

### 1. Algunos datos estadísticos dan que pensar

Si me preguntan qué veo a mi alrededor en las Universidades actuales en general, y en las Universidades católicas en particular, incluida la nuestra, en los últimos años, mi respuesta es que advierto –por supuesto existen muchas excepciones– una pérdida notable del deseo de aprender de parte de los estudiantes, mayor malestar de los profesores y un crecimiento del estrés de los directivos. No conozco si existen estadísticas sobre el estado de ánimo y los vínculos de los universitarios en la Argentina o América latina, pero las pocas que encontré, referidas al Reino Unido, Alemania, Australia y los EEUU, reflejan resultados que parecen confirmar que esta percepción responde a una tendencia bastante general, proporcionando además algunos indicios acerca de sus causas.

Por ejemplo, una encuesta anual de *Unite Students Insight* en colaboración con el Instituto de Política de Educación Superior (Hepi) del Reino Unido realizada entre 2500 estudiantes de ese país, reconoce un crecimiento de los problemas anímicos de estos y proporciona un dato inquietante: uno de cada cuatro estudiantes se siente solo “a menudo” o “todo el tiempo” (UB 2019). En una línea similar, Arndt Ahlers–Niemann, investigador del Departamento de Economía y Gestión de la Bergische Universität Wuppertal de Alemania, a partir de una serie de trabajos sobre el estado subjetivo y relacional de los estudiantes universitarios europeos concluye que “las Universidades contemporáneas carecen de oportunidades de relacionamiento e identificación tanto a nivel horizontal (entre los estudiantes) como vertical (entre estudiantes y profesores). Esto conduce a un alto grado de fragmentación, división y desorganización en la experiencia del rol del estudiante y del estudiar” (Ahlers–Niemann 2007: 2). “La piedra angular de la docencia universitaria –sostiene por su parte el investigador australiano Peter Murphy– el contacto informal entre profesor y alumno, ha desaparecido prácticamente” (Murphy 2012). Pero, ¿cuáles son las causas de este deterioro de la base humana y relacional de la vida universitaria que, de acuerdo a lo que indican varios estudios estadounidenses sobre el tema (Arum & Roksa 2010), parece estar también provocando una caída en los niveles de aprendizaje y, en el caso de las Universidades católicas, erosionando toda posibilidad de encarnación de su ideario humanista–cristiano?

Otra encuesta, esta vez sobre la Universidad como lugar de trabajo, que publica cada varios años el *Times Higher Education Poll*, y que incluye a casi 2.900 miembros del personal de educación superior, de todos los rangos y roles, de casi 150 instituciones en todo el Reino Unido, ofrece un dato central para comprender todo el fenómeno (Grove 2016). Indica, por un lado, un notable aumento del malestar especialmente dentro del subgrupo de los profesores. Pero los autores de la encuesta relacionan este malestar con un dato central que presentan en su conclusión final: la profunda división existente entre los académicos y los administrativos. Ambos se sienten habitando “dos universos paralelos que tienen poco punto de contacto”. En tanto los profesores perciben estar viviendo en un mundo académico que se parece a un islote de libertad cada vez más pequeño, rodeado de un enorme mar de exigencias burocrático–administrativas cada vez más grande, los administrativos luchan contra la resistencia de los académicos intentando imponer estas exigencias como su deber central. De hecho, la mayoría de los análisis más destacados sobre el estado de las Universidades de los últimos treinta

años, destacan que el centro del conflicto actual dentro de ellas lo está produciendo la enorme sobreexpansión de los criterios y prácticas económico–administrativas en detrimento de las actividades académicas (Readings 1996, Bok 2004, Nussbaum 2010, Ginsberg 2011).

## **2. El avance de la lógica administrativa sobre la lógica académica**

El problema no está, sin embargo, en los administrativos, ni en la administración en cuanto tales. ¿Quién puede negar que es necesario gestionar con eficiencia los recursos de una organización, sea cual fuera la índole de ésta? No solo necesitan una buena administración las empresas: también la requieren los museos, los teatros y las iglesias, ¿cómo no habrían de tenerla las universidades? El problema radica en una mentalidad que cree posible la aplicación de los criterios de la administración económica de los recursos materiales a las realidades intelectuales, científicas y espirituales. Los primeros apuntan a una maximización cuantitativa, las segundas requieren una apreciación y valoración cualitativas. Pero la concepción administrativa–contable actualmente dominante en las universidades, entiende la educación e investigación universitaria sólo en términos de producción, distribución y consumo de conocimientos. El conocimiento es algo que, al igual que una mercadería, se produce, se distribuye y se vende. Los profesores e investigadores son concebidos como productores, los estudiantes como consumidores–clientes y los directivos como puros administradores. Las actividades académicas son organizadas siguiendo solo criterios presupuestarios. Los resultados se miden de acuerdo a métricas cuantitativas estandarizadas y se abandonan los criterios pedagógicos y científicos. El gobierno de la Universidad es dominado por los administrativos y se deja de lado el gobierno colegiado de los académicos. El objetivo final de la Universidad parece ser el mismo que el de cualquier empresa: lograr una eficiencia creciente en el proceso de producción y ventas con el objetivo de obtener el máximo rendimiento financiero.

Tal como lo verifican numerosos estudios actuales, cuando se aplican criterios de eficiencia económica sin considerar los fines científicos o intelectuales en juego en una actividad académica, pueden llegar a cumplirse los objetivos de un plan administrativo o presupuestario, pero con frecuencia se destruye el sentido de esa actividad (Green 2011). ¿Cómo puede desplegarse el deseo de aprender de los estudiantes, la pasión por enseñar e investigar de los profesores y el vínculo pedagógico entre ellos cuando ambos se encuentran absorbidos por un aparato administrativo que tergiversa el sentido mismo de su propia actividad? (Ball 2003). La cosa se agrava aún más cuando se comprueba que la perversión de sustituir los fines (el aprendizaje, la búsqueda de la verdad) por los medios (el dinero, los procedimientos contables), no es tampoco ni siquiera redituable ni sostenible en el largo plazo: la obsesión por lo económico lleva a la erosión de lo académico, ésta a la destrucción de la reputación y finalmente al fracaso de la Universidad también desde el punto de vista financiero.

