

La Universidad sin órganos

Capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la Universidad colombiana*

nomadas@ucentral.edu.co • PÁGS.: 34-46

William E. Sánchez A.**

El texto estudia los procesos de descentramiento, cuestionamiento y reconfiguración que la universidad como bien y espacio público enfrenta hoy, en el capitalismo tardío. Se aborda la conceptualización del trabajo cognitivo en la denominada sociedad del conocimiento, el nuevo modelo de “universidad empresarial” que se está configurando globalmente y su discurso hegemónico de la “universidad sin órganos”. Finalmente, se reflexiona sobre la situación particular de la universidad colombiana.

Palabras clave: “universidad sin órganos”, empresarial, trabajo, capitalismo cognitivo, discurso, sociedad del conocimiento, postfordismo.

O texto estuda os processos de descentralização, questionamento e reconfiguração que a universidade como bem e espaço público enfrenta hoje, no capitalismo tardio. É abordada a conceitualização do trabalho cognitivo na denominada sociedade do conhecimento, o novo modelo de “universidade empresarial” que está se configurando globalmente e o seu discurso hegemônico da “universidade sem órgãos”. Finalmente, reflete-se sobre a situação particular da universidade colombiana.

Palavras-chaves: “universidade sem órgãos”, empresarial, trabalho, capitalismo cognitivo, discurso, sociedade do conhecimento, pós-fordismo.

This text studies the processes of de-centering, questioning, and re-configuring, that universities face today, as a good and public space, in the late capitalism. The conceptualization of cognitive work in the so called knowledge society is addressed, as well as the new model of “enterprise university” that is being configured globally, and its homogenic discourse of “university with no organs”. Finally, we reflect on the particular situation of Colombian university.

Key words: “university without organs”, corporate-like university, cognitive work, capitalism, discourse, knowledge society, postFordism.

ORIGINAL RECIBIDO: 10-X-2007 – ACEPTADO: 27-X-2007

* Trabajo presentado como parte del proyecto de aplicación práctica” (PAP) requerido por la Pontificia Universidad Javeriana para obtener el título de Especialista en Estudios Culturales.

** Profesor de la Pontificia Universidad Javeriana. Filólogo, Universidad Nacional de Colombia, y magister en Lingüística Aplicada, Universidad de Lancaster (Reino Unido). E-mail: williams@javeriana.edu.co

Dado que todas las formas institucionales, por la naturaleza social de las mismas, son susceptibles al cambio, me interesa adentrarme en el presente trabajo en la caracterización de los procesos de transformación, descentramiento, cuestionamiento y reconfiguración que la Universidad como bien y espacio público enfrenta hoy. En particular, examino los procesos de subjetivación e identificación social y cultural de los agentes sociales que la conforman, en el marco de las prácticas y formas actuales de producir la vida social en sus aspectos materiales, económicos, ecológicos, sociales, políticos y culturales promovidas por el capitalismo tardío.

Desde la perspectiva de Bauman (1999), es necesario identificar en cada momento histórico la estrategia con la cual cada sociedad moldea sus integrantes, la manera en que los forma, los medios, métodos e instituciones a los que les da primacía en sus prácticas, las prédicas a las que acude y los regímenes de verdad que construye, en lo que Michael Foucault denomina un orden del discurso. Siguiendo a Barman (1999), podríamos afirmar que de la mano del taylorismo se establece el puente que permite la transición del fordismo y su construcción de la identidad simple o fija en la sociedad moderna, al posfordismo y su mercado de las identidades compuestas, variables y flexibles (¿tal vez líquidas?) en la modernidad tardía.

Específicamente, un asunto que a mi parecer merece ser abordado desde la perspectiva de los estudios culturales es aquel relacionado con los procesos de diferenciación, subjetivación e identificación social y cultural de los profesores, como agentes sociales de la vida académica universitaria actual, en el marco de las profundas transformaciones y reformas de las instituciones de educación superior en general, y

conocimiento se ha convertido en el producto predominante” (2003: 23).

Con este concepto se designa el impulso adquirido por una economía fundada en la difusión del saber y en la cual la producción de conocimiento deviene la oportunidad principal de valorización del capital. En esta transición (del capitalismo industrial al capitalismo cognitivo) la parte del capital inmaterial e intelectual, definida por la proporción de trabajadores del conocimiento (*knowledge workers*) y de las actividades con alta intensidad en saber (servicios informáticos, I+D, enseñanza, formación, sanidad, multimedia, software,...) [sic] es cada vez más la variable clave del crecimiento y de la competitividad de las naciones [...] (Vercellone cit. Galcerán: 23).



José María Melo (1800-1860) se tomó el poder por un día y lo defendió 240. Desterrado, junto con doscientos artesanos, murió asesinado en Chiapas defendiendo como general el gobierno de Benito Juárez

la universidad en particular, en la denominada sociedad del conocimiento y la interdependencia económica mundial, o en términos de Hardt y Negri (2002), del *trabajo* y el *capitalismo cognitivo*. Con esta noción se hace referencia, de acuerdo con Galcerán, “al hecho de que en el capitalismo contemporáneo la producción de

Este cuestionamiento por las formas como se configuran hoy las subjetividades y la identificación social y cultural de los profesores en las prácticas educativas de las universidades colombianas, se lleva a cabo en el marco de los procesos de reestructuración institucional promovidos en América Latina y el Caribe por la reforma neoliberal, que muestra como tendencia globalizante la configuración de un modelo de “universidad empresarial” en la que se subordina la actividad aca-

démica e investigativa a las demandas del mercado.

