

LA UNIVERSIDAD ANTE EL PROYECTO DE LA INDUSTRIA ACADÉMICA

Carlos Hoevel
Pontificia Universidad Católica Argentina

1. Introducción: la industria académica como proyecto de transformación estructural de la universidad

No es la primera vez ni seguramente será la última en que tanto los académicos como la sociedad en general se replantean el sentido y la posibilidad de la supervivencia de las universidades. Ciertamente, el momento crucial que estamos viviendo nos remite a las grandes crisis que la universidad ha tenido también en el pasado. Basta recordar otros momentos críticos para las universidades frente a los cuales reaccionaron grandes renovadores del espíritu universitario como Vico, Humboldt, Newman o Jaspers. Sin duda, uno de los hitos más destacados de esta larga serie de renovaciones memorables fue el protagonizado por Kant con la publicación de su célebre obra *El conflicto de las facultades*. En ese riquísimo texto, Kant plantea de modo esencial la mayoría de los problemas que observamos hoy. Sin embargo, ni siquiera un texto tan agudo y abarcante como este nos permite ahorrarnos el esfuerzo de comprender por nosotros mismos y de un modo nuevo la situación histórica que tenemos delante.

Las ideas que quiero presentar en este texto —y que son una síntesis de varios años de investigación, experiencias y diálogos realizados tanto en mi propia universidad, como académico y directivo, como en otras universidades del mundo— intentan presentar un panorama general de lo que considero que es una radical novedad histórica. Mi opinión es que quien hoy busque entender y proponer algún camino hacia el futuro para las universidades está obligado a enfrentarse con crudeza a la realidad compleja e inquietante en la que actualmente están inmersas. Se trata, ciertamente, de una situación que no ha aparecido de la noche a la mañana, sino que es el resultado de una larga evolución histórica. No obstante, como también está ocurriendo en muchos otros ámbitos de la vida social y cultural, los cambios se han sucedido de un modo acelerado, especialmente en las dos últimas décadas. La velocidad de la transformación, no siendo completamente inesperada, toma así a la mayoría de nosotros casi por sorpresa.

La realidad que emerge hoy en medio de la universidad incluye ciertamente un conflicto entre facultades. Las humanidades parecen acorraladas y a la defensiva frente a las tendencias homologadoras provenientes tanto del mundo de las profesiones como de las ciencias naturales. Ambas parecen actualmente ocupar todo el escenario. Sin embargo, si se analizan estos dos últimos campos con atención, se puede ver que incluso ellos se encuentran profundamente afectados por una realidad mucho más amplia y abarcadora que los invade y supera. Esta realidad mayor

—que aquí llamaré, inspirado por denominaciones similares aplicadas a campos análogos, «industria académica»— está basada, en mi opinión, en un proyecto de transformación estructural de la universidad que apunta a convertir a esta última en una industria o sector más de la economía. Tal como viene ocurriendo con el cine, las editoriales, los 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)—, los propulsores de la industria académica buscan transformar totalmente la definición de los objetivos, la organización y la evaluación de la docencia y la investigación académicas, mediante la aplicación, por la vía de la acción estatal y/o privada, de criterios gerenciales y de mercado. En tal sentido, este proyecto constituye, en mi opinión, una radical novedad histórica que supera todo lo que hayamos visto hasta ahora en la larga trayectoria de las universidades desde su origen.

En las próximas páginas, intentaré ensayar primero una presentación preliminar de la industria académica por medio de un breve recorrido a través del itinerario histórico que la originó. En segundo lugar, procuraré describir algunos de los principales rasgos que la caracterizan. En tercer lugar, me referiré al modo en que las reformas en dirección a la industria académica se están aplicando en distintos países y regiones del mundo. En cuarto lugar, presentaré algunas de las voces de quienes, en casi todas partes, están expresando sus objeciones ante los resultados de la aplicación de dichas reformas. En quinto lugar, haré referencia a lo que considero son los errores conceptuales de fondo que caracterizan a este proyecto. Finalmente, concluiré describiendo las que creo podrían ser algunas ideas y líneas de acción alternativas frente al dominio actual de la industria académica.

2. Antecedentes y surgimiento

Hace ya más de una década, en el marco de un documento firmado por los rectores de las universidades irlandesas, el especialista en educación superior Malcolm Skilbeck expresaba con inusual claridad la esencia del intenso proceso de transformación que ha experimentado la universidad y que todos, cada uno desde su lugar, estamos también constatando:

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

Este estado de cosas en la universidad actual que describe tan gráficamente Skilbeck no es fruto de una situación coyuntural. Se trata del punto de llegada de un largo proceso histórico que parece haber alcanzado un grado de explicitación extrema en el momento presente. El intento de gobernar la universidad siguiendo el ritmo y las necesidades de la economía ha sido ciertamente 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 un instrumento al servicio de la sociedad y de la economía siempre estuvo presente. Incluso, como sabemos, 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 (Rüegg, 2004).

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

Sin caer en la tesis extrema de quienes afirman que la universidad humboldtiana jamás existió (Ash, 2006), lo cierto es que la influencia del Estado industrial alemán supuso, hacia fines del siglo XIX, un declive importante de sus 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. Este momento de decadencia del ideario humboldtiano fue clave en el proceso de transición hacia la integración entre la universidad y el modo capitalista de producción que caracteriza a la universidad actual. De todos modos, fue realmente en los Estados Unidos, en el periodo que se inició con la Segunda Guerra Mundial, cuando esta integración entre la universidad y la economía adquirió las dimensiones profundas y estructurales sobre las cuales se 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 no tanto el vuelco de la universidad hacia las ciencias o hacia las profesiones, como argumentan algunos autores, sino sobre todo el hecho de la introducción en el ámbito académico de los criterios, comportamientos y modos de organización propios de la economía capitalista. El mandato central de la academia había sido hasta entonces lograr el avance en el conocimiento, me-

diante 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 que había caracterizado a la universidad desde sus inicios en la Edad Media (Nisbet, 1997). 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. Por lo demás, este inmenso movimiento de dinero, que parecía fortalecer a la universidad, debilitaría en realidad fuertemente su autonomía y su ideario intelectual, abriendo paso a su integración total al proyecto de la industria académica.

