

Intelectuales y universidad: ¿yuxtapuestos, siameses o simbioses?*

Ruth Nayibe Peña**

Fecha de recepción: 23 de marzo de 2014

Fecha de aprobación: 31 de mayo de 2014

Resumen

En este artículo se analiza la situación actual de los y las docentes, investigadores y académicos universitarios que escriben reflexiones críticas acerca de la sociedad y la cultura, en el contexto que plantea la interacción de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior que se viene implementando en los países de América Latina, incluida Colombia. Además, se estudian las expectativas cambiantes y complejas que tienen diversos actores sociales acerca de las universidades y los retos de la formación que ellas imparten. Estos dos procesos han suscitado cambios en las instituciones de educación superior, algunos de los cuales son contradictorios con la significación histórica que ha tenido la universidad en América Latina. En ese orden de ideas, el artículo propone el posible languidecimiento de los y las intelectuales universitarios como figuras de relevancia pública.

Palabras clave: universidad, intelectuales, sistema de evaluación de la calidad, globalización.

* Artículo de reflexión producto del trabajo final presentado por la autora a la asignatura Industria Cultural y Espacio Público en América Latina, que hace parte del plan de estudios del doctorado Cultura y Educación en América Latina (CEAL), ofrecido por la Universidad ARCIS, Santiago de Chile, Chile, y cuya realización está siendo financiada por el proyecto Fortalecimiento de Equidad de Género en la Educación Superior (FEGES) (NICHE/COL061-091), Bogotá, Colombia. El texto es un desarrollo del proyecto de investigación con el cual la autora fue admitida al doctorado y que está en proceso de depuración y ajuste. El título provisional de la que sería tesis de grado es *Análisis con enfoque de género de la política pública para la calidad del sistema de educación superior en Colombia (1960-2010)*.

** Socióloga y magister en Urbanismo de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá; alumna de tercer semestre del doctorado Política y Educación en América Latina, Universidad ARCIS, Santiago de Chile, Chile. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Colombia, Bogotá. Correo electrónico: nayibefrade@yahoo.com

CÓMO CITAR: Peña, R. N. (2014). Intelectuales y universidad: ¿yuxtapuestos, siameses o simbioses? *Tendencias & Retos*, 19(2), 91-106.

Intellectuals and University: Juxtaposed, Conjoined, or Symbionts?

Abstract

This article analyzes the current status of professors, researchers, and academics who write critical reflections about society and culture, in the context of quality assurance systems in higher education that have been implemented in Latin America, including Colombia. In addition, it studies the changing and complex expectations of various stakeholders about universities and the challenges they pose to education. These two processes have generated changes in higher education institutions, some of which are contradictory to the historical significance of the university in Latin America. Finally, the article highlights the waning importance of academics and intellectuals as figures of public relevance.

Keywords: University, intellectuals, quality assurance systems, globalization.

Intelectuais e universidade: juxtapostos, siameses ou simbiontes?

Resumo

Neste artigo se analisa a situação atual de docentes, pesquisadores e acadêmicos universitários que escrevem reflexões críticas acerca da sociedade e da cultura, no contexto sugerido na interação dos sistemas de garantia da qualidade da educação superior que vem sendo implementada nos países da América Latina, incluindo a Colômbia. Além disso, se estudam as expectativas variáveis e complexas que diversos atores sociais têm sobre as universidades e os desafios da formação que elas fornecem. Estes dois processos suscitaram mudanças nas instituições de educação superior, alguns dos quais são contraditórios com a significação histórica que a universidade teve na América Latina. Nessa ordem de ideias, o artigo propõe o possível declínio dos intelectuais universitários como figuras de relevância pública.

Palavras chave: universidade, intelectuais, sistema de avaliação da qualidade, globalização.

Introducción

Este artículo se basa en varios supuestos. En primer lugar, que existe una relación inequívoca entre intelectuales y universidad; en segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, que cambios en la estructura organizativa de las universidades y de la función social se les asigna o reconoce, o en el enfoque dado a la formación de estudiantes, implican cambios en la existencia, la importancia social o la naturaleza misma de los intelectuales¹ como grupo diferenciado; y en tercero, que intelectuales y universidades hacen parte de un mismo sistema de significados, una idéntica matriz cultural.

La apuesta es que, al menos en la actualidad, las universidades son el medio que garantiza la vitalidad de los intelectuales, que sin ella estos no tendrían presencia validada en la cultura y la política. Por último, se muestra que en los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior se sintetizaron una serie de presiones, nacionales y globalizadas, y que dichos sistemas trajeron consigo toda suerte de transformaciones en las universidades y en el trabajo que allí realizan los docentes.

1 Reconozco que el mundo de la cultura y la academia ha sido construido y es vivido, en todas sus dimensiones, por hombres y mujeres; en las universidades hay hombres y mujeres entre docentes, estudiantes, directivas y en investigación. Sin embargo, no voy a utilizar todo el tiempo el lenguaje incluyente para no congestionar el texto y porque el orden sexual en el cual se inscriben hombres y mujeres no tiene una relevancia crucial para las ideas que quiero exponer aquí.

1. Las coordenadas de la relación entre intelectuales y universidades

La universidad crea y convoca al público que va ungiendo a un docente determinado con las características de “intelectual” y después lo “presenta” a la sociedad, pero ya investido de la legitimidad, la autoridad y la confiabilidad que solo puede darle la institución que representa la academia, la ciencia y el conocimiento. Este público iniciático está formado por colegas, pares e interlocutores válidos; a través de él, por él y con él, la universidad confiere “auras”, “distinciones” y hasta “carismas” a algunos de sus más brillantes, excéntricos o polémicos docentes. Los proclamados se convierten así en la “voz” de la razón, de la ética, del bien común, de la justicia o de la dignidad; al hablar desde la academia, y en nombre de la universalidad trascendente que ella encarna, instauran una representación crítica y ordenada tanto de la crisis o del problema, como del estado ideal que se alcanzaría una vez dicha situación sea superada o resuelta.