La pregunta en gran medida está ligada a mi vida y a mi experiencia profesional. Durante los últimos veintisiete años, considerando mi formación de pregrado y de posgrado y mi práctica educativa de más de diecisiete años, he estado vinculado a varias universidades privadas y públicas colombianas, en las ciudades de Bogotá y Barranquilla, con distintas modalidades de contratación, a saber, desde la denominada “hora cátedra”, pasando por el medio tiempo, hasta el tiempo completo. De la mano de las actuales reformas de la educación superior, he vivido en carne propia y muy de cerca la manera como dichas instituciones han venido transformando un conjunto de prácticas sociales y órdenes discursivos alrededor de la figura del profesor universitario.

Un acercamiento inicial a la pregunta requiere, de una parte, hacer una caracterización del fenómeno del *trabajo cognitivo* en la era del capitalismo posfordista y, de la otra, abordar el tema del nuevo modelo de Universidad que se está configurando. De igual manera, demanda acercarnos al discurso hegemónico sobre un nuevo modelo de Universidad, para finalmente presentar algunas reflexiones sobre la situación de la universidad colombiana en el contexto planetario.

1. Hacia una conceptualización del trabajo en el capitalismo tardío

A manera de introducción, presento en este apartado algunos planteamientos que me permiten acercarme al concepto de *trabajo* y al carácter que éste asume en el capitalismo tardío.



Rufino José Cuervo (1801-1853). Gran Enciclopedia de Colombia. *Literatura* t. 1, Círculo de Lectores, Bogotá, 2007

De acuerdo con Gema González (2004), si queremos comprender los procesos que la globalización está produciendo sobre el trabajo, es necesario hacer algunas reflexiones previas, revisar críticamente algunos conceptos y paradigmas y, especialmente, “reflexionar sobre la contingencia del concepto de tra-

bajo en la sociedad industrial”. Siguiendo a Naredo, dicha autora señala que:

No sólo las sociedades anteriores no estaban estructuradas alrededor del trabajo sino que “la antropología ofrece hoy abundantes materiales que muestran que en estas sociedades la noción de trabajo no tiene ni el soporte conceptual ni la incidencia social que hoy tiene en la nuestra [...] No existe en ellas una distinción clara entre actividades que se suponen productivas y el resto. Como tampoco atribuyen una relación precisa entre las actividades individuales que conllevan aprovisionamiento o esfuerzo y sus contrapartidas utilitarias o retributivas, habida cuenta que entre ambos extremos se interponen relaciones de redistribución y reciprocidad ajenas a dichas actividades” (González, 2004: s/p).

Desde su perspectiva, la concepción que la sociedad actual tiene sobre el trabajo fue creada por medio de la llamada ética del trabajo en el marco del nuevo orden social que se instauró con el surgimiento del capitalismo industrial. En palabras de André Görz, “lo que nosotros llamamos ‘trabajo’, es una invención de la modernidad. La forma en que lo conocemos, lo practicamos y lo situamos en el centro de la vida individual y social fue inventada y luego generalizada con

el industrialismo”. (cit. González, 2004: s/p). La visión de Görz concuerda con los planteamientos hechos al respecto por Bauman (1999) acerca del significado del trabajo.

González (2004) recalca de qué manera, con el proceso de industrialización, el trabajo fue presentado como un elemento central en la vida del ser humano, desechando a su paso otros factores de sociabilidad ya existentes. De este modo, un lugar privilegiado en la sociedad, sobreponiendo el ámbito de la producción al de la familia, separando el espacio laboral de su contraparte vital y constituyéndose en punto de referencia en la definición y transformación de los derechos, las obligaciones, las relaciones, las normas y los estándares de vida. En suma, “el trabajo se configura como el elemento determinante para definir la identidad social”. (*Ibíd.*: s/p). Dicho reconocimiento de la centralidad del trabajo y su glorificación efectuado por la modernidad, y las consecuentes transformaciones en la sociedad, no impide, no obstante, aludir al carácter contingente del trabajo, su construcción como proceso social y, por ende, su posible transformación. En consecuencia, se podría afirmar que la manera como el trabajo se configura, los contenidos que se le asignan, los modos y formas que adopta y los fines que se le atribuyen, difieren en su construcción social en el período de la primera indus-

trialización, el del keynesianismo fordista, y en el de la era toyotista-posfordista.

Desde la posición de González (2004), las transformaciones radicales en el funcionamiento del sistema económico, derivadas de la crisis de la economía mixta, de la caída del Estado de Bienestar, de la reducción de aranceles comercia-



Santiago Pérez (1830-1900). Biblioteca Luis Ángel Arango

les, de la libertad de movimiento de capitales, del abaratamiento de los transportes y las innovaciones tecnológicas, especialmente en el ámbito de las telecomunicaciones; han generado, de una parte, un conjunto de efectos en las formas de producción de la vida social, económica, política y material, y de la otra, una serie de repercusiones so-

bre el empleo y sobre las formas de acción sindical. Desde el punto de vista productivo, la autora destaca la forma en la que el nuevo modelo “se configura (incluso jurídicamente) como una descentralización organizativa y productiva crecientes [sic]: la empresa red, fábrica difusa, ‘lean production’... un modelo de producción fragmentado y descentralizado en el que distintas partes de un producto se fabrican en distintos países (que compiten entre sí en la reducción de costes) y se ensamblan y comercializan en cualquier otro”. (*Ibíd.*: s/p). Derivado del acelerado éxito del modelo acarreo, se generaron, de acuerdo con González, una serie de procesos de deslocalización, desindustrialización y reconversión, que han tenido como efecto que grandes masas de trabajadores especializados pasen o bien a las jubilaciones anticipadas, o bien al desempleo permanente. Enfrentados a los avatares desreguladores que el mercado de bienes, servicios y capitales promueve, y ante una creciente demanda de reducción de costos, el trabajo y su contraparte, los salarios, se

convierten en los únicos factores bajo control de las empresas. Movida por estas nuevas lógicas, la llamada producción ligera, que el denominado modelo japonés promueve, traslada la producción pesada al exterior de la nueva organización empresarial. Traspuesta esta reflexión al campo educativo y de las instituciones universitarias,

podemos comprender mejor la metáfora de la “universidad sin órganos”¹ a la que acude Vicente Sisto (2005), para referirse a la flexibilización laboral que está tomando lugar hoy en el mundo.

