

URDIMBRE SOBRE LA UNIVERSIDAD EN LA MERCANTILIZACIÓN DEL SABER: PAUL RICŒUR, JACQUES DERRIDA, BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

JORGE ELIÉCER MARTÍNEZ POSADA¹

ORCID ID: orcid.org/0000-0003-4377-6872

Universidad de La Salle, Colombia

jmartinezp2@gmail.com

CONSTANZA ABADÍA GARCÍA²

ORCID ID: orcid.org/0000-0003-0304-7835

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia

constanza.abadia@unad.edu.co

LEONARDO MONTENEGRO³

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-6921-7676

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia

l.montenegro@revistatabularasa.org

Recibido: 25 de febrero de 2016

Aceptado: 27 de mayo de 2016

Resumen:

Este artículo emplea la metáfora de la urdimbre para destacar los elementos constitutivos sobre la universidad que han observado Ricœur, Derrida y De Sousa Santos. Cada uno por separado hace valiosos aportes que, en conjunto, constituyen la posibilidad de comprender esta institución en sus condiciones actuales. Por último retoma algunas ideas sobre la universidad como productora de productores en la mercantilización de la educación superior y plantea una posible línea de fuga desde el devenir Niño ante las lógicas de medición actual neoliberal.

Palabras claves: universidad, mercantilización, subjetividad, biopolítica.

¹ Doctor en Filosofía programa Historia de la Subjetividad. U. Barcelona, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Postdoctorado en Filosofía Universidad de Cádiz- España, Estudios Posdoctorales en Ciencias Sociales CINDE- CLACSO. CINDE-UM, Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Filosofía U. Barcelona Magíster en Desarrollo Educativo y Social CINDE- UPN. Licenciado en Filosofía USB, Miembro del grupo Intersubjetividad en la educación superior y del Grupo internacional CLACSO: Subjetivaciones, ciudadanías críticas y transformaciones sociales, Miembro de la red internacional de investigadores en Subjetividades Políticas.

² Doctorado Universidad Nacional a Distancia, USA, Florida, Ed in Educational Technology, Master of Arts in Education, UNAD, USA. Psicología Universidad Santo Tomás de Aquino. Vicerrectora Académica y de Investigación, UNAD.

³ Antropólogo, Maestría en Estudios de Género y candidato al doctorado en Historia de la Universidad Nacional de Colombia.



Paris - 2016
Johanna Orduz

Warping on knowledge commoditization at university —Paul Ricœur, Jacques Derrida, Boaventura de Sousa Santos

Abstract:

This paper employs the metaphor of warping in order to highlight the constituent elements of university, which Ricœur, Derrida and De Sousa Santos observed. Each of them separately brings in valuable contributions, which taken as a whole enables us to understand university in their current circumstances. Last, this paper returns to some ideas on university as producing producers in today's higher education's commoditization, and advances a potential way of escape by becoming a Child so as to face the current neoliberalist measurement rationale.

Keywords: university, commoditization, subjectivity, biopolitics.

A trama sobre a Universidade na mercantilização do saber: Paul Ricoeur, Jacques Derrida, Boaventura de Sousa Santos

Resumo:

O presente artigo usa a metáfora da trama para ressaltar elementos constitutivos que autores como Ricoeur, Derrida e De Sousa Santos têm dito sobre a Universidade. Cada um deles, separadamente, faz valiosas contribuições e, em conjunto, constituem a possibilidade de entender a Universidade em suas condições atuais. No final, o texto trabalha algumas ideias sobre a universidade como produtora de produtores no marco da mercantilização da educação superior e apresenta uma possível saída a partir do Devir-Criança frente às lógicas neoliberais de medição da atualidade.

Palavras-chave: universidade, mercantilização, subjetividade, biopolítica.