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. La razón radicaba en que 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 que afectaron a la universidad buscaron realmente intervenir ni modificar su funcionamiento interno. 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.

3. 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 la universidad 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 docentes y de investigación. En el segundo modelo, en cambio, el Estado condiciona sus transferencias económicas hacia la universidad a una evaluación exhaustiva de los resultados que esta 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 gene-

raliza a partir de los años noventa (Enders, de Boer y Westerheijden, 2011). Dicho sistema reemplaza la regulación directa y burocrática del Estado sobre la universidad, 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 del mercado 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 más bien del Estado.

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 tanto que, en los cuasimercados, son el Estado y otros organismos creados para tales funciones los que diseñan las reglas de juego. Si bien el sistema de precios no existe estrictamente hablando en los cuasimercados, el Estado evaluador diseña una serie de mecanismos que lo imitan. En lugar del precio monetario se establece un sistema de puntajes. A partir de esta cuantificación cuasimonetaria de las actividades académicas, el Estado evaluador construye una serie de sistemas de medición —entre los que se destacan ante todo los ránquines que clasifican carreras, departamentos, institutos de investigación, facultades y universidades—¹ 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, mediante el uso de los meca-

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

nismos de los cuasimercados, de auditoría y de evaluación, monitorean y administran de modo indirecto el rendimiento del sistema universitario. Diseñados a partir de modelos analíticos minuciosamente elaborados, todos estos sistemas permiten a los Estados y organismos de control distinguir todos los factores en juego en cada una de las actividades de docencia e investigación, de modo que se haga posible construir para cada uno un indicador y un incentivo específico. El objetivo final es lograr alinear los incentivos aplicables a cada profesor, investigador, departamento, carrera, facultad, universidad y sistema universitario nacional o regional, con el fin de lograr un mercado y un cuasimercado universitario global lo más extendido y eficiente posible que se inserte dentro de la economía global a fin de maximizar su rendimiento.

Por lo demás, los encargados de administrar esta nueva y auténtica industria han comprendido ya hace tiempo que la mejora de sus indicadores no se logra en este sector de la economía —como en ningún otro— utilizando únicamente mecanismos de gobernanza general. La construcción de la industria académica exige, asimismo, una profunda transformación a nivel «micro», es decir, en el interior de cada universidad, que permita modificar endógenamente su funcionamiento para lograr su completa integración al sistema. Esta reingeniería interna de la universidad, que analizaremos a continuación, constituye tal vez una de las mutaciones más grandes experimentadas en los últimos siglos por esta institución casi milenaria.

4. El nuevo *management* universitario

Según el consultor Alfonso Borrero Cabal, «el administrador más que el profesor es hoy la figura central de la universidad» (Readings, 1996, p. 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 solo en los aspectos económico-financieros sino también en aquellos estrictamente académicos, la universidad ha quedado sometida a los criterios de un nuevo tipo de gobierno de carácter 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 o burocrática 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, p. 47).

Esta fragmentación y control de las actividades se inserta dentro del objetivo más general de *accountability* —o rendición de cuentas analíticamente fundada de acuerdo con una presentación minuciosa de costos y beneficios—, lo 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, p. 41).² 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 ránkines y otras métricas de evaluación e incluso, en algunos casos, según resultados directamente traducibles en términos monetarios. Tal como lo presagara 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, p. 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, como un proceso impersonal. Con el fin de permitir la codificación y la homogenización de las actividades docentes bajo una medida común de valor, las universidades introducen cuestionarios estandarizados que calculan un índice de satisfacción del estudiante, preferentemente 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 de eficiencia burocrática 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).³ 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

2. La idea de *explicitness* está también vinculada al concepto de *conocimiento explícito* (*explicit knowledge*), proveniente de las teorías del capital intelectual que consideran valioso o productivo únicamente al conocimiento *codificado*, es decir, aquel conocimiento «comprobable en una forma proposicional explícita» y por lo tanto «vendible en el mercado como “expertise”» (O’Neill, 1998, p. 150; citado por Green, 2011, p. 58). Este conocimiento es opuesto al tácito o inarticulado, es decir, el conocimiento implícito que tiene cada persona pero que no puede demostrar que posee con métodos suficientemente exactos por lo cual sería menos susceptible de convertirse en productivo.

3. Por lo demás, un importante sector de la investigación universitaria se orienta cada vez más a su aplicabilidad en el mundo productivo mediante la llamada *transferencia de conocimiento a tecnología*, lo que lleva a gran parte de la universidad contemporánea a integrarse casi sin solución de continuidad a los programas de investigación de las empresas (Ball, 2009).

ex ante basadas en el análisis de pares evaluadores de proyectos y programas, se extiende cada vez más la tendencia hacia las evaluaciones *ex post*, es decir, basadas en la medición de los resultados obtenidos ya no solo a nivel 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 ránquines, el factor de impacto y otros indicadores cuantitativos van así sustituyendo a la consideración académica de la calidad intelectual del contenido.⁴

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 of 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 anterior. 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 evidentemente a reforzar la transformación total de la lógica interna de la universidad.