La pregunta que surge en este contexto es ¿cuáles son las formas particulares que adoptan las modificaciones que aplican para el trabajo en general en el trabajo cognitivo, inmaterial, que prima en la universidad en el marco de la denominada sociedad del conocimiento?

2. El trabajo cognitivo en la universidad en el marco de la sociedad del conocimiento

Siguiendo los planteamientos de Galcerán (2003), ni los historiadores ni los sociólogos del siguiente siglo se sorprenderían si se les comentara que la Universidad llegó constituirse en un enclave económico en el régimen capitalista, pues desde su perspectiva no habría en principio razón alguna para que una institución llegara a “regirse por una lógica diferente a la imperante en el conjunto del sistema”. En palabras de esta filósofa española:

Sólo si empezara a pensar que la Universidad es una institución antigua y venerable, que ha existido antes de que se formaran sociedades capitalistas, que proviene de un pasado lejano pre-industrial y que se ocupa de algo tan poco económico como el saber, el conocimiento y el aprendizaje, tal vez entonces empezara a preguntarse qué había ocurrido para que tal insti-

tución quedara supeditada a los dictados de la competencia económica, de la valorización de recursos y de la mercantilización de servicios. Para responder a su inquietud tendría que remontarse al estudio de los procesos a los que nosotros, los ciudadanos



Dibujo de Ezequiel Uricoechea para su libro *Memorias sobre las antigüedades neo-granadinas*, 1854

y ciudadanas del siglo XXI estamos asistiendo, aunque no comprendamos cabalmente su alcance ni su envergadura (Galcerán, 2003: 18).

Así, la función de generar y transmitir el conocimiento, como

la de posibilitar el aprendizaje, deben entenderse en el marco de un sistema social y en tanto que institución particular dentro del mismo. Sin embargo, lo que caracteriza el actual período es que aún las funciones sociales que la Universidad cumple son susceptibles de:

ser tratadas desde una perspectiva económica como potencialmente rentables por el valor económico de los conocimientos obtenidos y/o por la cualificación que están en condiciones de impartir, siempre que ésta se inscriba en las condiciones mercantiles (Galcerán, 2003: 19).

Entre las condiciones que esta autora señala en su reflexión se incluye el que las instituciones educativas se conciben como “empresas que ofrecen un producto (servicio) en competencia unos con otros y los ofrecen en un entorno de mercado, o sea sujetos a compraventa” (*Ibíd.*: 19). En esa medida, tanto la generación de conocimiento como el aprendizaje quedan subordinados a la competencia, es decir, al principio del sistema capitalista de acuerdo con el cual “las unidades productoras o de venta –las empresas y, en este caso, los centros universitarios gestionados ‘empresarialmente’– compiten entre ellas para colocar sus productos en el mercado con el menor coste y las máximas oportunidades de ganancia” (*Ibíd.*: 19). Esta filosofía de menor costo y mayor beneficio que coloniza el gobierno de la universidad-empresa trae entre otras consecuencias un cambio profundo en las lógicas de administración y control de los recursos materiales e inmateriales, de los tiempos de los profesores y los estudiantes y sus relaciones:

Hablar de “menor coste” significa que, como en cualquier otra empresa, los gastos generales en mantenimiento de las infraestructuras, pago del personal, innovaciones, etc. deberán considerarse bajo el ángulo de “costes a disminuir” o a “rentabilizar”. En lo concreto eso no significa solamente un mayor control de la corrupción –lo que sería una consecuencia loable– sino especialmente una restricción en los gastos generales –compra de libros, mantenimiento de los laboratorios, gastos de teléfono, fax, etc.– y una merma en los salarios o en las condiciones laborales de los empleados. Hablar de “máximas oportunidades de ganancia” significa a la vez que se aumentarán los beneficios obtenidos por la venta del producto/servicio –tasas estudiantiles, pagos por cursos extras, masters,... [sic]– y/o los beneficios obtenidos de la venta del conocimiento obtenido –patentes, nuevos procesos, etc.– y que a la vez, la universidad como cualquier otra empresa se esforzará por “innovar” ofreciendo cursos especiales, atrayendo profesores-estrella, introduciendo cursos no reglados para un público relativamente amplio, promoviendo títulos especiales, etc. (Galcerán, 2003: 19).