[...] Como es un hecho la liquidación de la escuela, y en estos momentos se está preparando la liquidación de la enseñanza universitaria, a toda prisa. En toda Europa los estados dimiten de su compromiso ciudadano con la instrucción pública, y, en su lugar, anuncian un nuevo compromiso, esta vez con el capital: la formación de mano de mano de obra cualificada a la medida de las exigencias del mercado, tan «flexible» como el mercado mismo. La cultura es puesta ahora «al servicio de las multinacionales»

Miguel Morey

Introducción

Las reflexiones sobre el papel y el sentido de la universidad hoy, cobran importancia en un contexto globalizado en donde la lógica de la producción de capital está conduciendo a una visión mercantilista del conocimiento, privilegiando los saberes de carácter funcional y el pensamiento técnico, que si

bien son parte del desarrollo de la cultura no deben ser considerados como su único componente, pues se deja de lado elementos de la tradición y la memoria histórica que han constituido el mundo académico. En este escrito se presentan algunas ideas para discusión que pueden ser tomadas como base estructural de lo que entendemos por universidad, a partir de los planteamientos de Paul Ricoeur en su escrito, «La universidad por hacer» (1964),⁴ Jacques Derrida en *La universidad sin condición* (2002)⁵ y Boaventura de Sousa Santos en *La universidad en el siglo XXI* (2005).⁶

En la misma reflexión, emplearemos la imagen de la urdimbre —un conjunto de hilos

⁴ Este artículo cierra el número monográfico de la revista *Esprit* de mayo-junio de 1964 dedicado a la universidad francesa.

⁵ Publicado por Trotta en 2002.

⁶ Publicado por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México en el 2005 (disponible en línea).

paralelos dispuestos longitudinalmente en el telar en espacios regulares, que forman la base estructural de un tejido, y que enlazados con la trama forman la tela—. A veces estos hilos son de fibras de mejor calidad que los empleados en la trama, pues si bien la urdimbre de un

tejido es la disposición previa de los hilos que lo componen, no necesariamente representa una característica del mismo tejido en su estado completo. La urdimbre se verá antes de que la urdidora haga un todo con la disposición de los hilos y se volverá a ver en el momento en que tal tejido empiece a deshacerse. Así, se emplea aquí la metáfora de la urdimbre para destacar lo que a manera de elementos constitutivos sobre la universidad nos presentan Ricoeur, Derrida y De Sousa Santos. Cada uno por separado hace valiosos aportes que, en conjunto, constituyen la posibilidad de comprender la universidad en las condiciones actuales. Por último, este escrito retomará algunas ideas del texto «la universidad productora de productores» en el que se trata la idea de la mercantilización de la educación superior (Martínez, 2010).

Primer hilo: la universidad por hacer, Paul Ricoeur

A partir de esta enunciación explícita en el artículo de Ricoeur, se desglosan dos tareas fundamentales que deben ser asumidas sin excepción por las universidades en todo el mundo. Dichas tareas, cuyo orden puede considerarse autoritario —dominante—, corresponden al lugar desde donde la universidad es vista como una institución de masas y por ello enfrenta de manera directa el reto de la cantidad, pero al mismo tiempo y desde otro lugar emerge otra tarea cuyo origen se encuentra en la selección de cerebros cuya capacidad permita incluirlos en la investigación y de esta forma conservar la noción de innovación desde diferentes referentes. Es decir, que bajo esta perspectiva responder ante dichos «retos» requiere de tres niveles denominados: *diferenciación, orientación y selección*.

A la luz del análisis que aquí se presenta, se reconoce que la presión social frente a la universidad ha llegado a convertirse en un fenómeno asociado a la necesidad de elevar el nivel cultural general y por ello es innegable la demanda en la enseñanza. Es decir, cada vez se hace mayor énfasis en que es necesario orientar el ingreso a dicho *nivel educativo*, por ello no se piensa bajo alguna circunstancia en reducir el acceso a la universidad, sino que por el contrario lo que refleja la condición actual es el punto donde lo que se debe hacer es *controlarlo y dirigirlo* ofreciendo diferentes opciones.