## **3. Una transformación histórica sin precedentes**

El dominio de la mentalidad económico–administrativa no es un fenómeno aislado producto de una ocurrencia de los administradores y funcionarios universitarios actuales. Una instalación tan completa de esta mentalidad en la Universidad obedece a un proceso mucho más largo y profundo que excede ampliamente a la propia

Universidad. Un autor que, ya en la década del 60, explicó y previó el fenómeno de la expansión de la lógica managerial con una lucidez asombrosa fue el escritor, crítico literario, cineasta y analista social italiano Pier Paolo Pasolini. Siendo también un gran lingüista, Pasolini describió el crecimiento de la lógica tecno-económica y administrativa como el resultado de una abrupta transformación a la vez económica y lingüística:

En efecto, bruscamente, en el pasaje del capitalismo al neocapitalismo, a través de su 'revolución interna', que coincide con la revolución tecnológica —está cesando la función irradiadora y homologadora de lengua de las élites intelectuales (ley, religión, escuela, literatura): que es sustituida por la función análoga de las lenguas de los técnicos. Como guías lingüísticas de la sociedad están, por lo tanto, las lenguas de la producción. Nunca antes había sucedido esto (Pasolini 2005: 102).

De acuerdo a Pasolini, este avance era inédito porque la nueva lengua tecnocrática no venía a sumarse de un modo instrumental al resto de las lenguas existentes en la cultura (la lengua de la ciencia, de la filosofía, del arte, de la fe), sino que apuntaba a homologar todos los lenguajes en una única lengua universal:

Hoy, por consiguiente, es por un hecho histórico de una importancia de alguna manera superior a la de la (...) unificación estatal burocrática, que nos encontramos en una diacronía lingüística en acto, absolutamente sin precedentes: la nueva estratificación lingüística, la lengua técnico-científica, no se incorpora, según la tradición, a todas las estratificaciones precedentes, sino que se presenta como homologadora de las otras estratificaciones lingüísticas e, incluso, como modificadora en el interior de los lenguajes (Pasolini 2005: 43).

Ahora bien, de acuerdo a Pasolini, este proceso de homogenización lingüística estaba lejos de ser un fenómeno puramente procedimental y, por tanto, inocuo. Representaba, en cambio, el fin de la cultura humanista que hasta entonces había presidido a la sociedad (al menos la europea occidental):

'El principio de homologación' reside, evidentemente, en una nueva forma social de la lengua —en una cultura técnica en vez de humanista— y el 'principio de la modificación' consiste en la escatología lingüística, o sea, en la tendencia a la instrumentalización y a la comunicación. Y esto por exigencias cada vez más profundas que aquellas lingüísticas, es decir, político-económicas. (Pasolini 2005: 43).

En tal sentido, la Universidad, en tanto sede de la lengua humanística, dejaba de ser la rectora cultural de la sociedad:

Se podría decir, en suma, que los centros creadores, elaboradores y unificadores de lenguaje, ya no son las universidades, sino las empresas (Pasolini 2005: 41).

Sin embargo, a pesar de su lucidez, hubo algo que Pasolini no pudo prever: que las Universidades también se convertirían finalmente en empresas. Tampoco previó que, como consecuencia, de ello, el proceso de sustitución de las lenguas del humanismo por la única lengua tecno-económica, no tendría lugar ya solo fuera de la Universidad, sino también dentro de ésta.

#### 4. Prehistoria de la industria académica

Entiendo por industria académica el resultado de la aplicación, por la vía de la acción estatal y/o privada, de los criterios manageriales y de mercado a la definición de los objetivos, la organización y la evaluación de la docencia y la investigación en la Universidad. Tal como viene ocurriendo con el cine, las editoriales, algunos grandes museos y otras actividades culturales las cuales han ido adquiriendo formas de organización empresarial constituyendo el sector de la economía de las llamadas industrias culturales (Adorno 1991), quienes propician el avance de la lógica administrativa en el ámbito académico apuntan a convertir también a la Universidad en un industria o sector más de la economía.

El intento de gobernar la Universidad siguiendo el ritmo y las necesidades de la economía ha sido la tendencia constante al menos desde la etapa de su configuración moderna. Durante los siglos XVIII y XIX, el fuerte conflicto entre las artes liberales y las profesiones útiles, entre las facultades superiores e inferiores —presente en los textos de Adam Smith, Immanuel Kant, Jeremy Bentham, Auguste Comte, John Stuart Mill o John Henry Newman— refleja muy bien la dirección de esta evolución. La intervención, tantas veces violenta, de príncipes, monarcas y emperadores, para convertir a la Universidad en su instrumento siempre estuvo presente. Incluso la Universidad llegó a ser suprimida en Francia durante la Revolución y convertida en un conjunto de escuelas profesionales, directamente orientadas a la educación de burócratas e ingenieros al servicio del Estado (Rüegg2004).

Sin embargo, aun en medio de estas intervenciones, la autonomía académica de la Universidad resistió. Tal vez el momento más notable de esta resistencia durante la Edad Moderna haya sido el del surgimiento de la llamada Universidad humboldtiana. Casi como un milagro en medio de un proceso que parecía llevarla a su total descomposición, la fundación en 1810 de la Universidad de Berlín por Wilhelm von Humboldt significó un resurgimiento inesperado de la Universidad clásica, casi el contramodelo de la Escuela Politécnica fundada por los revolucionarios en París. En tanto por medio de la fundación de esta última se intentaba borrar para siempre la vieja idea de la Universidad medieval, dedicada a la búsqueda de la verdad, reemplazándola por una institución de orientación puramente utilitaria, la Universidad fundada por Humboldt retomaba aquella idea de un modo nuevo y original. Lejos de negar o excluir las ciencias y las profesiones modernas, la Universidad humboldtiana las insertaba en el contexto de un nuevo diseño epistemológico e institucional en cuyo centro estaban las humanidades y, sobre todo, la filosofía. La influencia del Estado industrial alemán hacia fines del siglo XIX, supuso sin embargo un declive importante de esos ideales. De hecho, la prioridad de la educación filosófica y humanística (*Bildung*) y de la investigación científica (*Wissenschaft*) fue paulatinamente reemplazada por una orientación instrumental a la industria. Pero fue realmente en los Estados Unidos, en el período que se inició con la Segunda Guerra Mundial, cuando esta instrumentalización de la Universidad por la economía adquirió las dimensiones profundas y estructurales que pondrían las bases de la industria académica actual.