En el espacio público creado por editoriales, medios de comunicación y divulgación, lectores especializados y audiencia masiva, el intelectual se diferencia del experto porque está social y culturalmente autorizado para referirse a algo que no le concierne de forma directa. Puede enunciar —parafraseando a Beatriz Sarlo (1995)—, por ejemplo, sobre la guerra sin ser víctima ni combatiente. El intelectual-académico, pese a ser en realidad funcionario de una institución (docente en las universidades) (Ossandon, s. f.), se concibe como enunciando o actuando más allá de una cultura estamental

o fija; trascendiendo todo cargo y cualquier mandato ajeno. Se ve a sí mismo como haciendo un uso público de la razón a través del cual impone una racionalidad y criterios de verdad. Es probable que esta autoimagen (que es validada por la sociedad por cuanto hace parte del arquetipo denominado “estudioso” o “erudito”) se deba, en buena medida, a que razona (escribiendo) para lectores especializados e interesados en su decir.

Lector e intelectual, pues, son siameses en un doble sentido: el público es selecto y distinguido porque lee a doctos profesores que escriben sobre complejos, sesudos y profundos temas humanos-sociales-políticos y de la cultura, fuera del alcance —y posiblemente fuera del interés— del vulgo plebeyo; el intelectual lo es, a su vez, porque lo reciben, al leerlo, personas que tienen un alto nivel crítico, bagaje conceptual y criterios muy claros de selección. Por lo tanto, la corrosión del público lector implica el languidecimiento del erudito-intelectual. Esta situación puede ser el envés de una institución universitaria evaluada a través de un conjunto de indicadores que terminan por seleccionar las prácticas, hábitos y saberes que, por funcionales al logro cuantitativo, se convierten en privilegiados y dominantes, y como plantea Innerarity (2013) conllevan el riesgo de que academia y académicos pierdan su diversidad y capacidad de innovación.²

2 “El principal efecto secundario de la evaluación es que promueve indirectamente una fuerza de adaptación en virtud de la cual la motivación principal ya no es la búsqueda de nuevo saber sino con qué actividades, temas y productos se consigue más fácilmente una evaluación positiva. La publicación se convierte en un fin en sí mismo” (Innerarity, 2013, p. 676).

La muy compleja transformación de las universidades es el resultado de distintas tendencias y fuerzas, acaecidas en diversos momentos y con intensidades dispares. En este artículo apenas se plantean las exógenas, los factores que provienen del entorno político nacional y del ambiente cultural, económico-productivo y social globalizado, pero también de las formas como han recibido y como se han apropiado de esa globalización los aspirantes a seguir estudios universitarios, sus familias, los funcionarios del sector educativo y los voceros del sector productivo en el país.

El resultado de ese conjunto de presiones y motivaciones al cambio es una intención más modernizante en las políticas de los últimos gobiernos para el sector educativo. El Estado ahora busca dar respuesta a las necesidades de adaptación provechosa del país al contexto internacional, de propiciar una real movilidad social de las clases medias más educadas, pero garantizando la hegemonía de las élites, y de conseguir un sistema de educación superior más gobernable, eficiente, internacionalizado, competente y competitivo (Rama, 1978). Dice al respecto Malagón que la modernización de la universidad se entiende hoy como “su adecuación a las demandas del mercado y al espíritu de las empresas, sobre la base de que no es posible la integración universidad empresa si aquellas no acomodan sus estructuras organizacionales” (2005, p. 37).

La espesa red de normas referidas al aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior convirtió en prescripciones sistemáticas y coherentes estas heterogéneas fuerzas; por provenir del Estado esas políticas instauraron un orden

nuevo, fueron palabra creadora de hechos. En esta maraña reglamentaria y performativa quedan atrapados los académicos e intelectuales universitarios, presionados hoy no solo a mostrar su productividad en formatos discursivos estandarizados,³ sino sometidos a la hegemonía de las mediciones bibliométricas, que terminan induciendo una “hiperproductividad mediocre” (Innerarity, 2013). La creatividad sigue siendo importante y valorada, nadie lo duda, pero, aun así, para que sea reconocida como indicador de productividad, debe acomodarse a estos lechos de Procusto.

2. Los cambiantes significados de la universidad en América Latina

Los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior que vienen implementándose en las universidades de varios países de la región (Chiroleu, 2010) pueden haber transformado las complejas e históricas articulaciones entre las universidades, la educación y la sociedad, es decir, el significado y el papel de las universidades en la cultura. De ser así, este cambio habría sido resultado de las modificaciones y de las exigencias que se les hacen a las universidades, como del aumento y diversificación de quienes las reivindican.

La importancia de las universidades en América Latina no ha sido la misma en to-

das las épocas.⁴ En términos generales, durante la dominación colonial las universidades reprodujeron a las élites y fortalecieron los elementos culturales y políticos en los que se fundaba su hegemonía. En el periodo preindependentista las universidades dotaron a las élites criollas de las ideas ilustradas y las propiciadas por la dinámica industrial capitalista, que dieron fuerza política a la generación revolucionaria que hizo las guerras de independencia y que, como colofón, asumió el poder del cual fue desposeída la depuesta autoridad colonial. Casi al mismo tiempo, aportaron los elementos culturales e ideológicos a partir de los cuales se fueron perfilando los partidos políticos liberales-modernizantes y conservadores-traditionalistas, y con ellos las tensiones que dieron forma al sistema político y jurídico posterior (Weinberg, 1984; Serrano, 1994; Tedesco, 1970; Mollis, 2003).⁵

Durante la época de consolidación de las repúblicas independientes y sus gobiernos, las universidades cambiaron de lugar social. Seguían siendo para las élites y para fortalecer y perpetuar un pensamiento y una cultura hegemónicas, pero fue el “espíritu” de esa construcción lo que varió por completo. Las universidades ahora debían participar en la creación de las naciones como Estados, esto es, independientes y reconocidas por las otras naciones. Esta construcción representaba muchos retos para los intelectuales ilustrados; el más urgente y complejo era la conformación de

3 Por ejemplo artículos de una modalidad y extensión específicas publicados en revistas indexadas; proyectos adscritos a líneas de investigación predefinidas y tipificadas, con productos concretos y tangibles, y realizadas en plazos determinados; ponencias en eventos especializados, pertenencia a redes y nodos, entre otros.