5. El avance de la industria académica en distintos países y regiones

Sin duda, los Estados Unidos son hoy el país en donde más despliegue ha alcanzado la industria académica. Tradicionalmente, las universidades norteamericanas,

4. Probablemente pueda afirmarse que, en este aspecto, la industria académica ha avanzado con mucha más fuerza en las ciencias naturales que en las ciencias sociales o las humanidades. No podemos ocuparnos aquí de modo extenso, por ejemplo, del impresionante impacto que la industrialización académica ha traído sobre las ciencias biomédicas, pero estas últimas son tal vez el campo en donde podría mostrarse con mayor claridad la subordinación de los parámetros científicos a los objetivos de rendimiento que hoy predominan. También es muy fuerte la influencia de las nuevas orientaciones sobre la investigación básica en todas las llamadas ciencias duras, considerando las tremendas exigencias sobre los investigadores para seguir un ritmo frenético de productividad y aplicabilidad que cada vez es menos compatible con las exigencias intrínsecas de los complejos y casi siempre lentos procesos necesarios para el auténtico trabajo científico.

en especial las privadas, han estado siempre vinculadas a una fuerte mentalidad empresarial y competitiva. La facilidad de acceso a un enorme mercado estudiantil favorecido por la fuerte descentralización y libertad de su sistema educativo y el hecho de formar parte del país con la economía más grande del mundo —con las industrias de base científica más importantes— hicieron de las universidades norteamericanas —especialmente las llamadas *world-class research universities*, como Harvard, Yale, John Hopkins, UCLA o Chicago— instituciones fuertemente influidas por la economía. Sin embargo, siempre existieron en los Estados Unidos también otros rasgos que ponían límites a una «empresarización» total de la universidad. Uno fundamental era el fuerte peso en la conformación de los *boards* de las universidades de las comunidades locales o regionales, muchas de ellas animadas por un ideario científico, humanístico o religioso. El otro factor compensatorio era también la fuerte autonomía de las universidades norteamericanas en relación con las regulaciones estatales que han tenido tanto peso en los sistemas universitarios de otros países. Este delicado y complejo equilibrio entre lo académico, lo económico, lo estatal y lo comunitario se ha ido, sin embargo, descomponiendo lentamente, primero durante el periodo keynesiano posterior a la Segunda Guerra Mundial, y mucho más aceleradamente con las reformas de las últimas décadas. Un factor clave en este sentido ha sido el crecimiento exponencial de la dependencia de las universidades norteamericanas, incluidas las *research universities* privadas, del financiamiento estatal. Esta situación ha llevado en las últimas dos décadas a los gobiernos norteamericanos a presionar sobre las universidades tanto públicas como privadas, exigiéndoles su adaptación a un sistema mucho más intenso de auditoría y control del rendimiento y retorno de dichos aportes a nivel local y federal.⁵ Otro factor que está influyendo son los problemas de competitividad de los Estados Unidos en la economía global. De allí que, aunque en los Estados Unidos la idea de un Estado evaluador es vista todavía por muchos como una intromisión inaceptable en la autonomía universitaria, la presión por los «resultados» —tanto por parte de los intereses económicos como por parte de las agencias de supervisión gubernamentales; tanto a nivel local-estadual como a nivel federal— no ha cesado de crecer en los últimos años.

En el Reino Unido, a pesar de la oposición de los más tradicionalistas, desde los tiempos del gobierno de Margaret Thatcher y continuando con las administraciones de sus sucesores conservadores y laboristas, los programas inspirados en el *New Public Management* han obligado a las casas de altos estudios a adaptarse a los parámetros establecidos por el Estado evaluador (Harvey, 2005). El primer paso fueron las fuertes medidas de racionalización financiera con drásticos y fulminantes recortes de presupuestos que oscilaron entre el 15 y el 40 %. En segundo lugar,

5. «La inversión pública en educación universitaria en los Estados Unidos ha crecido en las últimas décadas a un ritmo acelerado. Entre 1991 y 2006, los gobiernos estatales y locales aumentaron su inversión en las instituciones de educación superior en un 71 %, de 39.100 millones de dólares a 67.000 millones de dólares. El gobierno federal aumentó su gasto en investigación en las universidades en un 133 %, de 13.800 millones de dólares a 32.100 millones de dólares [...]. El monto de la ayuda con becas provista a los estudiantes por el gobierno federal se incrementó de 6.600 millones de dólares a 19.400 millones de dólares, lo que significa que el aumento fue del orden del 193 % [...]. Los precios al consumidor en este periodo crecieron solo el 49 % [...]. En la medida en que los gobiernos ponen más fondos en la educación superior, esto aumenta la tendencia al escrutinio (*scrutiny*) y al pedido de rendición de cuentas (*accountability*)» (Heller, 2009, pp. 3-4).

se diseñaron diversos tipos de mecanismos de evaluación, auditoría y acreditación de la docencia y de la investigación con el fin de integrarlas gradualmente al sistema de cuasimercados diseñado por el Estado. Otro de los cambios más importantes fue el establecimiento del RAE (*Research Assessment Exercise*), por el cual, supuestamente, «la investigación de baja calidad no es financiada en tanto la investigación de alta calidad es notablemente premiada» (Wooding y Grant, citados en Paletta, 2004, p. 105). A pesar de las crecientes protestas y de la resistencia de las universidades más tradicionales, hoy en día Gran Bretaña es probablemente el modelo europeo más puro y radicalizado de integración de la universidad al proyecto de la industria académica.