No obstante, para que ese salto de la concepción a la implementación en el modelo de universidad empresarial se haga

posible, se requiere una convergencia de condiciones y de procesos: imponer, en primer lugar, hacia fuera y hacia adentro de la Universidad, una noción de su funcionamiento “como una unidad productora competitiva”, eficaz y eficiente en el manejo de sus ingresos y egresos; en segundo lugar, “acercar la Universidad a una con-



Ezequiel Uriceochea (1834-1880). Boletín Cultural y Bibliográfico, número 59, 2002. Banco de la República

cepción de empresa productora del capital humano demandado por los mercados”; en tercer lugar, “permitir que el conocimiento y por ende las capacidades cognitivas de los trabajadores modernos ubicadas en sus cerebros –el ‘capital humano’– pase a ser producido en condiciones capitalistas (Ibíd.: 20):

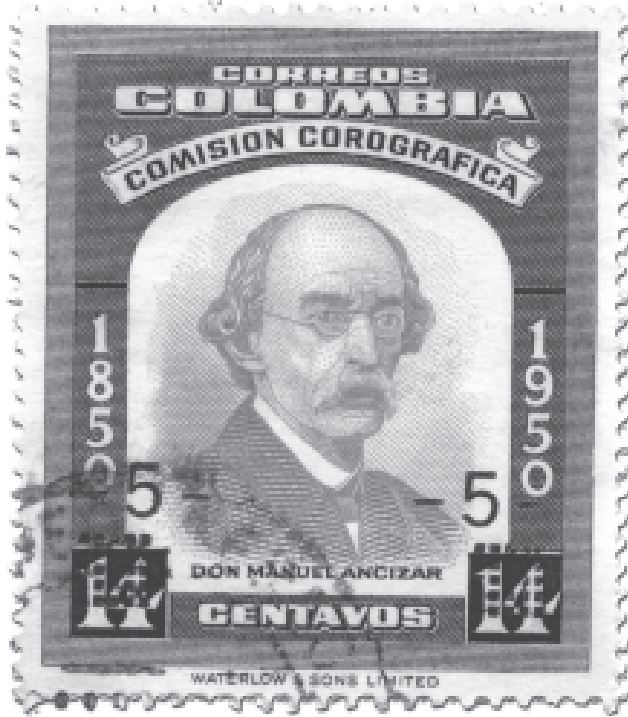
Esas condiciones convergen a su vez en un doble proceso: la

producción *capitalizada* del conocimiento y la venta *mercantilizada* del servicio cognitivo. Producción *capitalizada* del conocimiento significa que las actividades de investigación, de búsqueda de documentación, de tratamiento de la información, de análisis, experimentación, codificación de las observaciones, etc., todo ello protocolos necesarios para la elaboración de conocimiento, pasan a ser tratados como operaciones a desarrollar en el marco de un proceso capaz de generar valor mercantil (Galcerán. 200: 20).

Esta meta requiere a su vez, en la perspectiva de la analista española, la existencia de empresas interesadas en obtener y comprar los conocimientos que la Universidad pueda generar y vender hasta alcanzar en distintos modelos de cooperación una “dinámica conjunta entre la Universidad y determinadas empresas de modo que se solicitan conjuntamente las subvenciones que sirven para estudiar cuestiones de interés para la disciplina en cuestión y para la empresa o empresas solicitantes” (Ibíd.: 20). Una segunda condición para gestionar la Universidad como una empresa capitalista es o bien la privatización, o bien el tratamiento de los recursos públicos que estas instituciones tienen en su haber como recursos privados, como activos empresariales. El denominado *recurso* humano no escapa por supuesto a la nueva lógica:

El personal, ya sea personal fijo o en formación (becarios, ayudantes, etc.) pasará a ser tratado como si fueran trabajadores por cuenta ajena de una Institución/empresa para la que trabajan. Ese fenómeno se oculta generalmente bajo el lema de la especialización necesaria para la investigación, de la metodología específica del trabajo científico y de la nula o escasa dependencia en que la ciencia se encuentra con relación a las necesidades de la población, a no ser en el sentido abstracto y mistificado de la política científica. Dicho de otra manera: una vez que los gestores de los planes de política científica marcan las grandes líneas prioritarias de investigación, los diferentes equipos, ya sean meramente universitarios o sean mixtos, o sea integrados por universidades y empresas, se acogen a ellas para insertar sus proyectos específicos en esos grandes campos. Obtienen de ese modo financiación pública para unos trabajos cuyos resultados facilitan investigaciones más específicas o detalladas, desarrolladas en combinación con la empresa privada (Galcerán, 2008: 21).

La contraparte de la producción de conocimiento la constituye “la venta mercantil del producto” no a empresas sino a los nuevos clientes o “usuarios privados”, es decir, a los estudiantes. En un auténtico juego de oferta y demanda, de calidad y de precio, se entra en competencia con las demás instituciones para la prestación del servicio introduciendo una lógica



Estampilla de la República de Colombia

mercantil capitalista en los estudios superiores.

Esta visión acerca del trabajo cognitivo que Garcelán nos brinda, nos permite comprender mejor el modelo de Universidad que se está configurando como forma hegemónica en el contexto mundial y que abordamos en el siguiente apartado.

3. Configuración de un nuevo modelo de universidad en el capitalismo global

El proceso de transición por el que la educación superior en general, y la universidad en particular, atraviesan, se puede caracterizar atendiendo a un conjunto multidimensional de demandas, desafíos y tendencias, fuerzas, elementos y escenarios posibles. Aunque existen diferencias con-

textuales, parece haber un consenso entre los analistas -destaco de ellos como referencia a J. J. Brunner (2005)- sobre la idea, de que la Universidad a nivel mundial, excepción hecha de los países con más bajos ingresos, experimenta de manera convergente una serie de transformaciones. Desde la perspectiva del investigador chileno, la dirección común a la que apuntan los cambios en uno y otro lugar del planeta se explicaría por los intentos que los distintos sistemas de educación en lo regional y lo local llevan a cabo para adaptarse a los retos que el proyecto globalizador les presenta. Brunner (2005), al examinar la estructura cambiante y las dinámicas de los sistemas de educación superior en el mundo, identifica siete grandes demandas que se le remiten a la Universidad y un número igual de tendencias en los procesos de transformación y ajuste.