Las implicaciones descritas a partir de estas premisas sugieren un momento a partir del cual se ha originado una fuerte autonomía en la enseñanza técnica superior y se proclama su desarrollo, con la finalidad de que este espacio de formación no se centre en un nivel teórico, sino que por el contrario viabilice otros espacios de formación diferentes a los que ofrecen las facultades de las universidades.

Es preciso que esta enseñanza técnica superior sea a la vez suficientemente autónoma para no sobrecargar las facultades, y con bastantes contactos con ellas para que puedan disponerse vías de enlace entre la enseñanza teórica y la enseñanza técnica, a niveles diferentes y en los dos sentidos. Esta enseñanza profesional superior debería ser la prolongación de una enseñanza técnica mucho más desarrollada en el segundo grado; el éxito de la reforma de la enseñanza superior depende a este respecto de la del grado medio. (Ricoeur, 1964: 50)

Esto quiere decir que la lógica que aquí se presenta corresponde a la preparación de jóvenes (a partir de los 18 años) desde la mirada de masas; por ello, las categorías de las instituciones que pueden ofrecer dicho espacio no se reducen a la universidad, sino que se amplían a escuelas o institutos que prestan una oferta puntual, a la cual puede acceder un elevado número de estudiantes, que les garantice ser profesionales. Dado que es necesario «abastecer» carreras intermedias entre los niveles técnicos superiores y los niveles de profesionalización dirigidos (asumidos como enseñanza teórica), aparece una diversificación por niveles de formación asociada a diferentes niveles de exigencia.

Ahora bien, al referirse a la estructura diferenciada se plantea un camino a partir del cual es posible superar aspectos relacionados con la transformación de las prácticas universitarias, es decir, que se contempla la posibilidad de cambiar la ineficacia de la universidad y repensar aspectos tales como: el objetivo de los exámenes (dado que eliminan en vez de orientar y seleccionar), el punto desde el cual se ignoran los «suspendidos», o las reflexiones en torno a los roles del profesor y del estudiante.

Es de esperar que, a partir de los rasgos señalados, pensar en la *Universidad por hacer* convoque a un espacio desde el cual se reflexione sobre la pedagogía de la enseñanza superior y se acepte que también está del todo por hacer. Resulta paradójica la relación entre tiempo y pedagogía, dado que desde cierta perspectiva

el método de los seminarios, las discusiones y los grupos de trabajo es un método lento y de largo alcance. Por el contrario, se espera mayor control y «velocidad» en el tiempo de preparación. No obstante, también emerge una paradoja en términos de la dependencia y la independencia social de los estudiantes. Dicha relación pedagógica no puede ignorar el punto de relación o vínculo entre profesor y estudiante, precisamente porque esta no pierde el matiz de autoridad y en esa medida refleja asimetría en el proceso.

Por otra parte, el lugar de la investigación en la enseñanza superior resulta ser fundamental, y se considera que las medidas implementadas con la finalidad de responder al reto de la cantidad inciden en *la función investigadora*, precisamente porque a través de la variedad de opciones se mantiene y concilia «el carácter masivo con la misión permanente de la universidad» (Ricoeur, 1964):

Hay que decirlo, hay que proclamarlo: la enseñanza propiamente superior no existe en realidad. Étienne Gilson lo decía en otros tiempos: el único título auténticamente superior, el doctorado, es el único que no se prepara en la universidad. Esto aún es cierto hoy. El tercer ciclo aún es, demasiado a menudo, balbuciente. Pero lo que necesitamos es no sólo un auténtico tercer ciclo de iniciación a la investigación —la enseñanza doctoral propiamente dicha—, sino un cuarto ciclo, un intercambio orgánico de ideas entre los investigadores avanzados, es decir, lo que en otras partes se denomina «trabajo post-doctoral» (53).