Aunque en Europa continental todavía sobreviven muchas estructuras y prácticas del antiguo sistema académico, más bien de tipo burocrático-centralizado con fuertes bastiones de colegialidad, en la mayoría de los países se están implementando fuertes reformas de acuerdo con la interpretación de la Declaración de Bolonia realizada por la Comisión Europea (Eurydice 2007, 2010). De este modo, incluso cuando se trata de universidades que en el concepto antiguo tenían fama de excelentes en varios campos del saber, los reformistas están implementando un viraje rápido. En muchos casos, por ejemplo, se están desmotando departamentos o facultades enteros con el fin de volcar la mayor parte de los recursos hacia disciplinas en las cuales se considera posible lograr indicadores que compitan con universidades de otros países, en especial estadounidenses. En tal sentido, la reforma de la educación superior europea, que había comenzado como un proceso gradual de integración de distintas instituciones guiado por la común tradición cultural humanística —especialmente humboldtiana— de orientación filosófica y científica, pasó a convertirse en una carrera acelerada hacia un modelo de universidad orientada fundamentalmente a la innovación tecnocientífica y económica.

China, Japón, India, Corea del Sur, Taiwán, Hong-Kong, Macao, Malasia y Singapur, entre otros países y ciudades de Asia, también han emprendido en estas últimas décadas una rápida carrera en dirección al cumplimiento de las exigencias de la industria académica. Tal como sostienen N.V. Varghese y Michaela Martin, al igual que en el resto del mundo, «las reformas de la educación superior en muchos países asiáticos también están destinadas a mejorar la capacidad de producir conocimiento para mejorar la competitividad económica y de mercado» (Varghese y Martin, 2013, p. 14). Un pragmatismo similar e incluso más radical ha guiado a los reformistas australianos y neozelandeses que emprendieron muy tempranamente las reformas de sus universidades en esa misma dirección desde hace ya casi tres décadas.

En cuanto a América Latina, las universidades han experimentado inmensos cambios cuantitativos y cualitativos, aunque con intensidades y velocidades variadas en los distintos países. En toda la región se pasó en pocas décadas de un modelo universitario de acceso de élite a un modelo de acceso de masas, con una inscripción de entre el 15 y el 35 %.⁶ Luego de un periodo de reformas caracterizado primero por restricciones presupuestarias, más tarde por cambios en el marco legal con la aper-

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

tura de nuevas universidades sobre todo privadas,⁷ en América Latina se abrió en las últimas décadas un periodo caracterizado por medidas orientadas a insertar en la industria académica a las universidades de la región mediante la aplicación de mecanismos de cualificación vinculados al rendimiento. Los organismos multilaterales, en especial el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, tuvieron un papel de relieve en estas políticas. Tal vez sea Chile, tal como afirman Bernasconi y Rojas, «el caso de estudio más fascinante de América Latina, y quizás de todo el mundo en desarrollo». En efecto, en opinión de estos dos especialistas latinoamericanos en educación superior, es verdad que «Brasil, México y otros desplazan a Chile en envergadura, y, por ende, en los indicadores que se relacionan con tamaño. Sin embargo, ningún otro país de la región ha ido tan lejos en la transformación de su educación superior» (Bernasconi y Rojas, 2003, p. 2; Esquivel Larrondo, 2007).

6. Las voces discordantes

A pesar de la fuerte homogeneidad y unidireccionalidad de las reformas, se multiplican todos los días las opiniones críticas sobre las consecuencias que la presión de la industria académica está produciendo sobre la universidad. Veamos, por ejemplo, la situación de la enseñanza. Muchos estudios actuales muestran que las reformas en la evaluación de la calidad docente introducidas por la industria académica están lejos de solucionar los problemas reales que enfrentan los estudiantes. Por el contrario, en muchos casos, incluso los empeoran. Por ejemplo, en opinión de Lucia Padure, «la estandarización excesiva en nombre de la transparencia y la aplicación de modelos de negocio para la educación superior podrían afectar el ambiente vibrante de innovación y la creatividad y marginar los valores educativos tales como la curiosidad y el deleite» (Padure, 2009, pp. 279-280). Según Richard Arum de la New York University y Josipa Roksa de la Universidad de Virginia, coautores del libro *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*, la expansión de la evaluación docente y la obsesión por la *efficiency-oriented teaching* en los Estados Unidos se ha traducido en una dramática disminución en las capacidades intelectuales básicas de los estudiantes de grado (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, p. 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), más favorables a la comprensión de los procesos subjetivos que experimenta el alumno, aplicándolas de modo indiscriminado y dema-

7. Tal vez la novedad más importante haya estado en Brasil con la enorme expansión de las universidades privadas que hoy en día representa el 88 % de los establecimientos, la mayoría de los cuales son con fines de lucro (McCowan, 2004).

gógico con el único fin de maximizar el rendimiento financiero de la universidad y del gobierno (Meyers, 2012, p. 12).

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

La piedra angular de la docencia universitaria, el contacto informal entre profesor y alumno, ha desaparecido prácticamente en la medida en que los académicos dedicados a la enseñanza han sido arrojados en el torbellino vacío de los comités administrativos, el correo electrónico, la documentación y la regulación [Murphy, 2012, p. 2].

Arndt Ahlers-Niemann, investigador del Departamento de Economía y Gestión de la Bergische Universität Wuppertal de Alemania, ha intentado fotografiar el estado subjetivo y relacional de los estudiantes universitarios, mediante la aplicación de métodos como el análisis de roles, la «foto-matriz» social y los diálogos sobre relaciones grupales, que ayudan a comprender los sentimientos, dinámicas y procesos inconscientes en las organizaciones. Como conclusión de este estudio, Ahlers-Niemann sostiene que «las universidades contemporáneas carecen de oportunidades de relacionamiento e identificación tanto a nivel horizontal (entre los estudiantes) como vertical (entre estudiantes y profesores). Esto conduce a un alto grado de fragmentación, división y desorganización en la experiencia del rol del estudiante y del estudiar» (Ahlers-Niemann, 2007, p. 2). Por lo demás, otros estudios demuestran que la conducta que promueve la industria académica entre los estudiantes no parece ser la de la iniciativa y la participación buscadas por las nuevas teorías y prácticas pedagógicas asociadas a las reformas, sino, por el contrario, la de un apático conformismo.