El proceso de transformación de la Universidad estadounidense de la guerra y la posguerra tuvo como rasgo principal la introducción en el ámbito académico de los criterios, comportamientos y modos de organización propios de la empresa capitalista. El mandato central de la academia había sido hasta entonces lograr el avance en el conocimiento, mediante el estudio responsable, riguroso y profundo de cada disciplina

en diálogo con todas las demás y procurar su transmisión a las nuevas generaciones, en continuidad con una larga tradición antecedente. Pero el flujo de los millones de dólares que el gobierno y las empresas norteamericanas invirtieron en las universidades cambió para siempre —como no lo habían hecho antes ninguno de los más autoritarios regímenes políticos modernos— esta idea fundamental de la Universidad (Nisbet1997). Al lado del prestigio de los nuevos capitalistas académicos receptores de los millonarios fondos estatales o privados obtenidos para proyectos de investigación a gran escala, el humilde objetivo de conocer, transmitir y ampliar el conocimiento de la verdad, sin más resultados que la formación de discípulos y el reconocimiento de los colegas, palidecía.

A pesar de que el proceso de integración entre la Universidad y la economía fue intenso en el periodo 1940–1980 no solo en los Estados Unidos, sino también en otros países como Japón, Gran Bretaña y Alemania, la Universidad pudo, sin embargo, mantener durante esas décadas todavía una relativa autonomía. El llamado “Estado keynesiano” fue, después de todo, muy generoso y bastante negligente en la distribución de fondos. A pesar de que la antigua estructura basada en la libertad y la comunidad académicas crujió, no terminó en realidad de romperse. Esto probablemente sucedió por el simple hecho de que, en general, ni el Estado, ni las empresas, ni otros intereses buscaron realmente intervenir ni modificar el funcionamiento interno de la Universidad. De hecho, la organización, el gobierno y la evaluación de las actividades de docencia e investigación universitarias permanecieron durante las décadas keynesianas todavía claramente en manos de los académicos y, por lo tanto, siguieron teniendo, más allá de las presiones, una lógica fundamentalmente académica. Solo cuando, a partir de los años setenta, la inflación, el déficit estatal y el estancamiento llevan a los gobiernos a adoptar medidas de ajuste, nace la idea, inédita en la historia de la Universidad, de modificar su estructura intrínseca, adaptándola al contexto económico circundante, convirtiendo a la Universidad misma en una industria.

## **5. Rasgos centrales de la industria académica**

En tanto en el periodo que va de los años cuarenta a los años setenta del siglo XX la Universidad crece bajo el modelo del Estado keynesiano y burocrático, a partir de los ochenta comienza a estar poco a poco bajo la influencia del llamado modelo del “Estado evaluador” (Neave 2012). En el primer modelo, el Estado subsidia fuertemente a la Universidad, pero esta última conserva todavía una relativa independencia en relación con la formulación de sus objetivos y la evaluación de los resultados de sus actividades académicas. En el segundo modelo, en cambio, el Estado condiciona sus transferencias económicas hacia la Universidad a una evaluación exhaustiva de los resultados que esta debe demostrar.

La clave del nuevo modelo que rige hoy en la Universidad radica en el sistema de evaluación que surge del nuevo concepto general de regulación estatal que se generaliza a partir de los años noventa (Enders, de Boer y Westerheijden 2011). Dicho sistema reemplaza la regulación directa y burocrática del Estado, considerada ineficiente y poco confiable, por un nuevo tipo de regulación indirecta a través de mecanismos de mercado introducidos por el Estado mismo (Brada, Stanley y Bienkowski 2012). En tal sentido, la idea bastante extendida de que el actual modelo universitario conlleva un pasaje de una Universidad protegida por la regulación estatal a una más dependiente de las fuerzas de la oferta y la demanda es cierta solo parcialmente. Es verdad que se ha acentuado enormemente la presión de las empresas

y del sector privado en general sobre la Universidad. No obstante, la dinámica de mercado que hoy domina en la Universidad no es puramente espontánea. Por el contrario, obedece en buena medida a un diseño que no proviene del sector privado, sino del Estado mismo.

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

El punto final del sistema de evaluación es la acreditación. Este mecanismo, de origen estadounidense, se implementaba tradicionalmente en aquel país por la ausencia de una autoridad oficial centralizada que fuera garante de la calidad del sistema universitario. Pero en tanto en la versión norteamericana original la acreditación era voluntaria y regional y su objetivo era básicamente informar al público sobre la calidad de las instituciones, en el esquema diseñado por los actuales planificadores de la industria académica, la acreditación tiende a ser obligatoria, centralizada y con el objetivo de controlar estatalmente a las universidades por medio de agencias estrictamente reguladas por el gobierno.

En la actualidad, todos los Estados nacionales, junto con las organizaciones regionales y globales como las Naciones Unidas, la Unión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial, o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otras, monitorean y administran de modo indirecto el rendimiento del sistema universitario mediante el uso de los mecanismos de los cuasimercados, de auditoría y de evaluación. Diseñados a partir de modelos analíticos minuciosamente elaborados, estos sistemas permiten a los Estados y organismos de control distinguir todos los factores en juego en cada una de las actividades de docencia e investigación, de modo que se haga posible construir para cada uno un indicador y un incentivo específico. El objetivo final es alinear los incentivos aplicables a cada profesor, investigador, departamento, carrera, facultad, Universidad y sistema universitario nacional o regional, con el fin de lograr un mercado y un cuasimercado universitario global lo más extendido y eficiente posible a fin de maximizar su rendimiento.