4 Alberto Malagón (2005) presenta en su artículo una buena síntesis de ese devenir de la Universidad en América Latina desde la Colonia.

5 El documento de Weinberg se refiere a América Latina; el de Serrano, al caso chileno, y los de Tedesco y Mollis, a la universidad argentina.

una sociedad nacional y de una nación, lo cual significaba la formación de una nueva realidad que incluyera a los grupos sociales y territorios que durante el dominio colonial habían estado al margen y excluidos, o que habían representado la periferia. En ambos casos eran “la barbarie” asociada a personas primitivas, salvajes, ingobernables, irracionales, peligrosas, indeseables e incomprensibles, y a territorios improductivos, insalubres, selváticos o desérticos, e impenetrables.⁶

Esa incipiente nación de comienzos del siglo XIX tenía la obligación de reconocer la existencia de formas de organización social, tradiciones culturales, prácticas religiosas, lenguas y dialectos, sistemas normativos y formas de producción que desde la Colonia estaban por fuera de los órdenes jurídicos, sociales, económicos, normativos, sanitarios, sexuales y estéticos, y que debían ser asimilados o integrados, incluso eliminados, para conseguir la homogeneidad y la unidad que se presuponían la base de una nación y de un Estado moderno. En esta coyuntura, la universidad debía producir ideas y conocimientos para la administración, el gobierno y la conducción de las personas y las cosas (grupos sociales, prácticas cul-

turales, entornos ambientales y dinámicas económicas muy diversas), con un sentido de orden, eficiencia, pertinencia y urgencia. En esta fase los intelectuales universitarios-académicos enunciaban desde el Estado en construcción y lo hacían para imponer criterios de verdad y una racionalidad.⁷

La educación universitaria seguía siendo para las élites y su cometido todavía era crear la generación de gobernantes, conductores y autoridades políticas, militares, civiles y económicas, pero la de ese momento era una enseñanza enfocada a la modernización, entendida esta como la supresión de toda clase de rezagos y obstáculos que impidieran el uso intensivo del territorio y de sus recursos, el crecimiento económico, la unificación y el orden social y la estabilidad política.

Esta orientación de las universidades se ha mantenido en el tiempo, pero variando al tenor de los cambios que les imprimen los grupos de poder; virajes que, a su vez, han propiciado el desarrollo de las profesiones (Mollis, 2003). Han coexistido o se han traslapado así la universidad ingenieril (asociada a la creación de infraestructura nacional para la producción y el transporte), la agroindustrial (a la exportación de materias primas), la medicalizada-sanitaria (al mejoramiento de las condiciones de vida de la población), la económica-administrativa (a la creación, expansión y racionalización de la planta empresarial y la burocracia pública), la social-pedagógica (a

6 Identificar la autoría de las ideas (e incluso precísalas) es tarea difícil porque son el resultado de muchas lecturas; sin embargo, es obvio que en el fondo están las voces de Andrés Bello y Faustino Sarmiento y, un poco más cerca a la superficie, las interpretaciones que hace Julio Ramos (1995) del significado prescriptivo que tenía la lengua para Bello y la inclusión de los otros (los barbarizados) a través de su representación en el relato histórico para Sarmiento. En Colombia la Comisión Corográfica hace parte de esta fase de la relación universidad-sociedad, pero el énfasis de esta modalidad de integración nacional estuvo puesto en el inventario del territorio y sus recursos, y de las maneras como sus habitantes pueblan al uno y utilizan a los otros.

7 La expresión de esta idea fue suscitada por la presentación en Power Ppoint “Andrés Bello y El Araucano”, más exactamente por el contenido de la filmina 8, preparada por el profesor Carlos Ossandon para su curso en el doctorado CEAL, segundo semestre de 2013.

la formación de ciudadanía y legitimidad) y la tecnológica (la conectividad interna y con el mundo). Sin embargo, en todo momento la universidad profesionalizante ha orbitado en torno a la jurídico-política, que se propone la conservación de los grupos dominantes y del orden establecido.⁸

Cambios más estructurales se han presentado en el origen de las universidades. Durante la Colonia la universidad fue esencialmente confesional. En la época de cimentación de las repúblicas independientes la educación universitaria provino del Estado, pero no por eso las de entonces fueron universidades públicas; al contrario, seguían siendo centros de formación para las élites, definidas estas ya no por abolengos de sangre, sino por ser las exiguas minorías que lograban culminar la educación escolar, ingresar y sostenerse en dichas instituciones. A comienzos y mediados del XX unas pocas universidades fueron creadas por los gobiernos y las élites económico-empresariales de las regiones más prósperas de los países; en estas instituciones, de carácter más que burgués aristocrático, se formaban los hijos varones de las familias de más postín y poder social y económico, y lo hacían para dirigir los negocios y emporios familiares, y para asumir el mando político de sus regiones y del país.