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

La industria académica lleva también a profundizar la irrelevancia de mucha investigación con altas calificaciones según los ránquines y el exceso de 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, pp. 6-7). Por otra parte, el economista suizo Bruno Frey, del Instituto de Investigación Empírica en Economía de la Universidad de Zúrich, sostiene que, después de toda una vida publicando en las más prestigiosas revistas especializadas en economía, podía concluir que...

[...] 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, p. 205].

Por lo demás, incluso desde un punto de vista estrictamente económico, existen serias dudas sobre los efectos en la productividad y la innovación de las reformas introducidas por los propulsores de la industria académica. Tal es la opinión de Jennifer Washburn, autora del libro *University Inc.*, para quien ciertamente «los optimistas nos dirán que, más allá de todos los inconvenientes, el aumento del comercialismo en el campus ha generado beneficios fenomenales para la economía [...] Sin embargo [sostiene Washburn], tales afirmaciones son muy exageradas. De hecho, muchos economistas y expertos en innovación y algunos destacados miembros de la comunidad empresarial han argumentado precisamente lo contrario, advirtiendo que la comercialización de la educación superior puede llegar precisamente a *impedir* el crecimiento de la economía a largo plazo debido a la pérdida de las universidades de su rol tradicional» (Washburn, 2006, pp. xii-xiii). De hecho, a partir de una investigación histórica y empírica, Maryann P. Feldman y Pierre Desrochers —dos investigadores canadienses en innovación, quienes reconstruyeron la historia de las relaciones entre la investigación y la industria de la Universidad John Hopkins, considerada una de las primeras universidades de investigación en los EE.UU.— concluyeron que John Hopkins fue fructífera en descubrimientos científicos durante muchos años debido a la estricta separación de los investigadores de las aplicaciones industriales y patentes. Hoy, luego de largo tiempo en que esta separación ha sido dejada de lado, dicha universidad enfrenta múltiples paradojas en la evaluación de los resultados de su investigación. Así, según estos autores, aunque el aumento de patrocinio parece ser un buen negocio para las universidades en el corto plazo, también aumenta el riesgo de contaminación de la investigación básica de la universidad. Por lo demás, los beneficios para la economía de este tipo de investigación en materia de innovación parecen ser, en su opinión, cuanto menos muy problemáticos (Feldman y Desrochers, 2004).

7. Los problemas conceptuales de fondo

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

Todas estas suposiciones se derrumbaron. La mayoría de las universidades pierden dinero en patentes, los sistemas de NPM no pueden mantener los beneficios de la innovación dentro de la nación, y la mayor parte de las industrias no financian la investigación [Marginson, 2009, pp. 7-8].

Pero ¿cuál es la razón de este fracaso? Por un lado, las dificultades para convertir los «productos» educativos o científicos de las universidades en insumos productivos o innovativos aprovechables en la economía del propio país se acentúan con la porosidad que caracteriza a la economía global. Los tecnócratas intentan asegurar los «resultados» de la industria académica para quienes invirtieron en ella —especialmente los Estados nacionales— imponiendo a las universidades una estrategia utilitarista de corto plazo, pero en realidad lo único que logran es destruir las posibilidades de expansión de estas últimas, y por tanto también los beneficios económicos indirectos que traerían a sus países, en el largo plazo. Australia y Japón representan casos paradigmáticos de esta situación (Marginson, 2009, p. 13).

Pero, además de la presión contraproducente de los controles estatales nacionales, existe una segunda razón más profunda del fracaso de la industria académica para hacer rendir más a las universidades en relación con la economía: el error conceptual que implica involucrarlas directamente en la conversión de sus actividades de investigación en productos comercializables en el mercado. Cuando se intenta hacer esto, la búsqueda libre del conocimiento —una actividad típicamente universitaria—, motivada principalmente por la curiosidad, se ve afectada en su núcleo íntimo y con ello se reducen las posibilidades de nuevos descubrimientos o puntos de vista que son los que posibilitan luego las innovaciones que más tarde utilizará la economía.⁸ De hecho, el uso constante de indicadores cuantitativos como objetivos

8. «Encerrar grandes descubrimientos como propiedad intelectual [señala Marginson refiriéndose a un informe de la OCDE crítico de la industria académica] tal como propone el modelo económico de mercado, retarda el movimiento de ideas y ralentiza el ritmo de la innovación en general. Debido a que el uso final de los avances científicos no se puede anticipar en el punto en el que se financia la investigación, los frutos deben ser accesibles a todas las empresas lo más rápido posible. La industria, en lugar de las universidades, es más eficiente en comercializar la propiedad intelectual.

de la acción produce un *crowding-out effect* (desplazamiento motivacional) que favorece el despliegue de las motivaciones extrínsecas, desplazando (*crowd-out*) las motivaciones intrínsecas. En la universidad, el interés o incluso la pasión por resolver los problemas intelectuales del propio campo científico son los que motivan intrínsecamente al profesor o al investigador. Estos últimos son desplazados por la preocupación, extrínseca a su actividad, por obtener un puntaje cada vez más alto en los indicadores de rendimiento como el índice h y otros. Lo mismo ocurre en la docencia, donde el entusiasmo por enseñar, transmitir la propia experiencia y comunicarse con los estudiantes es desplazado por la obsesión por salir bien parado en las evaluaciones cuantitativas o cumplir con los objetivos de eficiencia en la producción de artículos, tutorías, etcétera. En tal sentido, tal como sostiene Judith Brett, «siempre que los académicos piensan en sus contribuciones en términos de medidas de eficiencia, gran parte de lo que hacen por libre voluntad entra en cuestión» (Pritchard, 2006, p. 102).⁹