Tales retos, que la educación terciaria debe afrontar en todas partes del mundo, se pueden sintetizar así: a) convertirse en un pilar de la competitividad, en tanto la producción de conocimiento y la cualificación del capital humano se constituyen en los factores claves para la inserción de los países en el sistema económico global; b) ampliar las oportunidades de formación de los jóvenes egresados de la educación media y garantizar el aprendizaje para toda la vida que hoy se requiere, al conjunto de la población; c) diversificar su oferta y plataforma de proveedores acor-

de con las variadas exigencias de formación de jóvenes y adultos y “las dinámicas de expansión, diferenciación y especialización del conocimiento avanzado, en torno al cual se tejen las redes productivas, tecnológicas, de comercio y políticas de la sociedad global” (Brunner, 2005: s/p); d) diferenciarse institucionalmente de tal forma que permita “la división y organización cada vez más especializadas del trabajo de producción, transmisión y transferencia del conocimiento avanzado” (*Ibíd.*: s/p); e) ser evaluada externamente por parte de los pares académicos y los miembros gubernamentales y del sector productivo con el fin de garantizar “la calidad de sus procesos y productos, la efectividad de sus resultados y la eficiencia de su operación al tiempo que se busca elevar su transparencia y responsabilidad frente a diversos actores interesados” (*Ibíd.*: s/p); f) aumentar la *relevancia y pertinencia* de sus funciones, lo que implica “incrementar su contribución a la profesionalización y tecnificación de la economía, alinearse con las cambiantes demandas del mercado laboral y participar en la frontera del conocimiento y alimentar el continuo proceso de reflexión y análisis mediante las cuales las sociedades modernas conducen sus asuntos públicos” (*Ibíd.*: s/p); g) ampliar y diversificar sus *fuentes de financiamiento* de tal forma que se atiendan las demandas anteriores y los costos crecientes que generan la “masificación de la matrícula, las exigencias de calidad y pertinencia,



Estampilla de la República de Colombia

la producción de conocimiento avanzado, la complejidad de las funciones de gestión, la incorporación de las tecnologías de información y, en general la carrera competitiva por reputaciones y prestigio académico en el mundo global” (*Ibíd.*: s/p).

Siguiendo con Brunner (2005), el conjunto de transformaciones que la educación superior experimenta como respuesta al ajuste que los sistemas realizan frente a las demandas descritas anteriormente, se pueden agrupar igualmente en siete grandes tendencias, a saber: 1) la masificación de los sistemas de educación superior con la implementación de estrategias de expansión en tres fases (inicial, intermedia y avanzada) y un estado superior de la universalización de la enseñanza superior; 2) la diferenciación horizontal y vertical de los sistemas e instituciones; 3) la implementación

de sistemas de aseguramiento de la calidad; 4) el aumento de la relevancia y pertinencia de sus funciones de conocimiento; 5) la diversificación y racionalización de las fuentes de financiación; 6) la adopción de culturas organizacionales centradas en la innovación y el emprendimiento; y por último, como consecuencia de las anteriores tendencias, 7) el descentramiento de la educación superior de las esferas del Estado y del poder corporativo para orientarla al mercado y la competencia.

Después de llevar a cabo una descripción detallada de las tendencias, el autor concluye que los procesos de transformación de la educación superior en el contexto mundial constituyen un “cambio de gran magnitud”. En dicho cambio, citando a Boer (cit. Brunner, 2005), se pueden reconocer seis grandes fuerzas que impulsan la transformación en curso y que se retroalimentan entre sí: i) la incorporación de las tecnologías de información a la educación superior; ii) la globalización, la internacionalización y la regionalización; iii) el surgimiento de la sociedad de redes; iv) la emergencia de economías basadas en el conocimiento; v) los cambios en el dominio sociocultural, como la individualización, la cientifización y el consumismo; y vi) al parecer la más importante de las fuerzas en juego, el desplazamiento fundamental en el eje de la coordinación de los sistemas de educación superior de la tutela del Estado y las corporaciones educativas a los ímpetus del mercado.

Siguiendo a Boer *et al.*, Brunner (2005), plantea que este giro hacia los mercados influiría, en cinco grandes elementos, a saber: i) “la difusión del discurso y la visión del mercado que el neoliberalismo promueve”; ii) “la masificación de la educación superior”; iii) “el aumento del número de proveedores privados y la consecuente privatización de la enseñanza superior y de la producción del conocimiento avanzado”; iv) “el surgimiento de un mercado global de educación superior, de educación permanente y de productos y servicios de investigación que la revolución digital facilita” y, por último, v) “el retraimiento del Estado desde la esfera de la provisión y administración directas de servicios de educación superior e investigación y desarrollo, para dedicarse a administrar a distancia los sistemas de educación superior mediante la utilización de mecanismos típicos de la economía de mercado”(cit. Brunner, 2005: s/p).