## **6. El nuevo *management* universitario: docencia e investigación**

Según el consultor Alfonso Borrero Cabal, “el administrador más que el profesor es hoy la figura central de la Universidad” (Readings 1996: 3). Igual diagnóstico —con datos abrumadores, especialmente de los Estados Unidos— realiza el sociólogo

Benjamin Ginsberg (2011). En efecto, una constatación de las últimas décadas es que no sólo en los aspectos económico-financieros sino también en aquellos estrictamente académicos, la Universidad ha quedado sometida a los criterios de un nuevo tipo de gobierno de carácter gerencial. La introducción masiva del management en la Universidad, que suele justificarse por la creciente demanda de control para un uso más eficiente del dinero y que se presenta a sí misma como neutral en cuanto al contenido académico (de Vries 2005) está transformando sin embargo de manera profunda las actividades universitarias. Criterios operativos de origen empresarial basados en las ideas de eficiencia, productividad, rendimiento, competencias o cumplimiento de objetivos eran hasta no hace mucho tiempo completamente ajenos a las actividades universitarias. Sin embargo, la nueva gestión universitaria los aplica ya desde hace varias décadas a las actividades de docencia e investigación, con el objetivo de lograr la homologación de estas últimas al resto de las actividades económicas (Birnbaum 2001, Amaral, Meek y Larsen 2003).

Esta nueva clase de *management* universitario, que viene a reemplazar la administración colegiada tradicional por medio de una combinación original entre técnicas de management e incentivos de mercado aplicados en el interior de las universidades, es una derivación de una corriente más amplia denominada New Public Management (NPM). Tal como lo explica Jean Pierre Le Goff (2009), de acuerdo con este nuevo tipo de gestión, la actividad educativa y de investigación es captada “en términos de mecanismos y comportamientos elementales que se descomponen ilimitadamente y se instrumentaliza en pos de objetivos esperados”. A partir de esta descomposición analítico-instrumental, la actividad académica, “recortada y expuesta en términos de competencias fragmentadas que son codificadas en múltiples categorías y esquemas, es reducida a una maquinaria funcional que pretende controlar y perfeccionar en pos de mejorar los rendimientos” (Le Goff 2009: 47).

Esta fragmentación y control de las actividades se inserta dentro del objetivo más general de *accountability* —o rendición de cuentas— el cual se particulariza a su vez en los conceptos de *explicitness* y de *scrutiny* que tienen que ver con las “relaciones claras entre *inputs*, *outputs* y medidas de performance” (Green 2011: 41). De la exigencia de *accountability* se deriva un tercer instrumento central del nuevo *management* universitario: la evaluación. Esta última es entendida cada vez más como medición de resultados expresables cuantitativamente de acuerdo con los sistemas de rankings y otras métricas e incluso, en algunos casos, según resultados directamente traducibles en términos monetarios. Tal como lo presagiara hace ya más de veinte años con claridad Roger Groves, “se deberán desarrollar en las universidades sistemas sofisticados de control [...] basados en metodologías coherentes con los principios aceptados en la industria y en el Estado” (Groves 1994: 69).

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

también evaluado como un “productor de conocimiento”, teniendo en cuenta sus logros casi exclusivamente en términos cuantitativos: número de publicaciones, número de conferencias, etcétera (Taylor 2009).

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

Estos cambios, que afectan el carácter intrínsecamente académico tanto de la docencia como de la investigación, son reforzados a su vez por los cambios en el modo de gobierno institucional y financiamiento de las universidades. En relación con el primero, las actuales reformas apuntan a pasar de un modelo de gobierno colegiado en el que la voz de los académicos tenía la prioridad, al de un *board* de *stakeholders*, representativo de los intereses vinculados a la sociedad y al Estado, presidido por un rector de estilo fuertemente ejecutivo. Este último, nombrado por el mismo *board* y no por los profesores, está hoy en general orientado a aplicar los mecanismos de gobernanza y lograr el cumplimiento de los parámetros de “productividad académica” establecidos por el Estado evaluador, sin los obstáculos ni las dilaciones innecesarias producidas por el sistema de gobierno colegiado. Por otro lado, los nuevos modos de financiamiento y de elaboración de los presupuestos —que asignan año a año fondos a las actividades de enseñanza de acuerdo con el rendimiento de los estudiantes (número de estudiantes que aprueban los exámenes, número de egresados, niveles de deserción, empleabilidad, etcétera) y a las de investigación de acuerdo con el rendimiento de los investigadores (índices de medición de productividad obtenidos además mediante una neta separación de los costos de la enseñanza y de la investigación)— apuntan también a reforzar la transformación total de la lógica interna de la Universidad.

## **7. La nueva gestión de los recursos humanos en las universidades**

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



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

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

Por el lado de los estudiantes, la industria académica apunta a que el sistema de evaluación sea percibido como un cuasi-mercado claramente conectado tanto al sistema de financiamiento de sus estudios como al mercado laboral al que serán incorporados en el futuro. De este modo “notas y grados son vistos cada vez más por los estudiantes como mercancías con un precio y un poder de compra; en línea con las conclusiones de la OCDE, los estudiantes universitarios saben que una inversión en las cuotas generará un retorno de por vida” (Campbell 2008: 3). El corolario de esto es que las notas y los grados valen dinero, y que a medida que las cuotas aumentan, los estudiantes “bien pueden ir más lejos para ver un título como una mercancía comprada de acuerdo a una especificación y con una expectativa acerca de lo que el proveedor entregará” (Campbell 2008: 3). Para afianzar este cambio radical de mentalidad en los estudiantes, muchas autoridades universitarias establecen también una serie de mecanismos de organización del estudio que apuntan a la toma de conciencia de las implicancias económicas de cada mínimo aspecto de su vida académica. El objetivo final de este intenso *management* de personas es llevar a los estudiantes a verse a sí mismos como esforzados y concientes emprendedores, competidores e inversores tanto económicos como afectivos de su propio capital intelectual.

Finalmente, otro instrumento central de este sistema de gestión integral de las personas es el nuevo modelo pedagógico de la enseñanza universitaria orientado al llamado “aprendizaje por competencias.” Este modelo, surgido en campo pedagógico a partir de una aplicación de la teoría del *management* por resultados, se extiende hoy en día no sólo a la educación en general, sino también a la educación universitaria en particular. Un ejemplo en esta dirección ha sido la aprobación en 2008 por parte del

Consejo y el Parlamento Europeos, del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF–MEC), concretado en el denominado *Proyecto Tuning*. Iniciado en 2000 por un grupo de Universidades con la colaboración de la Asociación Europea de Universidades y el respaldo económico de la Comisión Europea, este proyecto combina los nuevos criterios empresariales de carácter performativo aplicados a la docencia con las prácticas de algunas pedagogías progresivas. En tal sentido, esta particular amalgama pedagógico–empresarial termina de completar el andamiaje managerial sobre el que se basa la nueva lógica orientada a fomentar la productividad de los profesores y estudiantes que hoy domina en la Universidad (Sanjurjo Rivo 2012: 124).