Considerando estas dudas de fondo, una pregunta que muchos hoy se hacen es por cuánto tiempo más seguirán invirtiendo los Estados, los contribuyentes y las empresas y otros donantes en un sistema que promete tantos resultados inmediatamente útiles para la economía pero sobre el cual se extiende cada vez con más fuerza la sospecha de una creciente incerteza. De hecho, ya hay muchos empresarios que insisten en la necesidad de detener al menos una parte del enorme flujo financiero que hoy va a las universidades para volcarlo a emprendedores libres y verdaderamente innovadores. Incluso la OCDE ha cambiado en los últimos años una parte de su punto de vista, aconsejando a las universidades disminuir las presiones evaluadoras sobre los investigadores, con el fin de generar un clima más apto para su inserción en la dinámica del flujo global del conocimiento. Pero todo esto tiene más que ver con la economía que con la universidad. En tal sentido, con respecto a esta última, es necesario responder a una pregunta crucial: ¿es posible hoy una universidad que pueda volver a crecer y a desplegarse siguiendo un camino alternativo al de la industria académica?

8. Conclusión: algunas ideas alternativas y líneas de acción

De acuerdo con Michael Oakeshott, todos los reformistas universitarios deberían mostrarnos antes una única credencial de paso: la que certifique que aún creen en la posibilidad de la universidad como el lugar de búsqueda de un conocimiento intelectual perseguido hasta sus últimas consecuencias independientemente de los intereses o aplicaciones prácticas, sean estas cuales fueren:

Los críticos a los que se debe oír son aquellos interesados en la búsqueda del conocimiento, no aquellos que creen que la universidad es imperfecta por no ser diferente de lo que es [Oakeshott, 2009, p. 143].

El mismo informe de la OCDE también argumenta en contra de la excesiva dependencia en los formatos de productos en investigación, como los proyectos de investigación a corto plazo, que bloquean la capacidad de los investigadores de sostener programas de investigación de más largo plazo impulsados por la curiosidad» (Marginson, 2009, p. 8).

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

Oakeshott también afirmaba que «la universidad no es una máquina que sirve para lograr un propósito determinado o para producir un resultado en particular» (Oakeshott, 2009, p. 134). En todo caso, en su opinión, la actividad fundamental que debía desarrollarse en ella era el *studium*. La universidad —llamada originalmente *Studium Generale*— debía ser el lugar en donde las personas, libres de las preocupaciones y las urgencias de la vida, tendrían el tiempo para formarse y cultivarse, dedicándose a la libre actividad de búsqueda del conocimiento. Incluso la docencia, entendida como proceso pedagógico dirigido con intencionalidad práctica, era para él algo secundario en la universidad, ya que «su ocupación principal es la búsqueda del conocimiento (nada puede compensar su ausencia en la universidad) y, en segundo lugar, se ocupa de la clase de educación que ha descubierto que surge en el transcurso de esta actividad» (Oakeshott, p. 2009, p. 143).

Tomando en cuenta esta idea general inspiradora, que por otra parte es la que compartieron siempre los grandes renovadores universitarios que mencionábamos al principio de este artículo, considero que para superar la situación actual es necesario, en primer lugar, sustituir la concepción sesgadamente económica o gestora de la universidad por una animada por una fuerte identidad intelectual y cultural que se haga eco de su más auténtico legado histórico (Amaral, Bleiklie y 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 (Bruce, 2009).

Una segunda orientación para ir en camino a una universidad alternativa a la industria académica sería, a mi juicio, la de recuperar la centralidad del papel de los profesores. El profesor debería volver a tener una autonomía significativa para realizar su trabajo. Tal autonomía 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 de encuentro con los estudiantes, hoy tan deteriorado debido a las presiones del funcionalismo imperante.

La tercera orientación consistiría en una reforma de los sistemas de evaluación de la enseñanza y de la investigación. Evaluación no es lo mismo que medición cuantitativa. Lo que es específicamente humano nunca es totalmente medible. De hecho, las mediciones estadísticas son siempre aproximativas y nunca pueden ser el argumento definitivo para la evaluación de la calidad de la educación o de la investigación. Sin embargo, el argumento sobre los límites de la evaluación estandarizada no significa resistirse a la necesidad de evaluación. De hecho, la evaluación, el juicio y la autoindagación constituyen una tarea típica de la universidad. De este modo, el rechazo a la actual tendencia puramente cuantitativa no implicaría suprimir la evaluación, sino recuperar un tipo de evaluación verdaderamente académica: es decir, una evaluación basada en juicios de valor responsables en el contexto de un discurso racional que vaya más allá de unas dudosas y muchas veces contraproducentes mediciones. En tal sentido, por ejemplo, la evaluación docente no debería estar

exclusivamente en manos de las encuestas cuantitativas aplicadas a los estudiantes-consumidores. Tendría siempre que incluir la opinión de profesores destacados, autoridades y estudiantes. En el caso de la evaluación de la investigación, las mediciones numéricas deberían subordinarse a las evaluaciones de los contenidos y del rigor intelectual de los trabajos. Por lo demás, los editores de las revistas deberían recuperar la decisión fundamental de aceptar o rechazar un trabajo, sobre la base de un juicio informado sobre su contenido y, solo en una segunda fase, se debería invitar a los árbitros anónimos para colaborar haciendo solo sugerencias sobre como el trabajo puede ser mejorado.