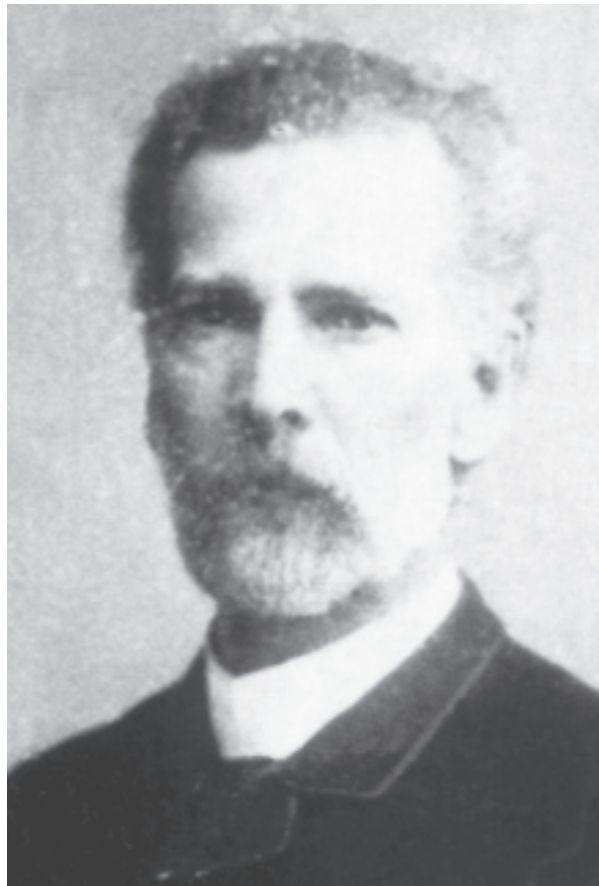
Recogiendo la propuesta de Duderstadt, Brunner (2005) presenta los “diez futuros posibles” para la educación superior, a manera de un abanico de múltiples posibilidades, combinables entre sí:

1. La universidad mundial, la cual siguiendo la evolución desde universidades locales a nacionales a internacionales, podría transformarse ahora en universidad global, de las cuales podrían existir mañana unas pocas situadas en cada región del mundo, dedicadas de preferencia a asuntos de orden global.
2. La universidad diversa, donde florecerían el multiculturalismo y se multiplicarían las opciones para hacer frente al carácter cada vez más complejo y fluido del cambio social.
3. La universidad creativa, cuyo centro se desplaza desde las profesiones tradicionales que gestionan el conocimiento y la riqueza hacia las profesiones -como las artes, la música, el diseño, la arquitectura y las ingenierías- que crean conocimiento y riqueza.
4. La universidad sin divisiones, cuya organización del trabajo transitaría desde las disciplinas académicas hacia la transdisciplinariedad, reduciendo las secciones y niveles a favor de una creciente integración del conocimiento.
5. La universidad del ciberespacio, la cual asumiría la forma de redes invisibles que vinculan a estudiantes, profesores y sociedad. Incluso, algunas universidades podrían transformarse en “servidores de conocimiento”, enlazados a poderosas redes de información, que por un precio ofrecerían servicios de base distribuida a cualquiera persona, en cualquier lugar y a cualquiera hora.
6. La universidad de adultos, la cual resultaría no sólo de presiones demográficas sino también de la decisión que podrían tomar algunas instituciones que consideren más conveniente y productivo dedicarse a alumnos académica y emocionalmente maduros.
7. La universidad-*college*, que se sitúa en el extremo opuesto de la anterior; se concentra en la formación de jóvenes egresados de la enseñanza secundaria, ofreciéndoles no sólo una experiencia académica sino de desarrollo personal, con base residencial y en contacto con la comunidad.
8. La universidad a lo largo de la vida, que elegiría atender a las personas en todos los puntos de un continuo de formación permanente, proporcionando experiencias formativas centradas menos en los grados y títulos que en el desarrollo de competencias necesarias para los distintos momentos de una trayectoria vital.
9. La universidad ubicua, que buscaría vincular diversas instancias y recursos formativos existentes en la sociedad, trabajando en conjunto con museos, bibliotecas, parques, hospitales, medios de comunicación, redes computacionales e Internet. Se propondría formar comunidades de aprendizaje con múltiples oportunidades de acceso y un alto grado de movilidad.
10. La universidad-laboratorio, que ofrecería un campo de experimentación para nue-

vos modelos de educación superior, con énfasis en temas integrativos, una cultura del riesgo y la innovación y con múltiples vínculos entre la formación de pre y postgrado, la educación profesional y continua, y la investigación en torno a procesos de enseñanza y aprendizaje (Brunner, 2005: s/p).

Aunque en su estudio Brunner incorpora un número importante de países latinoamericanos; como habitante de esta región del mundo, y como ciudadano colombiano, me surgen varios interrogantes relacionados con los procesos de transformación que las instituciones encargadas de la educación terciaria atraviesan: la primera pregunta se relaciona con ¿qué tan cerca o qué tan lejos estamos en Colombia de las tendencias hegemónicas descritas por Brunner?; en segundo lugar, ¿hasta dónde podríamos aproximarnos al modelo de “universidad empresarial”?, en términos de Lafuente y Genatios, caracterizada por “una orientación más acentuada a responder al mercado, a necesidades del sector productivo, a obtener financiamiento de las empresas y a contribuir con el crecimiento del mercado” (2004: s/p). Y en tercer lugar, si deberíamos o no, para nuestra propia conveniencia, como hasta ahora lo hemos hecho, seguir reproduciendo los modelos de educación superior heredados del proyecto

moderno/colonial, a saber, el modelo napoleónico de escuelas profesionales y el modelo humboldtiano-alemán de universidad de investigación. En cuarto lugar, cabe la pregunta ¿cuál sería el modelo de educación superior que resultaría más apropiado para Colombia en el proceso de inserción en un sistema-mundo cada



José María Samper (1828-1888). Gran Enciclopedia de Colombia. Literatura t. 1, Círculo de Lectores, Bogotá, 2007

vez más interdependiente?; y en quinto lugar, indagar por las repercusiones que tienen las actuales prácticas educativas y los ordenes hegemónicos del discurso en las concepciones sobre el trabajo “inmaterial” y en la configuración de las identidades de los profesores universitarios colombianos.