En la década de los cincuenta se crearon en Colombia algunas universidades laicas, de propiedad privada, instituidas por asociados o fundaciones y de costosas matrículas,

8 Estas ideas provienen de la búsqueda de funciones otorgadas e importancias conferidas a las universidades y a la educación superior en los planes de gobierno de los presidentes colombianos del periodo comprendido entre 1958 y 1978. Una versión de ese ensayo fue publicada (Autor, 2013).

razón por la cual quedaban restringidas a quienes residían en las ciudades y disponían de dinero, por lo general clases medias y altas, de origen no aristocrático, que habían formado cierto capital económico en la industria, las finanzas y el comercio. Posteriormente, se fueron creando instituciones dirigidas a satisfacer la expectativa de clases medias con menos patrimonio, pero en vertiginoso proceso de expansión demográfica. Esas fueron universidades orientadas a formar los mandos medios del sector productivo-empresarial, de la administración pública y los docentes para la educación básica y secundaria, nichos laborales de las clases medias así profesionalizadas (Rouquieu, 1990).

Puesto que la cantidad de población de los países subía, y con ella la urbanización y las demandas por bienes y servicios, se intensificaba también la complejidad de las cosas por conducir, administrar y gobernar. El sector productivo se hacía más internacional y diversificado, aumentaba la exigencia de servicios sociales, se incrementaba el territorio en explotación y, como consecuencia, más grupos podían participar tanto en la producción de riqueza, como en su disfrute colectivo. Esa dinámica permitió que más hombres y mujeres jóvenes terminaran bachillerato y pudieran seguir estudios profesionales. Al sector privado le pareció un pingüe negocio satisfacer la doble demanda que representaba el permanente crecimiento de bachilleres y la necesidad de mano de obra especializada. En ese contexto se produjo la masificación de la educación superior.⁹

9 Este proceso es la matriz en la cual se definieron las tendencias problemáticas que caracterizan en la actualidad a la educación superior en la región: "(a)

Un sistema de educación superior masificado no significó universidades con acceso equitativo ni propiciadoras de inclusión social. Pese a que sectores de la clase media, y grupos no tradicionales ni hegemónicos, pudieron pagar su ingreso a las aulas universitarias, no por eso dejaron de ser más los excluidos por el insuficiente capital económico, social y cultural que poseían. Por otro lado, empezó la diferenciación en la calidad de los programas académicos de las universidades privadas de élite, las públicas y las demás, segmentación que trascendió a las remuneraciones que pagaba el sector privado para los egresados de unas y otras. La ampliación de la matrícula universitaria, entonces, no disminuyó la brecha entre ricos y pobres, al contrario, la agudizó.¹⁰ Pero la sociedad del conocimiento profundizó una inequidad más, que Arocena (2004) plantea así:

Si se considera no solo la cantidad sino la calidad de la educación, resultarían todavía mayores las diferencias en las *capacidades* entre países centrales y periféricos. Pero aún es más grande la diferencia en las *oportunidades* para aprovechar tales capacidades, como lo muestra el que los “recursos humanos” altamente calificados se desplazan desde donde son escasos hacia donde son abundantes (p. 929).

notable expansión de la matrícula estudiantil, (b) restricción relativa de la inversión pública en el subsector, (c) rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir diversos tipos de educación postsecundaria, (d) creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa, y (e) progresivo alejamiento del Estado de sus responsabilidades en el financiamiento y la regulación de la educación superior” (Yarzabal, 2001, p. 3).

10 El problema de la equidad va más allá de las coberturas y tasas de admisión. Las honduras de la equidad en el contexto de la educación superior se tratan en varios documentos, uno de ellos es el informe del Banco Mundial (2003).

En las décadas de los setenta y de los ochenta estalló el “problema universitario”, enmarcado en la movilización social de esos años que fue galvanizada por el movimiento estudiantil y las organizaciones políticas, sindicales y gremiales de docentes, en especial de las universidades públicas de carácter nacional y regional. Hasta entonces la expansión del sistema universitario había acontecido al margen del Estado, y las entidades públicas competentes se limitaron a registrarla. Pero estos sucesos mostraron a los gobiernos que las universidades habían desarrollado una vida propia, una postura político-intelectual de izquierda, una forma particular de organización que las dotaba de autonomía en la enseñanza, y comprendieron que de no actuar podrían perder su control sobre ellas.

Fue en la década de los noventa cuando las preocupaciones por la gobernabilidad y la regulación de las instituciones universitarias, junto con los cambios en las dinámicas demográfica, productiva y económica, dieron origen a los que hoy podemos llamar, en general, sistemas de aseguramiento, mejoramiento o control de la calidad de la educación superior. Sin embargo, en la aplicación de esa política de medición y control tuvieron un papel importante los cambios que el contexto internacional suscitó en las exigencias a las universidades y en los interesados en obtener formación profesional.

3. Subjetividades globalizadas y economías internacionalizadas

En los tiempos que corren los jóvenes aspirantes a ingresar a las universidades,

ya no van detrás de un título profesional como medio para obtener un empleo bien remunerado, que conlleve movilidad social, estabilidad económica y calidad de vida, ideales de generaciones pasadas. Las expectativas sociales acerca de lo que puede pedirse de la formación superior han ido cambiando al compás de las industrias culturales globalizadas. Por otro lado, los empleadores ya no buscan un profesional que se convierta en un “buen empleado”: sumiso y responsable, leal y escrupuloso, conforme y previsible. Las presiones a las que están sometidas sus empresas, que provienen de los mercados abiertos, han llevado a que pidan casi lo contrario.

La selección de estos dos actores significativos en la educación superior, bachilleres aspirantes y empleadores, permite acometer la globalización, tema complejo pero insoslayable para las pretensiones de este artículo. En ese orden de ideas, se establecen dos líneas que ordenarán el ingente y complejo contexto internacional donde existen hoy las universidades. Por un lado, la dimensión político-social y cultural; por el otro, la económica, de la producción y el comercio.