En cuarto lugar, una alternativa a la industria académica implicaría también cambios en el gobierno y la estructura institucional interna de la universidad. En tal sentido, es necesario pasar de una administración *fundada en el management* como la actual a un gobierno de tipo genuinamente académico y colegiado que devuelva una voz y un poder real de decisión a los representantes de la comunidad académica. En esto es también clave la modificación del papel del directivo académico, que debería ser entendido de una manera totalmente diferente. En lugar de someter al profesor y al investigador a requisitos extrínsecos, los directivos deberían convertirse en líderes 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 quinto lugar, es necesario replantear las relaciones de la universidad con los actores principales de la sociedad: el Estado, el mercado y la sociedad civil. Ciertamente, sin un marco jurídico sostenido por el Estado y una vinculación mínima con el mercado, muchos excesos del corporativismo universitario hubieran sido históricamente muy difíciles de vencer. Sin embargo, hoy parece evidente que hemos llegado al exceso opuesto y queda a la vista la necesidad de poner límites a la influencia del Estado y del mercado para volver a poner atención y proteger la vida personal y comunitaria de profesores y estudiantes, que es el alma de la universidad. En tal sentido, creo que es imprescindible pensar en un nuevo sistema de *checks and balances* para poner límites a la influencia de los distintos actores de la sociedad sobre las universidades, con el fin de lograr que ninguno de ellos ahogue o aplaste a la comunidad académica como el actor principal que siempre debe poder mantener un grado importante de justa autonomía. Por otra parte, una resistencia efectiva a la industria académica implicaría la recuperación de la autonomía de las universidades frente a los sistemas de ránkines y sistemas de acreditación establecidos por organismos estatales o paraestatales. Hay quienes propician incluso una moratoria de ránkines e indexaciones, actualmente muy cuestionadas por concentrar todo el prestigio en una pocas instituciones y deteriorar, en muchos casos injustamente, el prestigio de la mayoría por la sola razón de su no adaptación a cánones puramente procedimentales y formales que de ningún modo garantizan la calidad académica.¹⁰ Un camino intermedio en ese sentido podría ser la promoción de un mayor pluralismo de ránk-

10. «Adler y Hazing [...] [señala Dennis Tourish] han defendido una moratoria temporal en los ránkines de las revistas hasta que se desarrollen mejores métodos para evaluar realmente la calidad. Dudo francamente si tales métodos pueden o deben ser desarrollados. Sin embargo, el fin de los ránkines es una meta deseable. En el Reino Unido, esto obviamente significa un fin de los ránkines ABS. Sugiero que todos debemos ejercer presión hacia ese fin, individual y colectivamente» (Tourish, 2010, p. 14).

quines y de formas de acreditación, elaborados desde distintos lugares y con diferentes criterios, que permitiera disminuir el nivel de injusta concentración reputacional en algunos pocos centros académicos como actualmente se observa en el mundo (Anowar y otros, 2014). No obstante, tal pluralismo no solucionaría el problema de la orientación estandarizadora y la obsesión por la competencia alrededor de los índices que cualquier tipo de sistema de ránkines trae consigo.

Finalmente, en sexto lugar, un cambio en la situación actual requeriría de una modificación en los modos de financiación de la universidad. Ciertamente, la crítica a la reducción de la universidad a la industria académica no puede implicar una postura romántica que niegue su necesaria vinculación con el dinero. Sin embargo, es necesario enmarcar académica, jurídica y éticamente, sobre la base de principios y criterios específicos, los límites y las formas en que las universidades deben relacionarse con los mercados, las empresas y con el Estado con el fin de financiar sus actividades sin comprometer su autonomía y su calidad académica. En tal sentido, su financiamiento, tanto privado como estatal, no debería estar única ni mayoritariamente basado en la demanda o en una dudosa medición de rendimiento. Para ello, se deberían utilizar, tal vez en su porcentaje más importante, los métodos de financiación histórica y por número de estudiantes, que no condicionan los presupuestos a hipotéticos logros de rendimiento y, en menor medida, aunque con aplicación limitada, otro tipo de métodos basados en la demanda o en evaluaciones de proyectos específicos. Al mismo tiempo, sería necesario evitar depender de una única fuente de recursos que acentúa la dependencia ya sea del erario público, de las cuotas de los estudiantes o de un grupo demasiado pequeño de donantes. En una palabra, se trataría de apuntar a pasar de un modelo en que el dinero gobierna a la universidad a otro en el que la universidad gobierna al dinero.

En tal sentido, los principios y prácticas que han animado a las universidades desde su origen, aunque nunca del todo encarnados, deberían ser recordados hoy con el fin de entrar en una era de auténtica renovación de la universidad. Aunque ciertamente es necesaria una fuerte reactualización de los ideales clásicos, la universidad no puede renunciar a su propia identidad, a la fidelidad a sus fines verdaderamente académicos y a su autonomía para evaluar adecuadamente la calidad de sus actividades. Para ello, debe volver a ofrecer una educación auténticamente cultural y científica, una investigación profunda y abierta a la verdad en su variedad y su unidad, para poder colaborar, solo indirectamente y en el mediano y largo plazo, con el florecimiento de la economía y de la sociedad.

Bibliografía

- ADORNO, Theodor W. (1991). *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*. Londres: 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 (Alemania). Conferencia presentada en el 24 Simposio de la Sociedad Internacional para el Estudio Psicoanalítico de las Organizaciones (ISPSO), Estocolmo, 25 de junio - 1 de julio.
- AMARAL, Alberto, Ivar BLEIKLIE y Christine MUSSELIN (eds.) (2008). *From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel*. Dordrecht: Springer.