4. La configuración de la universidad empresarial en Colombia

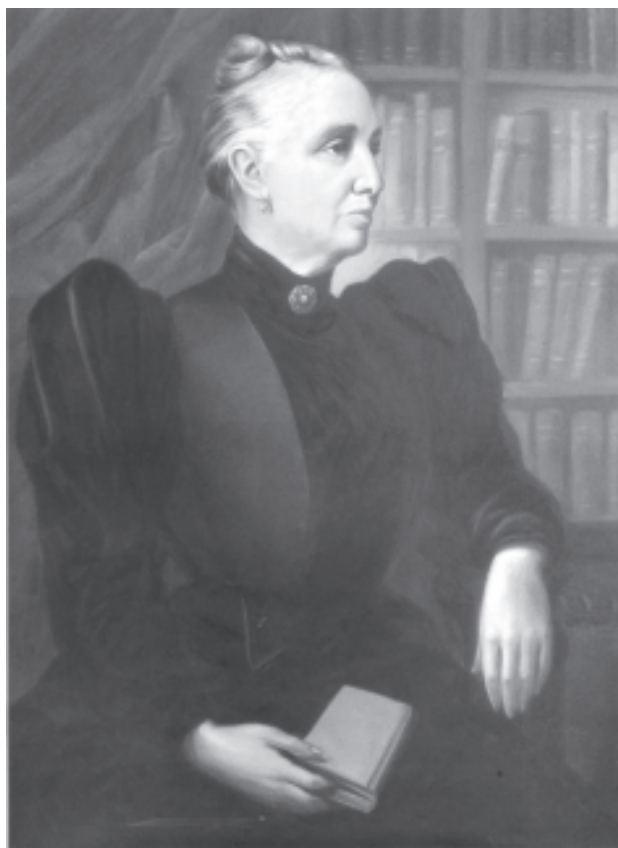
Para caracterizar la situación de la universidad colombiana en el marco del discurso hegemónico de la “universidad sin órganos”, resulta importante revisar los procesos de reforma e innovación de la educación superior que se iniciaron en la década de los noventa de acuerdo con el informe de IESALC (2003). Según lo señala el documento en mención, es mediante la Ley 30 de 1992 que se impulsa la última reforma de la educación superior en Colombia. Se destacan tres grandes etapas en el proceso: a) la sanción de la ley y su socialización en el medio académico; b) la proliferación de programas académicos, amparada por la autonomía universitaria y la carencia de reglamentación de la Ley; y c) la consolidación de la política de calidad y el fortalecimiento del sistema nacional de acreditación.

Como parte de esta última etapa se llevó a cabo un conjunto de acciones entre las que sobresalen la formulación de estándares de calidad para la creación y funcionamiento de programas de pregrado; la reglamentación de los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior (ECAES); el proceso de acreditación de programas académicos y de las instituciones de educación superior; el establecimiento de la nomenclatura de los progra-

mas; la unificación de los requisitos y procedimientos para los programas de maestría y doctorado; la implementación del plan estratégico de inspección y vigilancia; el rediseño de del sistema nacional de información de la educación superior (SNIES); la incorporación del sistema de créditos académicos; la consolidación del fondo de bienestar universitario; la promoción de la internacionalización y del intercambio educativo. Así mismo, se institucionalizó el foro de innovaciones en la educación superior; se establecieron los estándares de calidad de las bibliotecas del sistema de educación superior; se formularon los indicadores de gestión y financiación para las universidades del Estado; se implantó el plan de formación nacional del profesorado y se instauró el sistema de franquicias con el que se busca optimizar los recursos logísticos y académicos de las IES, la cooperación institucional y la sinergia entre el sector real y el sistema educativo.

Estos elementos parecieran indicar, a manera de hipótesis, que, en términos generales, la universidad colombiana se viene ajustando al modelo hegemónico descrito por Brunner. Esta hipótesis nos invita a pensar críticamente las perspectivas actuales de nuestro sistema educativo, que desde una visión decolonizadora, no resultan tan alentadoras como lo sugieren los defensores de dicho modelo hegemónico. Lafuente y Genatios (2004) nos invitan, por ejemplo,

a cuestionar, sobre la base de una revisión histórica de sus logros, los objetivos de la universidad latinoamericana preguntándonos qué es y para qué sirve, a quién se dirigen sus servicios, cuáles son sus funciones y de qué manera se evaluaría su funcionamiento. De acuerdo con los autores, “la historia del proceso de modernización de las universidades muestra las



Soledad Acosta de Samper (Bogotá: 1833-1913). Óleo de Rafael Díaz Picón. Galería de la Academia Colombiana de Historia (2002)

evidentes contradicciones de políticas que fracasaron en el intento de implantar y llevar a la práctica principios y modelos que se revelaron imposibles porque no se correspondían con el nivel de nuestras fuerzas y capacidades sociales y productivas” (s/p). Desde esta perspectiva, ni la universidad republicana -que pretendía demo-

cratizar la educación siguiendo los principios humanistas europeos y estaba anclada en el modelo francés napoleónico de la enseñanza y formación de profesionales y separada de los centros de generación de conocimiento- ni la reformada universidad del siglo XX -que apuntaba a una democratización de las estructuras universitarias y a una producción del conocimiento científico asociado con el cambio técnico-productivo- alcanzaron sus propósitos. La razón por la cual ni los intentos anteriores ni los actuales han tenido éxito radica, según estos dos pensadores venezolanos, en que en nuestros países los ejes de la moderna acción universitaria, a saber, la formación, la investigación y la extensión, “se han adoptado como formas abstractas, sin anclaje real en las capacidades y necesidades nacionales y sin mayores repercusiones en la transformación de esa realidad” (Lafuente y Genatios, 2004: s/p). En suma, en opinión de los autores, en tanto que los objetivos de crecimiento, los modelos sociales, las capacidades de desarrollo de las fuerzas y las relaciones productivas son distintos en Latinoamérica frente a otras

zonas del mundo, en concordancia, deberían ser igualmente distintos los planes, las estrategias, las acciones, las formas organizativas y la evaluación de los procesos que se requieren para alcanzarlos.