## **8. Cuando se alcanzan los objetivos y se pierde el sentido**

A pesar de su aparente eficiencia, muchos estudios actuales muestran que las reformas inspiradas en esta nueva lógica administrativa está lejos de producir los resultados esperados. Por el contrario, en muchos casos, incluso los empeoran. Veamos, por ejemplo, la situación de la enseñanza. Según Richard Arum de la New York University y Josipa Roksa de la Universidad de Virginia, coautores del libro *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*, la expansión de la evaluación docente y la obsesión por la *efficiency–oriented teaching* en los Estados Unidos se ha traducido en una dramática disminución en los rendimientos intelectuales básicos de los estudiantes de grado (dieciocho a veintidós años). El estudio muestra los efectos contraproducentes de la aplicación de sistemas de evaluación y *accountability* estandarizados y compulsivos para medir los “resultados” del rendimiento estudiantil en las universidades. Dicha aplicación casi siempre termina —tal como también señala Derek Bok, ex Rector de la Universidad de Harvard, citado por estos autores— “en que las autoridades de las universidades se concentran en salir bien en los tests a expensas de otros objetivos educativos más importantes” (Arum y Roksa 2011: 139). De un modo análogo piensa el neurocientífico australiano Donald Meyers, para quien la forma en la que está organizada la industria académica termina por instrumentalizar las nuevas teorías pedagógicas (Macchiarola 2007), aplicándolas de modo indiscriminado con el único fin de maximizar el rendimiento financiero (Meyers 2012: 12).

En cuanto a la investigación, durante las últimas décadas la presión evaluadora sobre los investigadores ha producido un fuerte aumento de la producción científica en términos de cantidad de publicaciones. Sin embargo, no está claro si la calidad también ha aumentado o si en realidad ha disminuido. De hecho, muchos investigadores y miembros de revistas de prestigio en diferentes partes del mundo han denunciado la disminución de la calidad provocada por la proliferación de los métodos cuantitativos en la evaluación de la investigación. Por ejemplo, según Kai Simons, presidente de la Organización Europea de Ciencias de la Vida e investigador en el Instituto Max Planck de Biología Celular Molecular y Genética de Dresde, Alemania, “el factor de impacto (*impact factor*) no es una medida simple de la calidad y una de las principales críticas es que su cálculo puede ser manipulado por las revistas” (Simons 2008: 165). Por otra parte, de acuerdo con Roland Gori, profesor de Psicopatología Clínica en la Universidad de Aix–Marseille, la tendencia al conformismo con el fin de satisfacer los requisitos de la evaluación homogeneizada está llevando a desplazar zonas enteras de las tradiciones científicas más valiosas. En efecto —señala Gori, junto con Marie J. del Volgo— “a menos que las disciplinas académicas desarrollen estrategias pragmáticas y cínicas para

“gestionar” las citas mutuas, si se adopta el ranking de revistas por factor de impacto, no sólo el psicoanálisis y la psicopatología clínica desaparecerán, sino que probablemente la mayoría de las publicaciones localizadas en las humanidades” (del Volgo y Gori 2009).

La industria académica lleva también a profundizar la irrelevancia de mucha investigación con altas calificaciones según los rankings y la sobre-especialización ha convertido la actividad de muchos investigadores en un mero juego intelectual. Tal fue la opinión, en su momento, de Robert W. Clower, cuando afirmó que la mayoría de los artículos académicos que llegaban hasta él cuando era editor del *American Economic Review* eran “absolutamente tontos, les faltaba cualquier tipo de idea nueva” y que “habría sido mejor que jamás hubieran sido escritos” (citado por Morrison 1993: 6–7). Por otra parte, el economista suizo Bruno Frey, del Instituto de Investigación Empírica en Economía de la Universidad de Zurich, sostiene que, después de toda una vida publicando en las más prestigiosas revistas especializadas en economía, podía concluir lo siguiente:

[...] el sistema de edición de revistas existente en nuestro campo prácticamente obliga a los académicos a convertirse en prostitutas: se venden por dinero (y por una buena vida). A diferencia de las prostitutas que venden sus cuerpos por dinero, los académicos venden su alma para conformarse a la voluntad de otros, los árbitros y editores, con el fin de obtener una ventaja, a saber, la publicación. La mayoría de las personas que se niegan a prostituirse y a seguir las exigencias del sistema, no son académicos: no pueden entrar o tienen que dejar la academia porque no pueden publicar. Su integridad sobrevive, pero estas personas desaparecen como académicos (Frey 2003: 205).

## 9. El rescate de la educación humanista

En mi opinión, la forma de devolver de nuevo a la Universidad su verdadera vida pedagógica y científica—y también su sostenibilidad económica—es propiciando una renovada cultura institucional de orientación humanística. Frecuentemente identificamos humanismo o educación humanística solo con las humanidades. Pero el humanismo no se limita a ellas. En realidad, la educación humanista no tiene que ver tanto con un contenido curricular: se trata más bien de un modo de concebir la educación y el conocimiento que requiere y propicia todo el despliegue de lo humano (Lorda 2009). Una educación humanista entiende el conocimiento no sólo como un conjunto de nociones o modelos abstractos y especializados que hay que memorizar, unas competencias que hay que entrenar o unas publicaciones que hay que colocar o distribuir, sino como una experiencia humana integral que abarca a toda la persona. Hay una diferencia crucial entre una educación puramente técnica o profesional que apunta a conocer sólo la parte que me sirve de la realidad para lograr tal o cual objetivo específico —desarrollar una profesión, obtener un empleo, ganar dinero— y otra humanística que apunta a conocer la realidad como un todo para descubrir el tipo de persona que me siento llamada a ser en la vida. En una educación busco sólo un puesto, un estatus económico o social, un cierto nivel de rendimiento científico o profesional. En la otra me juego, junto con todo eso, mi vida entera, mi yo completo, mi ser.