En este sentido, el lugar atribuido a la investigación sugiere que al estar viva,

no sólo la ciencia avanza, sino que toda la universidad se siente impulsada, desde la cumbre hasta la base; la investigación es el motor, el núcleo creador; ella es la que impide que los demás niveles de la enseñanza se estanquen o se conviertan en sus propios fines, pues los obliga a adaptarse y renovarse. No se puede investigar sin formar investigadores y sin formar educadores, como dice Vladimir Kourganof... La preeminencia de la investigación deriva del hecho de que es la única que se caracteriza intrínsecamente por un dinamismo, una flexibilidad de una adaptabilidad que han de ser el fundamento inequívoco e indiscutible «de la misión de la enseñanza». (Ricoeur, 1964: 54)

Así, la universidad por hacer se enfrenta a seis propuestas centrales:

1. Reducir el desgaste del profesorado en términos de tareas administrativas.
2. Liberar la preparación para la investigación de la preocupación exclusiva por las pruebas de ingreso de los alumnos procedentes de la segunda enseñanza, y renovar la cuestión de los exámenes, si su preparación se regula por las enseñanzas de la investigación.

3. Posibilitar reformas de estructura según disciplinas que no se encuentran adaptadas a la investigación y organizar departamentos más cercanos a la articulación real de los distintos saberes.
4. Descentralizar la investigación.
5. Considerar la universidad como una empresa al servicio de la nación.
6. Escuchar —los profesores universitarios— con mayor paciencia las amonestaciones, a veces brutales, de las personas ajenas a la universidad.

Entonces *la Universidad por hacer* debe enfrentar tanto el cambio de hábitos como de estructuras, y la responsabilidad de lograrlo se encuentra en la nación: «Si el país no regula mediante una decisión razonada el crecimiento de su universidad, sobrevendrá la explosión escolar a modo de cataclismo nacional» (Ricœur, 1964: 57).

Segundo hilo: la universidad sin condición, Jacques Derrida⁷

La discusión que se plantea a lo largo del artículo ha sido denominada por el autor

⁷ Algunos de los elementos de este segundo hilo fueron presentados en el libro *Cartografías de la universidad en lo local, lo regional y lo global* (2012) de la Universidad de la Salle.

«una llamada en forma de profesión de fe: fe en la universidad y en las humanidades del mañana» (Derrida, 2002: 9), donde dicha fe se relaciona

directamente con el saber y por ello introduce dos tipos de movimiento: los denominados *performativos* —que producen el acontecimiento del que hablan— y los *constatativos*.

La universidad a la cual se refiere Derrida corresponde a la moderna, precisamente porque en términos históricos es aquella que exige una *libertad académica, es decir, una libertad incondicional* de cuestionamiento y proposición. Pero más allá de eso se piensa esta institución como un lugar que hace *profesión de la verdad*. Y es en ello que la universidad se distingue de cualquier otra institución de investigación que se encuentre al servicio de intereses y finalidades económicas, de allí que se reflexione en torno a un lugar *sin condición* o incondicional frente al poder.

El rasgo que prevalece es el de las humanidades, dado que se considera como el espacio en el cual se da lugar a las discusiones infinitas asociadas al estatus, al valor y al devenir de la verdad, pero al mismo tiempo, se afirma que la cuestión de la verdad ha estado vinculada con un rasgo propio del ser humano.

No obstante, la referencia al hombre resulta tan problemática que, en cuanto concepto, requiere de las humanidades o, mejor, de *nuevas humanidades*, para discutirlo y reelaborarlo. Entonces el sentido indica que hay que referirse a *nuevas humanidades* en cuanto se reconozca su *lugar de discusión incondicional*. En esta

misma línea se afirma que «el horizonte de la verdad o de lo propio del hombre no es ciertamente, un límite muy determinable. Pero tampoco lo es el de la universidad y las Humanidades» (Derrida, 2002: 12).

