenas, Éditions Patakis, 2002.
- DU GAY, P.: *Consumption and identity at work*, London, Sage, 1996.
- FENDLER, L.: «Educating flexible souls: the construction of subjectivity through developmentality and interaction», en HULTQVIST, K. y DAHLBERG, G.: *Governing the child in the new millennium*, United States, Routledge-Falmer, 2001.
- GRINBERG, S. M.: *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.

- LAZZARATO, M.: *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires, Tinta y Limón, 2010.
- LEVIN, B.: «An epidemic of education policy: what can we learn for each other?», *Comparative Education*, 34 (2) (1998), pp. 131-142.
- LIEDMAN, S. E.: «A la búsqueda de Isis: educación general en Alemania y Suecia», en ROTHBLATT, S. y WITTROCK, B. (comps.): *La universidad moderna y americana desde 1800*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, pp. 84-118.
- MOLLIS, M. (comp.): *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, Clacso, 2003.
- RESNIK, J.: *Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación*, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, 2009.
- ROSE, N.: «Governing advanced liberal democracies», en BARRY, A.; OSBORNE, T. y ROSE, N. (eds.): *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, London, UCL Press, 1996.
- ROSE, N.: *The powers of freedom. Reframing political thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- ROSE, N.: *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*, Buenos Aires, Universidad de la Plata, 2012.
- ROTHBLATT, S. y WITTROCK, B. (comps.): *La universidad moderna y americana desde 1800*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, pp. 84-118.
- SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J.: «Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje», *Revista Pedagogía y Saberes*, 38 (2013), pp. 93-102.
- SLAUGHER, S. y LESLIE, L.: *Política académica*, Baltimore, John Hopkins University, 1997.
- UNESCO: *La educación encierra un tesoro*, Paris, Unesco y Santillana, 1996.
- WALLERSTEIN, I.: *El moderno sistema mundial*, México, Siglo XXI, 1979.