Esto no significa que la educación humanística y la educación científica o profesional sean opuestas o incompatibles. Creo que se equivocan los intelectualistas o espiritualistas que entienden el humanismo como algo superior reñido con lo profesional o lo especializado, entendido como algo inferior. En realidad, cuando

aprendemos a poner la mano en el bisturí, a mirar a través del microscopio, a hacer una ecuación matemática, a organizar una empresa o a analizar un documento histórico, político o literario, en el marco de una educación humanística, nos volvemos capaces de realizar ese acto especializado o técnico de conocimiento de modo más eficaz y pleno justamente por el hecho de poderlo integrar en la dirección total de nuestra existencia. La educación humanística, me permite descubrir y potenciar, al mismo tiempo, el ejercicio de mi disciplina y profesión junto con mi lugar existencial en la vida.

A diferencia del modelo de educación puramente tecno-científica o especializada que se limita a la isla de conocimientos, métodos y modelos mensurables y codificables, la educación humanística incluye también los conocimientos no-mensurables que tienen que ver con las dimensiones misteriosas del yo, del mundo y de lo divino. La educación e investigación humanística no considera los conocimientos únicamente como herramientas para dominar la realidad, sino que busca su asimilación e integración en la interioridad del sujeto. Tampoco se concentra exclusivamente en entrenar competencias aisladas, sino que procura desplegar todo el yo. Incluye no sólo lo intelectual, sino también a lo emocional y lo estético. La educación humanística tiene además como centro una dimensión expresiva y comunicativa: fomenta la articulación lingüística y mental de los estudiantes, profesores e investigadores de modo que adquieran las prácticas de la palabra oral y escrita. El papel de la palabra no es sólo el de transmitir un contenido, sino también el de expresar los infinitos matices de la realidad y del yo (Grassi: 1993). Para lograr este cometido la lectura de los grandes clásicos tiene en ella un lugar central.

La educación humanística incluye otra dimensión crucial: la del encuentro con el otro. Solo se llega a conocer el mundo, el propio yo y la propia especialidad fructíferamente por medio de un vínculo. Una educación centrada únicamente en el propio yo o en el dominio del mundo, es una educación reducida e incompleta (Hoevel, 2012). Solo otro yo involucrado existencialmente y crecido en la experiencia humana total del conocimiento que incluye pero no se agota en lo científico y profesional, sino que abarca también el servicio del otro, puede ayudarme a crecer también a mí en esa misma dirección.

Pero la educación humanística llega a su plenitud sólo si se abre a una ulterior dimensión: la de la visión y la experiencia del horizonte definitivo de la vida. La recuperación del deseo, del entusiasmo y el interés por conocer, tiene directa relación con el descubrimiento del último Sentido que ilumina todo el conjunto de los conocimientos y a la vez los oculta, tal como lo han testimoniado muchos grandes científicos y pensadores (Einstein 2011). Para los cristianos este entusiasmo crece y se hace infinito cuando en la experiencia universitaria se revela no ya un sentido abstracto y puramente racional, sino la Presencia humana y divina de Alguien que ha querido compartir con nosotros la totalidad de la experiencia humana movido por el Amor. Cuando un docente ha experimentado la realidad y el amor de Cristo en su vida personal, científica y profesional – lo cual constituye, en definitiva, el corazón del humanismo cristiano – puede hacer que la experiencia humana y universitaria de los estudiantes a su cargo adquiera un interés y una potencialidad insospechadas.

## 10. Consideraciones finales

Pero ¿cómo desarrollar en lo concreto una cultura institucional orientada a una educación y una investigación humanística, en medio de un paisaje universitario dominado por una mentalidad burocrático-administrativa que fragmenta el conocimiento, desalienta el deseo y disuelve las relaciones humanas? Permítaseme señalar algunas posibles orientaciones. En primer lugar, en mi opinión, sería necesario sustituir la concepción puramente burocrática o administrativa de la Universidad por una animada por una fuerte identidad intelectual y cultural (Amaral, Bleiklie & Musselin 2008). Esto, a su vez, requeriría de un cambio radical en el concepto de “rendición de cuentas” (*accountability*) de la Universidad. De hecho, más allá de todas las otras demandas de la sociedad y de la economía, la búsqueda de la verdad siguiendo las exigencias intrínsecas de los problemas científicos e intelectuales es el servicio principal que la Universidad le debe a la sociedad. Sin ideal intelectual la Universidad se queda sin un norte y, por lo tanto, también se vuelve incapaz de cumplir con su papel de ser un faro de orientación para la sociedad.

Una segunda orientación para ir en camino a una Universidad de orientación humanista sería, a mi juicio, la de recuperar la centralidad del papel de los profesores. El profesor debería volver a tener una libertad significativa para realizar su trabajo. Tal libertad ha demostrado ser – durante muchos años y en muchas culturas – la única manera de generar y mantener un alto nivel académico. El comportamiento irresponsable de algunos académicos no justifica la subordinación de todos a una gestión burocrática o funcionalista. Solo en un ambiente de libertad será posible volver a crear el espacio vital del encuentro con los estudiantes, hoy tan deteriorado debido a las presiones del funcionalismo imperante.

Una tercera orientación es la de reconstruir el puente con la tradición cultural. Ciertamente esto no puede significar, como en tantos intentos de restauración en el pasado, un mero repliegue tradicionalista a los orígenes o una sumisión de la Universidad a un proyecto ideológico cualquiera. La Universidad no puede ser de izquierda o de derecha, progresista o conservadora. Tampoco puede declararse estrechamente pro-occidental o anti-occidental, popular o de elite. De hecho, si bien puede haber diferentes tradiciones culturales en las que se inspiren los diferentes tipos de Universidades, la misión que la Universidad no puede abandonar es la de la búsqueda racional y libre de la verdad. Sin embargo, también es cierto que esta búsqueda ha tenido su origen histórico especialmente en una tradición cultural: la tradición humanista cristiana. Dicha tradición se ha convertido en buena medida – con las diferencias de sus adaptaciones y transformaciones particulares – en patrimonio común no solo de las Universidades europeas y occidentales, sino también de todas las Universidades del mundo. En tal sentido, ¿cómo es posible que hoy muchos directivos y profesores se comporten en la Universidad como si toda esta tradición cultural no hubiera jamás existido?