- , V. Lynn MEEK e Ingvild M. LARSEN (eds.) (2003). *The Higher Education Managerial Revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- ANOWAR, Farzana y otros (2014). «A Critical Review on World University Ranking in Terms of Top Four Ranking Systems». En Khaled Elleithy y Tarek Sobh (eds.), *New Trends in Networking, Computing, E-learning, Systems Sciences, and Engineering* (pp. 559-566). Dordrecht: Springer.
- ARUM, Richard y Josipa ROKSA (2010). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- ASH, Mitchell (2006). «Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US». *European Journal of Education*, 41(2), 245-267.
- BALL, Stephen (2009). «Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa». *Revista de Política Educativa*, 1, 17-36.
- BERNASCONI, Andrés y Fernando ROJAS (2003). Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003. Caracas: UNESCO-IESALC.
- BIRNBAUM, Robert (2001). *Management Fads in Higher Education: Where They Come From, What They Do, Why They Fail*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRADA, Josef C., Gordon STANLEY y Wojciech BIENKOWSKI (eds.) (2012). *The University in the Age of Globalization: Rankings, Resources and Reforms*. Londres: Palgrave Macmillan.
- CHARLTON, Bruce (2009). «The vital role of transcendental truth in science». *Medical Hypotheses*, 72(4), 373-376.
- DE VRIES, Wietse (ed.) (2005). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. Madrid: Netbiblo.
- DEL VOLGO, Marie-José y Roland GORI (2009). «La bibliométrie: une nouvelle addiction à l'esclavage?». *Cahiers de psychologie politique*, 14. Recuperado de <<http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=342>>.
- ENDERS, Jürgen, Harry F. DE BOER y Don F. WESTERHEIJDEN (eds.) (2011). *Reform of Higher Education in Europe*. Enschede: Springer.
- ESQUIVEL LARRONDO, Juan Eduardo (2007). «Chile: campo experimental para la reforma universitaria». *Perfiles Educativos*, 29(116), pp. 41-59.
- EURYDICE (2007). *Organización de la estructura de la enseñanza superior en Europa 2004: Tendencias nacionales en el marco del Proceso de Bolonia*. Madrid: Ministerio de Educación de España.
- (2010). *La educación superior en Europa 2010: El impacto del proceso de Bolonia*. Madrid: Ministerio de Educación de España.
- FELDMAN, Mary Ann P. y Pierre DESROCHERS (2004). «Truth for its Own Sake: Academic Culture and Technology Transfer at Johns Hopkins University». *Minerva*, 42, 105-126.
- FREY, Bruno (2003). «Publishing as Prostitution? Choosing Between One's Own Ideas and Academic Failure». *Public Choice*, 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.
- GREEN, Jane (2011). *Education, Professionalism and the Quest for Accountability: Hitting the Target But Missing the Point*. Londres: Routledge.
- GROVES, Roger (1994). «Management Accounting Information in Universities: A Cardiff Experiential Perspective». En R.H. Berry (ed.), *Management Accounting in Universities* (pp. 69-83). Londres: The Chartered Institute of Management Accountants.
- HARVEY, Lee (2005). «A History and Critique of Quality Evaluation in the UK». *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263-276.
- HELLER, Donald E. (2009). «The Context of Higher Education Reform in the United States». *Higher Education Management and Policy*, 21(2), 1-18.
- LE GOFF, Jean-Pierre (2009). *La barbarie edulcorada*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- MACCHIAROLA, Viviana (2007). «Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas». *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 8(14), 39-46.
- MARGINSON, Simon (2009). «The Limits of Market Reform in Higher Education». Recuperado de <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.664.8458&rep=rep1&type=pdf>>.
- MCCOWAN, Tristan (2004). «The Growth of Private Higher Education in Brazil: Implications for Equity and Quality». *Journal of Education Policy*, 19(4), 453-472.
- MCKELVEY, Maureen D. y Magnus HOLMÉN (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*. Brisbane: AUPOD. Recuperado de <<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». Recuperado de <https://researchonline.jcu.edu.au/24815/7/24815_Murphy_University_Chesterton_2012.pdf>.
- NEAVE, Guy (2012). *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe: The Prince and His Pleasure*. Londres: Palgrave Macmillan.
- NISBET, Robert (1997). *The Degradation of the Academic Dogma*. Nueva Jersey: Transaction Publishers.
- OAKESHOTT, Michael (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz - Liberty Fund.
- O'NEILL, John (1998). *The Market: Ethics, Knowledge and Politics*. Londres - Nueva York: Routledge.
- PADURE, Lucia (2009). «The Politics of Higher Education Reforms(in Central and Eastern Europe. Development Challenges of the Republic of Moldova». Tesis doctoral presentada ante la Universidad de Toronto. Recuperada de <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/19157/6/Padure_Lucia_200911_PhD_thesis.pdf>.
- PALETTA, Angelo (2004). *Il governo dell'università: Tra competizione e accountability*. Bolonia: Il Mulino.
- PRITCHARD, Rosalind (2006). «Trends in the Restructuring of German Universities». *Comparative Education Review*, 50(1), 90-112.
- READINGS, Bill (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- RÜEGG, Walter (2004). *A History of the University in Europe. Volume 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIMONS, Kai (2008). «The Misused Impact Factor». *Science*, 322, 165.
- SKILBECK, Malcolm (2001). *The University Challenged: A Review of International Trends and Issues with Particular Reference to Ireland*. Dublín: The Higher Education Authority.
- TAYLOR, Mark (2009). «End of the University as We Know It». *The New York Times*, 26 de abril, A23. Recuperado de <<http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html>>.
- TOURISH, Dennis (2010). «Performativity, Metatheorising and Journal Rankings: What Are the Implications for Emerging Journals, and Academic Freedom?». Kent Business School Working Paper Series, Working Paper 233.
- VARGHESE, N.V. y Michaela MARTIN (2013). *Governance Reforms and University Autonomy in Asia*. París: International Institute for Educational Planning (IIEP).
- WASHBURN, Jennifer (2006). *University, Inc.: The Corporate Corruption of Higher Education*. Nueva York: Basic Books.