Como linderos de la complejidad social y cultural del mundo globalizado pueden proponerse los siguientes:

- a. Asistimos a un fortalecimiento de la individualización, desplazada de tópicos emblemáticos como los derechos del individuo y la salvaguarda de las libertades, e instalada ahora en los impulsos y metas de los sujetos, su personalidad e identidad, su presentación estética, es decir, en todo aquello que afirma y particulariza a las personas, que las ilustra con ser únicas y *vedettes* de la vida social, pero que desde un punto de vista diferente las aísla de los otros y las concentra en la eterna exploración y persecución de sus anhelos, sus vacíos y sus objetivos. La cultura globalizada pone en el centro del consumo y la cultura a un sujeto contradictorio que, al mismo tiempo, quiere vivir sin límites ni privaciones y experimentar sensaciones sin cortapisas, y que ansía replegarse en la esfera más íntima —incluida su comunidad, su círculo, su red—, sobre la que cree tener algún control en medio de la vastedad (Cuadra, 1999).
- b. Reconocemos también una visibilidad tecnológica y socialmente producida, permanente y compleja que teatraliza las vidas porque pone a los sujetos en dos posiciones básicas y alternas, incluso simultáneas: protagonista que es visto por otros y espectador que observa las actuaciones de los otros. La individualidad y la privacidad adquieren otros sentidos porque ya no son los sujetos mismos quienes deciden qué de ellos depende de, o es para, los otros (y cuándo), ni sobre qué son autónomos o responsables, o de qué deben apersonarse. Eso implica que nociones (y realidades), como derechos, deberes, necesidades, justicia, equidad y política se hacen complejos y deleznable porque ya no se basan en tipificaciones universales de hechos, sino en reivindicaciones de sujetos (veleidosos y variables).¹¹ Dicho de otra forma,

11 Como en un caso anterior, lo que escribo es un eco de los múltiples cuestionamientos que se han hecho a la universalización y la reducción a categorías apriorísticas y que provienen de las teorías críticas, los estudios culturales y la crítica feminista a las teorías sociológicas, jurídicas y filosóficas. Quizás las

lo que a una persona puede parecerle una violación de su derecho para otra, en la misma circunstancia, puede significar un ejercicio de sus libertades. Esta manera de vivir y relacionarse con el mundo produce individuos egocéntricos y sin arraigo, que buscan y rechazan, con la misma intensidad, una pertenencia, un sentido, una meta y una causa (Arfuch, 2000). Estos sujetos reemplazan al individuo ilustrado-moderno que exigía o peleaba por su autonomía o su ciudadanía, reivindicaciones políticas que se hacen en y por oposición, a diferencia de las luchas de los sujetos contemporáneos globalizados, que son culturales e identitarias, y que se asumen para diferenciarse o desprenderse de las universalidades y abstracciones (Sennett, 1978).

- c. No hay que despreciar la mayor significación de los objetos materiales y culturales como portadores de distinción y diferenciadores; de estos se espera que particularicen y satisfagan, que destaquen y proporcionen un estilo, que fortalezcan la capacidad para ganar audiencias. Más que poder, el individuo contemporáneo busca afirmarse a sí mismo como existiendo, reconocerse y ser reconocido, producir admiración y envidia, ser imitado y crear así una identidad.¹² Esa búsqueda de incidencia y

figuración ya no tiene una naturaleza política o ideológica, sino más bien estética; se buscan la seguridad, la complacencia y el confort. En la fascinación del público masivo con la tecnología y sus aplicaciones en la salud, la belleza o la comunicación, y con los inventos que aumentan el confort y que adornan los hábitats y los cuerpos, se expresa la adecuación de la cotidianidad al carácter de la época (Santacruz, s. f.).

- d. Vemos la desaparición silenciosa pero contundente del futuro como tiempo aún no llegado, como forma de vida por ser vivida. El futuro desaparece como proyecto emancipador, como utopía liberadora, como reivindicación de justicia, como revancha, y fue reemplazado por un presente largo, extendido, eternizado; tiempo en el que no hay cambios abruptos sino variaciones continuas marcadas por la aparición de nuevos bienes, servicios, objetos y experiencias disponibles, entre los cuales cada individuo deberá seleccionar los que quiere poseer o experimentar y los que deja pasar de largo. Las preocupaciones del individuo se concentran en su autoconservación como sujeto (o grupo) satisfecho, cómodo, exitoso y complacido con lo que ve de sí mismo, enamorado de su propio reflejo en el agua. De ese modo

voces más recientes de las que soy eco sean dos de las que se refieren a un "tercer espacio": Alberto Moreira (1999) y Hommi Bhabha (1994).

12 Aunque no concuerdo con la postura medular de Adorno y Horkheimer que los individuos contemporáneos estén condenados a la eficaz alienación que produce la industria cultural ("Las reacciones más íntimas de los hombres están tan perfectamente reificadas a sus propios ojos que la idea de lo que les es específico y peculiar sobrevive sólo en la forma más

abstracta: 'personalidad' no significa para ellos, en la práctica, más que dientes blancos y libertad frente al sudor y las emociones. Es el triunfo de la publicidad en la industria cultural, la asimilación forzada de los consumidores a las mercancías culturales, des-enmascaradas ya en su significado") (2004, p. 104); aun así considero que la importancia que ellos le dan a los efectos que los objetos, materiales y culturales producen en las personas es una explicación importante y aún no agotada.

el futuro se descolectiviza a la vez que se individualiza (Sarlo, 1995).