Una cuarta orientación debería estar centrada en modificar el modo de dirigir las Universidades pasando de una administración managerial como la actual a un gobierno de tipo genuinamente académico y colegiado en el cual el papel del directivo sería entendido de una manera totalmente diferente. En lugar de someter al profesor a requisitos burocráticos, los directivos podrían convertirse en líderes de un nuevo tipo orientados a actuar como descubridores, capaces de favorecer a los profesores e investigadores atípicos, reconciliando las demandas externas con las internas y

comportándose menos como ejecutivos y más como curadores que ayudan, apoyan y alientan. En tal sentido, la actual tendencia a dar más poder de decisión a un Rector y a un Consejo de estilo más ejecutivo y administrativo, que por un lado es positiva porque le otorga una mayor autonomía y una vinculación propia con la sociedad especialmente a las Universidades estatales, debería sin embargo ser compensada por un mucho más fuerte Consejo de representantes de la comunidad académica.

La quinta orientación radicaría en la reforma de los sistemas de evaluación de la enseñanza y de la investigación. Evaluación no es lo mismo que medición cuantitativa. Las mediciones estadísticas son siempre aproximativas y nunca pueden ser el argumento definitivo para la evaluación de la calidad de la docencia o de la investigación. La evaluación académica sólo se puede realizar mediante el juicio personal, no por medición. Por lo tanto, por un lado, la evaluación docente no debería estar exclusivamente en manos de las encuestas cuantitativas a los estudiantes–consumidores, sino siempre incluir a los cuerpos académicos de profesores destacados, autoridades y estudiantes. Con respecto a la evaluación de la investigación, las mediciones numéricas deberían subordinarse a las evaluaciones basadas en la lectura de los contenidos y un juicio fundado en el rigor intelectual de los trabajos.

Una sexta orientación sería la recuperación de una autonomía razonable de la Universidad con respecto al Estado, las empresas, el mercado y cualquier otro grupo de la sociedad civil. Ciertamente, tal como hemos visto, los propulsores de actual lógica administrativa, alegan constantemente propiciar dicha autonomía. Sin embargo, esta supuesta intención termina siendo una ficción. Consiste en realidad en un control indirecto por parte del Estado, mediante los mecanismos de *accountability*, evaluación, acreditación, financiación y gobierno, que implica una fuerte disminución de la autonomía académica de la comunidad de profesores y estudiantes. De esta manera, cada Universidad debería pensar en el modo de establecer alianzas regionales e internacionales con otras Universidades que compartan su identidad cultural con el fin de liberarse de la estandarización hegemónica global, sin perder la apertura a la universalidad de lo global (Marginson & Ordorika, 2010).

Finalmente, una renovación humanística de la Universidad implicaría una nueva forma de financiación. Ciertamente rechazar la expansión de la lógica administrativa en la Universidad no puede implicar una postura romántica que niegue sus necesidades financieras. Sin embargo, es necesario enmarcar académica, jurídica y éticamente, en base a principios y criterios específicos, los límites y las formas en que las Universidades financian sus actividades sin comprometer su autonomía y su calidad académica (Hearn 2008). En primer lugar, la financiación universitaria no debería estar única ni mayoritariamente basada en la demanda o en una dudosa medición de *performance*. Las Universidades tendrían que convencer a estudiantes, padres, empresarios y políticos que su deber principal no es producir lo que demanda el mercado o cumplir con las auditorías del Estado, sino con las exigencias de su propio ideario académico. En segundo lugar, sería necesaria una cierta base de financiamiento propio, ya sea de donantes especialmente comprometidos con el ideario universitario y la formación de un *endowment* o fondo permanente que permita una mínima reserva independiente. En tercer lugar, debería darse una variedad de fuentes y modos de financiamiento con el fin de evitar depender de una única fuente de recursos que acentúe la dependencia de un solo actor privado o estatal. En una palabra, es imprescindible encontrar el modo de pasar de un modelo como el actual en que el dinero gobierna a la Universidad a otro

en que la Universidad gobierne al dinero.

Para finalizar, quisiera proponer el siguiente conjunto de preguntas que podría hacerse cada mañana un directivo universitario en el momento de comenzar su actividad con el fin de discernir, en cada una de sus decisiones, hacia qué modelo de Universidad apunta su actividad: 1) ¿Siento que estoy al frente de una máquina más o menos eficiente de producción y distribución de conocimientos y titulaciones o estoy concentrado en orientar todas las actividades a un ideario académico que apunta a la experiencia humana integral de los estudiantes como centro de la vida universitaria? 2) ¿Me toma casi todo el tiempo y la energía la organización burocrática o dedico al menos la mitad de mi tiempo a fomentar espacios de libertad, creatividad y vínculos sólidos entre los profesores y estudiantes? 3) ¿Considero como mi primer parámetro de excelencia las auditorias de los organismos de acreditación o tengo sobre todo en la mira encarnar en la práctica mi propio ideario académico humanista–cristiano? 4) ¿Tiendo a seleccionar a los profesores pensando sobre todo en cubrir el puesto o he diseñado un sistema de selección que considere el perfil de un profesor académica y humanísticamente preparado? 5) ¿El proceso de decisiones en mi Universidad tiene un sesgo más bien administrativo concentrado en el control centralizado de los aspectos presupuestarios o doy un lugar no exclusivo, pero si importante al gobierno académico colegiado que incluya las opiniones de los profesores y directivos concedores de las exigencias pedagógicas y científicas propias de cada actividad? 6) ¿Intento estandarizar y cuantificar a toda costa la evaluación de los profesores o busco modos más plurales y cualitativos de evaluación que dejen espacio a un tipo de docente e investigador con perfil humanista? 7) ¿Someto las actividades académicas a una constante restricción presupuestaria por falta de recursos o tengo un modelo de financiación eficiente que me permite abocarme con mayor amplitud y libertad a la profundización e integración humanística de las actividades académicas? 8) ¿Sigo la corriente general de las Universidades sometidas a una creciente lógica económico–administrativa o logro mantener mi autonomía académica asociándome en red con otras Universidades de inspiración humanista–cristiana similares a la mía?