A este llamado de atención de Lafuente y Genatios se une la voz del propio Brunner (1999), quien

señala el riesgo que corre la educación superior “de verse sobrepasada por la profunda y rápida transformación de las circunstancias en que debe operar”. Igualmente, se pregunta por las condiciones reales de los sistemas de educación terciaria de la región para dar respuesta a las múltiples demandas provenientes tanto del contexto exterior como de las lógicas internas asociadas a la producción de conocimiento científico-técnico avanzado. De manera similar, señala que el tránsito hacia modalidades descentralizadas de organización y trabajo a los que se han visto forzados los sistemas de educación superior, exige el paso de un *ethos* del bien público, caracterizado por el patrocinio estatal y la tradición corporativa de las instituciones, a un *ethos* de calidad que les permita reformarse y mantener su reputación en este nuevo orden de cosas.

A manera de cierre, habría que añadir otra voz crítica, la de Pablo Gentili (2005), que nos invita, de una parte, a repolitizar “el sentido público e inevitablemente social del debate sobre la calidad del trabajo académico” y, de otra parte, a cuestionar el carácter tecnocrático, elitista y antidemocrático que ha marcado los procesos de reestructuración universitaria promovidos por los gobiernos neoliberales.

Una de las evidencias más notables de esta tecnocratización de las reformas es la centralidad atribuida al concepto de calidad, desprovisto de su dimensión política. Así la calidad de la educación superior se reduce a la identificación de una serie de estándares de productividad y

rendimiento académico, a la implementación de sistemas de evaluación jerarquizantes, a la vinculación (o subalternización) de la producción científica a las demandas del mercado, o al establecimiento de acuerdos y emprendimientos conjuntos con el mundo empresarial. Los procesos de privatización de la educación universitaria se asocian, de este modo, a una concepción limitada, meritocrática y gerencialista de la calidad. Una concepción que antagoniza el acceso democrático a los saberes socialmente significativos con la excelencia académica: que contrapone la justicia social en las oportunidades de acceso a y permanencia de los más pobres en la educación superior con el mérito y la calidad de los aprendizajes; que establece una dicotomía irreconciliable entre el necesario compromiso social del trabajo académico con las demandas populares y la rigurosidad [...] científica (Gentili, 2005: 16-17).

Esta primera aproximación al tema de la transformación hacia un modelo empresarial de Universidad, me permite reafirmar la necesidad no sólo de continuar abordándolo desde nuevas miradas y perspectivas, en el marco del pensamiento y la práctica política contemporánea, sino también de plantear nuevas preguntas en relación con la reconfiguración de nuestras universidades en el capitalismo posfordista. Pero, por sobre todo, junto con el pensamiento decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) y las prácticas de liberación de América Latina, nos demanda develar, denunciar, cues-

tionar y resistir los nuevos, y a veces sutiles, mecanismos hegemónicos de poder y dominación de los que el modelo biopolítico de “la universidad sin órganos” hace parte.

Cita

- 1 La metáfora de la “universidad sin órganos” que Sisto propone, nos remite a la idea *cuerpo sin órganos* expresada por Deleuze y Guattari (1997), en su trabajo *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, e inspirado en la filosofía situacionista de Artaud.

Bibliografía

- BAUMAN, Zigmunt, 1999, *Trabajo, consumo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa.
- BRUNNER, José Joaquín, 1999, “Educación superior y desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano”, en: *La Educación*, No. 132-133, vol. I y II, disponible en: <http://www.iacd.oas.org/la132_133.htm>
- _____, 2005, “Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad”, disponible en: <<http://mt.educarchile.cl/archives/Tendencias%20recientes.pdf>>
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.), 2007, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Universidad Central – IESCO / Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar / Siglo del Hombre Editores.
- DELEUZE, Gilles y Félix Guattari, 1988, *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos.
- GALCERÁN, Montserrat, 2003, “El discurso oficial sobre la universidad”, en: *Logos: Anales del Seminario de Metafísica* 2003, pp. 11-32, disponible en: <<http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/logos/n36/universidad/galceran.pdf>>
- GENTILI, Pablo, 2005, “Introducción”, en: Gentili y Levy (comps.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Buenos Aires, Clacso.

GONZÁLEZ, Gema, 2004, "Transformaciones que la globalización ejerce sobre el trabajo", en: "Contribuciones a la Economía", marzo, disponible en: <<http://www.eumed.net/ce/2004/ggf-trabajo.htm>>

HARDT, Michael y Negri, Antonio, 2002, *Imperio*, Barcelona, Paidós.

INSTITUTO Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), 2003, *Refor-*

mas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe entre los años 1998 y 2003.

LAFUENTE, Marianela y Genatios, Carlos, (2004), "Estudios Superiores. La universidad latinoamericana sigue por hacerse", disponible en: <<http://www.voltairenet.org/librairie/article121800.html#article121800>>

SISTO, Vicente, 2005, "Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gestación de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad", en: Gentili y Levy (comps.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Buenos Aires, Clacso, pp. 523-574.



Ramón Torres Méndez (1809-1885).
Dibujo de A. Urdaneta
(Album de dibujos. Personajes Nacionales. Banco Popular, 1975)