Estas nuevas subjetividades representan para las universidades, por el lado de los jóvenes aspirantes, una exigencia de concreción en los contenidos, aplicabilidad de los conocimientos y amenidad en las actividades de enseñanza-aprendizaje; rapidez en los tiempos de duración de las clases, los semestres y las carreras; uso intensivo de tecnologías informáticas, redes sociales e imágenes; formas de internacionalización (intercambios, cursos en instituciones de otros países) y, en general una experiencia universitaria “divertida” e “intensa”. Por el lado de las familias, se espera que las universidades les den a sus estudiantes lo que requieren para alcanzar el éxito económico.

En relación con la faz económica de la globalización que incide en los cambios sufridos por las universidades,¹³ tenemos la decantación de una división internacional del trabajo, la producción y la distribución de la riqueza, en la cual los países, alineados dentro de un orden funcional, deben competir con la agregación de valor incorporando conocimiento y tecnología en el proceso de producción de las mercancías, bienes y servicios que ofrecen en los mercados mundiales, cada vez más abiertos y a merced de los albueros de la libre empresa. Los productores ganan en competitividad cuando innovan lo suficiente como para identificar las demandas que apenas empiezan a esbozarse o, mejor aún, creando nuevas necesidades y adelantándose en las ofertas para satisfacerlas.

13 Dos autores importantes para la elaboración de estas ideas han sido José Joaquín Brunner (2000) y (2001) y Boaventura Santos (2007).

En consecuencia, requieren una mano de obra versátil y capacitada para conducir la producción y el trabajo dentro de esa lógica; con capacidad para identificar y resolver problemas, para avizorar y aprovechar oportunidades tecnológicas y para introducir modificaciones oportunas y eficaces (Brunner, 2001).

Ahora se pide a las universidades tanto profesionales innovadores y emprendedores como científicos que produzcan conocimientos aplicables a las industrias y servicios que requieren saberes especializados en ciencias básicas y en tecnología.¹⁴ Desde la lógica instrumental y perentoria del sector productivo, queda poco espacio para cualidades como el sentido ético, la postura crítica, la solidaridad o responsabilidad social e, incluso, la ciudadanía (Arias, 2006).

4. La métrica académica

Los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior implementados en América Latina tienen más rasgos en común que diferencias sustanciales. En Colombia¹⁵ fueron la respuesta a la masificación de la educación superior que, en pocos años, produjo un conjunto muy heterogéneo de instituciones diferentes por su tamaño, el costo de su matrícula, el tipo

14 Estas ideas parecen estar en la base de estas afirmaciones de Marcela Mollis en relación con la universidad argentina: “La preparación para las profesiones transita del ‘ethos’ público hacia la búsqueda de un ‘ethos’ corporativo, perfilado por las demandas de un reducido mercado ocupacional que requiere una racionalidad instrumental y eficiente para el desempeño de las profesiones en las corporaciones privadas” (2003, p. 207).

15 El documento más claro y operativo en el diagnóstico del problema es el ya mencionado informe del Banco Mundial (2003).

de formación postsecundaria ofrecida, el espectro de títulos y perfiles obtenidos por sus egresados, sus principios orientadores y regímenes normativos y, por supuesto, por la calidad de su cuerpo docente, currículos e instalaciones.

Entre las preocupaciones que produjo en la sociedad y el Estado la expansión del sistema universitario, y que acicatearon la creación de controles, estaba la sobreoferta de profesionales en algunas áreas y la suboferta en otras. Supervisar y vigilar las universidades fue una estrategia para enfrentar el problema de un sector productivo rezagado, carente de recursos para ajustarse al reto de la internacionalización con innovaciones que solo podían provenir del conocimiento tecnológico y científico proveído por las universidades.

Estableciendo controles a las universidades, los gobiernos quisieron también incidir en la equidad de la educación superior, atendida más por el sector privado que por el público. Las universidades públicas admitían al muy escaso porcentaje de los aspirantes por ingresar que lograban pasar sus rigurosos exámenes de admisión. Si bien las tasas de absorción de las instituciones privadas masificadas eran mayores, el costo de sus matrículas las ponía por fuera del alcance de estos grupos. Para rematar, los recursos públicos para créditos estudiantiles eran insuficientes y las instituciones concedían poquísimas becas; por último, las tasas de deserción eran altas, así que contados estudiantes lograban graduarse.¹⁶

16 Sobre este tema hay bastante producción, un ensayo muy interesante es el del sociólogo mexicano de la Universidad de Guadalajara, Adrián Acosta Silva, titulado "El neointervencionismo estatal en América Latina", en el cual plantea que en la década del no-

Las nuevas universidades no se correspondían con ese conjunto de expectativas porque su operación dependía de las oscilantes matrículas estudiantiles; circunstancia que determinaba que ofrecieran programas de bajo costo y que contrataran docentes por horas y periodos lectivos para dictar los cursos; la mayoría de estos profesores carecía de conocimientos pedagógicos, posgrados y formación para la investigación. El reto de alcanzar mayor equidad sigue vigente. Didriksson afirma que en el siglo XXI:

[...] se han reproducido a mayor escala, las más grandes desigualdades e inequidades, a nivel de género, de raza y de etnia, así como de forma pronunciada a nivel de las condiciones socio-económicas de ciertos sectores de la población, junto a la idea de que la lógica del mercado es uno de los mejores referentes de la calidad educativa, mientras encuentran amplios cauces de expansión las empresas de transnacionalización y de mercantilización del servicio educativo respectivo. (2008, p. 14)

Sin embargo, pese a todas esas carencias y debilidades, esa formación profesional satisfizo las necesidades de movilidad social de la clase media emergente. Estos grupos no invertían en educación superior para buscar calidad, sino para adquirir un mayor estatus, ingresar a la cultura y el estilo de vida de las clases altas que encarnaban sus ideales sociales, culturales y económicos. Tener un profesional en la familia, y en áreas prestigiadas por la tradición (derecho, ingeniería, arquitectura, medicina), por sí solo creaba un capital simbólico que distraía la atención social de la calidad o

venta el Estado buscó relegitimarse a través de su intervención regulatoria en la educación superior de su repliegue en las políticas de ajuste económico.

la pertinencia de la enseñanza recibida (Rama, 1978, p. 121).