La larga historia de las universidades, de la educación y de la ciencia demuestra con creces que una orientación humanista es a la larga mucho más fructífera y productiva pedagógica, científica y financieramente que un economicismo de miras cortas. En tal sentido, creo que el desafío actual tanto en las universidades del mundo en general como en nuestra Universidad en particular, está en descubrir, en las decisiones concretas de todos los días, el modo de recrear un ambiente y unas prácticas institucionales que den espacio a esta orientación humanista de la docencia y la investigación procurando superar los indudables obstáculos del contexto actual.

### Referencias

Adorno, Theodor (1991). *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*, London: Routledge.

Ahlers–Niemann, Arndt (2007). *University Culture and its Discontents: Some socio–analytic reflections on a university as a non–potential space*. Bergische Universität Wuppertal. En: <http://www.isps.org/Symposia/Stockholm/A–Niemann%20University%2062007.htm>.

Alberto Amaral, Ivar Bleiklie & Christine Musselin (2008). *From Governance to*

*Identity: A Festschrift for Mary Henkel*, Volume 24, Higher Education Dynamics. Heidelberg: Springer.

Amaral, Alberto, Meek, V.L. & Larsen I.M. (2003). *The Higher Education Managerial Revolution?* Volume 3, Higher Education Dynamics. Dordrecht: Springer.

Arum, Richard and Josipa Roksa (2010). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press.

Ball, Stephen (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, Volume 18, Issue 2: 215–228.

Birnbaum, Robert (2001). *Management Fads in Higher Education. Where They Come From? What They Do?, Why They Fail?* San Francisco: Jossey-Bass.

Bok, Derek (2004). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.

Brada, Josef C. Stanley, Gordon & Bienkowski, Wojciech (ed.) (2012). *The University in the Age of Globalization: Rankings, Resources and Reforms*. London: Palgrave Macmillan.

Campbell, Stuart (2008). Assessment reform as a stimulus for quality improvement in university learning and teaching: an Australian case study. Paper presented at the OECD conference Outcomes of Higher Education: Quality Relevance and Impact, 8–10 September, 2008 in Paris, France.

Del Volgo, Marie José ; Gori, Roland (2009). La bibliométrie : une nouvelle addiction à l'esclavage?, *Cahiers de psychologie politique*, 14.

<http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=342>.

Fecha de consulta: 12 de noviembre de 2017.

De Vries, Wietse (ed.). (2005). *Calidad, Eficiencia y Evaluación de la Educación Superior, Universidad contemporánea*. Madrid: Netbiblo.

Einstein, Albert (2011). *Mis ideas y opiniones*. Barcelona: Antoni Bosch.

Enders, J. , de Boer, H. F. & Westerheijden Don F. (2011). *Reform of Higher Education in Europe*. Centrum voor Studies van het Hoger Onderwijsbeleid. (Enschede, Netherlands): Springer.

Frey, Bruno (2003). Publishing as Prostitution? Choosing Between One's Own Ideas and Academic Failure, *Public Choice*, Vol. 116: 205–223.

Ginsberg, Benjamin (2011). *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.

Grassi, Ernesto (1993). *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra*. Barcelona: Anthropos.

Green, Jane (2011). *Education, Professionalism and the Quest for Accountability: Hitting the Target But Missing the Point*. Routledge: London.

Grove, Jack (2016). THE University Workplace Survey 2016: results and analysis En:<https://www.timeshighereducation.com/features/university-workplace-survey-2016-results-and-analysis>

Groves, Roger (1994). Management Accounting Information in Universities: A Cardiff Experiential Perspective, en Berry, R. H. (1994) *Management Accounting in Universities*. London: The Chartered Institute of Management Accountants.

Hearn, James (2008). *Higher Education's new economics: The Risks and Rewards of Emerging Operational Reforms*, American Council of Education.

Hoewel, Carlos (2012). Catholic Business Schools and the Crisis of Academic Industry. *Journal of Catholic Higher Education*, volume 31, Nº 2: 303–318.



- Le Goff, Jean–Pierre (2009). *La barbarie edulcorada*, Siglo XXI, Bs. As.
- Lorda, Juan Luis (2009). *Humanismo. Los bienes invisibles*. Madrid: Vértice (Rialp).
- Luengo Navas, Julián & Saura Casanova, Geo (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139–153.
- Macchiarola, V. (2007). Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, Año 8, N° 14, Julio, pp. 39–46.
- Marginson, Simon & Ordorika, Imanol (2010). Global Hegemony in Higher Education and Research. En Rhoten, Diana & Calhoun, Craig (eds). *Knowledge matters: the public mission of the research university*. New York: Columbia University Press, 67–129.
- McKelvey, Maureen D.& Holmén, Margnus (2009). *Learning to Compete in European Universities: From Social Institution to Knowledge Business*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Meyers, Donald (2012). *Australian Universities: A Portrait of Decline*. Sidney: AUPOD. <http://nla.gov.au/nla.arc-134641>
- Morrison, James L. (1993). Academic research in the new economy. *On the Horizon*, 1(3), 6–7.
- Murphy, Peter (2012). The Undoing of the University: Modern Intellectual Misery and Gilbert Chesterton’s Creed of Limits’, *Connor Court Quarterly*: 5/6.
- Neave, Guy (2012). The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe: The Prince and His Pleasure, *Issues in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Nisbet, Robert (1997). *The Degradation of the Academic Dogma*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Nussbaum, Martha (2010). *Not for profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Pasolini, Pier Paolo (2005). *Empirismo herético*. Córdoba: Brujas.
- Readings, Bill (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rüegg, Walter (2010). *A History of the University in Europe*. Volume 4, Universities since 1945. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanjurjo Rivo, Vicente A. (2012). El proceso de Bolonia: mito y realidad. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. Núm.5, pp. 121–146.
- Simons, Kai (2008). The Misused Impact Factor, *Science*, vol 322.
- Taylor, Mark (2009). End of the University as We Know It, *The New York Times*, April 27.
- UB(2019). Quarter of students feel lonely, Unite survey suggests. En: <https://universitybusiness.co.uk/Article/quarter-of-students-feel-lonely-unite-survey-suggests/>