El empeño por normalizar la gran cantidad de instituciones creadas en pocos años se realizó de distintas formas. Las siguientes fueron las principales:

- a. Ordenar e institucionalizar el sistema de educación superior originado de esa manera. Para ello, entre otras medidas, se redefinieron las competencias y funciones de las entidades sectoriales; se puso en funcionamiento y se hizo público un sistema integrado de información sobre la educación superior; se llevó a cabo una clasificación de instituciones de educación superior; se presionó a las universidades públicas y privadas para que buscaran formas de financiamiento distintas a los recursos públicos o a las matrículas; se determinó que el presupuesto de las universidades públicas sería asignado según el desempeño administrativo y que ellas darían prioridad a los estudiantes de bajos recursos, de minorías excluidas y a los provenientes de las regiones más pobres; las privadas atenderían la demanda en las profesiones tradicionales y de bajo costo, y a los estudiantes con recursos para pagar sus matrículas; además ofrecerían la jornada nocturna para estudiantes trabajadores.
- b. Imposición de estándares y requisitos para que nuevas instituciones pudieran obtener la licencia de funcionamiento y mantenerla en el tiempo, y para que a las ya existentes les fueran aprobados nuevos programas de pre y posgrado. También se crearon exigencias e incentivos para que las instituciones pudieran

acreditar sus programas y a sí mismas, es decir, obtener un sello de calidad que las pusiera en ventaja con respecto a las universidades que no los tenían aún.

- c. Incidencia en los programas ofrecidos exigiéndoles flexibilización curricular y productividad académica. La flexibilización se expresa en el diseño por competencias de los planes de estudio, los perfiles profesionales y ocupacionales, los currículos de cada asignatura y de las formas de evaluación de los estudiantes. La productividad de los docentes se hace operativa en el obligado cumplimiento de indicadores que visibilizan y miden el trabajo que se les asigna en docencia, investigación y extensión.

Progresivamente todas las universidades, y con ellas sus docentes, fueron plegándose al ajuste institucional apenas bosquejado, la resistencia es sectorizada y episódica. En buena medida esta sumisión se explica porque la universidad que no consienta corre el riesgo de quedar al margen del flujo de aspirantes que seleccionan dónde matricularse, en el caso de las privadas, o de ver menguado el presupuesto que se les asigna, cuando son públicas.

Conclusiones. Horizontes y escenarios para las universidades y los intelectuales

Uno de los riesgos que corren los docentes con el cumplimiento irrestricto de estas formas de aseguramiento de la calidad es que los planes de estudio se orienten especialmente al ejercicio profesional y la consecuente inserción laboral. En este caso lo más probable es que las asignaturas terminen

por ser encomendadas a expertos en temas puntuales o en tecnologías. La amenaza es más grave aún para los docentes-intelectuales porque, casi por definición, el intelectual lo es en y por el área de las ciencias humanas, sociales y las humanidades, incluyendo las ciencias jurídicas y, en algunos casos, las económicas. Las áreas científicas y técnicas han sido poco propicias a darle figuras al mundo intelectual-crítico.

Por otro lado, en el modelo de formación por competencias y de centralidad del aprendizaje y del estudiante, pasan a segundo plano los contenidos que no tienen relación directa con lo propio de la profesión. Este modelo es el correlato de la urgencia del nuevo público estudiantil por empezar a devengar dinero; ese apremio lleva a los jóvenes a exigir y valorar una formación que les produzca la certidumbre de que están quedando habilitados para la inserción laboral, que han sido dotados para lo práctico y, por añadidura, que esa dación de capacidades se surta lo más rápido posible (Castro, 2007).

Además, el estudiantado universitario actual, formado en la tecnocultura de la imagen y la comunicación virtual, carece de las actitudes y de la disposición para ser auditorio (y más aún para ser interlocutor) del intelectual-crítico-letrado; esa carencia lo hace adverso a las necesidades de escucha y receptibilidad que tienen los intelectuales y que requieren sus intenciones críticas para convertirse al menos en hechos discursivos. El desencuentro entre estudiantes y docentes-intelectuales podría aumentar debido al ingreso a las universidades de adolescentes con déficits académicos, sociales y culturales acumulados desde la escuela

y los entornos sociales. Estos aspectos impactan, sobre todo, en su disponibilidad para la lectura y la escucha, y en sus dificultades para comprender lo que leen y para expresar sus pensamientos de forma escrita y oral.

En la economía del pensamiento, que así se configura, las comunidades científica y académica, además de los sectores sociales más críticos, deben empezar a reflexionar acerca de temas centrales como las concesiones que en las prácticas, tradiciones y valores históricamente universitarios exige el cumplimiento de este sistema de medición de la calidad; el *ethos* que genera y en el que transcurren ahora las experiencias pedagógicas, intelectuales, investigativas y políticas de docentes y estudiantes; las posibilidades reales que hay para la proyección del académico como erudito o intelectual político más allá de su labor docente institucionalizada.

Por ahora, la resistencia e insubordinación al sistema de calidad de los académicos-intelectuales que trabajan en las universidades los haría merecedores del calificativo de “no productivos”, los expondría a una evaluación deficiente de sus estudiantes y los pondría bajo la sospecha de ser malos docentes, hechos que pueden significar su despido. Pero, en últimas, lo más grave es que al no escribir quedarían privados de lectores interesados y capaces. Puestas así las cosas, parecería que el intelectual hoy lo es porque una institución, las más de las veces universitaria, le da vida. Claro, hay intelectuales críticos, escépticos y hasta recalcitrantes, que por tener ya tanto prestigio pueden existir afuera de ellas, pero la mayoría de aspirantes a ese reconocimien-

to no prosperan si están desinstitucionalizados.

Las anteriores ideas de cierre se enmarcan en una situación particularmente grave: las universidades perdieron centralidad porque ya no son la voz única, autorizada y legitimada para decir verdades, enunciar destinos o producir representaciones. Así mismo, el erudito intelectual ha sido suplantado por celebridades que las coyunturas invisten como héroes o modelos (Sarlo, 2000). Universidades e intelectuales, pues, hacen parte de la amalgama ideológica y comunicacional en la cual se apretujan hoy toda suerte de interlocutores.

Pero ante hechos cumplidos queda por hacerse el análisis de las oportunidades que pueden abrirse, y con ellas de los nuevos sujetos que podrían aprovecharlas y las agencias emancipadoras que tal vez hagan posible.

Referencias

- Acosta Silva, A. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Revista Sociológica*, 17(49), 43-72.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2004). Concepto de Ilustración. En *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos* (pp. 59-65). Madrid: Tecnos.
- Arfuch, L. (2000, noviembre). Lo público y lo privado en la escena contemporánea: política y subjetividad. *Revista de Crítica Cultural*, (21), 8-15.
- Arias, R. (2006, octubre). Educación social y formación ciudadana en tiempos de globalización. *Tendencias & Retos*, (11), 117-129.
- Arocena, R. (2004). Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. *Educação & Sociedade, Campinas*, 25(88), 915-936. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial (2003). *La educación terciaria en Colombia. Preparar el terreno para su reforma*. Bogotá: Gente Nueva.
- Bhabha, H. (1994). Lo poscolonial y lo posmoderno. En *El lugar de la cultura* (pp. 211-240). Buenos Aires: Manantial SRL.
- Brunner, J. J. (2000). *Notas sobre educación superior*. Documento procedente de la Conferencia Educación, Globalización y Tecnologías Educativas, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Brunner, J. J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. En *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe* (pp. 47-89). Santiago de Chile: Unesco.
- Castro, Y. (2007, octubre). La educación para el desarrollo humano en un mundo globalizado. *Tendencias & Retos*, (12), 157-175.
- Chiroleu, A. (2010). *Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI. ¿Renovación, ambigüedad o continuismo?* Documento procedente del Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Toronto, Canadá.
- Cuadra, Á. (1999). La ciudad sin rostros. Lenguaje, individuo y consumismo. En C. Ossa (Comp.), *La pantalla delirante* (pp. 125-133). Santiago de Chile: Lom, Universidad de Artes y Ciencias Sociales.
- Didriksson, A. (2008, junio). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Iesalc, Unesco*. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/CAPITULO_01_Didriksson.pdf
- Innerarity, D. (2013, julio-diciembre). Ciencia bajo observación. Beneficios, límites y paradojas de la evaluación de la actividad científica. *Isegoria*, (49), 673-681.
- Malagón, L. A. (2005). Cambios y conflictos en los discursos políticos-pedagógicos sobre la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(22), 1-19.
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas. Identidades alteradas. En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 203-216). Buenos Aires: Clacso.

- Moreiras, A. (1999). Localización intermedia y regionalismo crítico. En *Tercer espacio: literatura y duelo en América Latina* (pp. 109-121). Santiago de Chile: Lom-Universidad de Artes y Ciencias Sociales.
- Ossandon, C. (s. f.). *Nuevos escenarios públicos*. Recuperado de http://www.uchile.cl/documentos/nuevos-escenarios-publicos_49543_3.pdf.
- Peña, N. (2013). Colombia 1958-1978: veinte años de políticas públicas para la educación superior. *Boletín del Observatorio sobre Desarrollo Humano*, (45), 2-8. Bogotá, Universidad Autónoma de Colombia.
- Rama, G. (1978). *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*. Santiago de Chile: Unesco/Cepal/PNUD.
- Ramos, J. (1995). El don de la lengua (lengua y ciudadanía en Andrés Bello). *Revista de Crítica Cultural*, (10), 20-29.
- Ramos, J. (1989). Saber del otro: escritura y oralidad en el Facundo de D. F. Sarmiento. En *Desencuentros de la modernidad en América Latina* (pp. 19-34). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rouquié, A. (1990). *Extremo occidente: introducción a América Latina*. Buenos Aires: Emecé.
- Santacruz, E. (s. f.). *Cultura de masas y espacio público en Chile: las revistas de cine (1910-1920)*. Recuperado de http://www.uchile.cl/documentos/los-origenes-de-la-cultura-de-masas-en-chile-las-revistas-de-cine-1910-1920_49539_10.pdf
- Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Cides-UMSA, ASDI y Plural.
- Sarlo, B. (1995). Intelectuales. En *Escenas de la vida postmoderna: Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina* (pp. 173-198). Buenos Aires: Ariel.
- Sarlo, B. (2000). Intelectuales, un examen. *Revista de Estudios Sociales*, (5), 9-12.
- Sennett, R. (1978). El dominio público. En *El declive del hombre público* (pp. 11-39). Barcelona: Península.
- Serrano, S. (1994). Estado y educación. 1810-1840. En *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX* (pp. 23-102). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Serrano, S. (1994). *La universidad de Chile y la formación del sistema nacional de educación*. s. d.
- Tedesco, J. C. (1970). La concepción de la educación en la historia argentina previa a 1880. En *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (pp. 27-43). Buenos Aires: Península.
- Weinberg, G. (1984). Modelos educativos en la historia de América Latina. En *De la Ilustración a la reforma universitaria: ideas y protagonistas* (pp. 89-111). Buenos Aires: Kapelusz.
- Yarzabal, L. (2001). Impactos del neoliberalismo sobre la educación superior en América Latina. *Cipedes*, 12(1), 9-15.