Si bien es cierto que la universidad sin condición no existe, el lugar de análisis que aquí se plantea afirma que debería seguir siendo un *lugar de resistencia crítica*, e incluso ir más allá en términos deconstructivos, frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos. Un elemento que resulta central aquí corresponde a la idea del autor cuando apela a «plantear cuestiones críticas no solo a la historia del concepto de hombre sino a la historia misma de la noción de crítica, a la forma y autoridad de la cuestión, a la forma interrogativa del pensamiento» (Derrida, 2002: 12). El pensamiento se comprende como aquello que a veces se rige por la justicia de la resistencia o la disidencia, es decir, el pensamiento adquiere un lugar en cuanto acontecimiento.

Se plantea entonces un principio de resistencia que puede asumirse como un *derecho* que deben implementar las universidades a través de las facultades de humanidades. Este elemento permite reconocer una universidad que puede oponerse a los poderes que limitan la democracia, es decir, poderes estatales, económicos, mediáticos, ideológicos, religiosos y culturales.

A través de la mirada del autor se definen aquellos rasgos o elementos centrales desde los cuales se perfila la universidad y los explicita en los siguientes puntos:

- Reconocer que la universidad debería ser el lugar en el que nada está resguardado de ser cuestionado, por ello se habla de deconstrucción.
- Darle un lugar como universidad sin condición, porque existe un derecho primordial a decirlo todo y a decirlo públicamente.
- Se habla de universidad sin condición al asumir que

si dicha incondicionalidad constituye, en principio y de *jure*, la fuerza invencible de la universidad, aquella nunca ha sido de hecho efectiva. Debido a esa invencibilidad abstracta e hiperbólica, debido a su imposibilidad misma, esta incondicionalidad muestra una debilidad o vulnerabilidad. Exhibe la impotencia de la universidad, la fragilidad de sus defensas frente a todos los poderes que la rigen, la sitian y tratan de apropiársela. Porque es ajena al poder, porque es heterogénea al principio de poder, la universidad carece también de poder propio. (Derrida, 2002: 16)

- La universidad se ofrece, se encuentra expuesta, está dispuesta a rendirse, para ser tomada y vendida. «¿En qué medida la organización de la investigación y de la enseñanza debe ser sustentada, es decir, directamente controlada, digamos con un eufemismo “patrocinada”, con vistas a intereses comerciales o industriales?» (17).

- En la universidad se articulan de forma original la fe con el saber, especialmente «en ese lugar de presentación de sí mismo del principio de incondicionalidad que denominaremos las Humanidades» (Derrida, 2002: 21).

Por otra parte, introduce el tema del ciberespacio para mostrar cómo puede este constituirse en una mutación que afecta el lugar y la naturaleza de la universidad, porque en torno a ella aparece una deslocalización del espacio de comunicación, de discusión, de archivación. La virtualización es propuesta como un lugar de la deconstrucción, justo cuando lo que se encuentra es la aceleración de ritmos y una amplitud del capitalismo y con respecto a ello se evidencia la necesidad de reflexionar en torno al desequilibrio que puede generar para el hábitat universitario.

El lugar del trabajo asume también un espacio de reflexión, Derrida propone su análisis al afirmar que es «como si el fin del trabajo estuviera en el origen del mundo», y a partir de ella se desarrolla la idea de qué es el trabajo. No obstante, lo que interesa como parte del análisis en torno a la universidad es que el trabajo no es sólo la acción o la práctica, y que a cualquiera que trabaje no se le reconoce el estatus de trabajador; esta referencia a su vez pone en un lugar específico a quienes trabajan en la universidad y les atribuye determinada nominación. Se puede trabajar mucho e incluso trabajar mucho como trabajador sin que el resultado o el efecto del resultado sea reconocido como un trabajo en el sentido de la obra, de lo que queda (Derrida, 2002: 36).

Bajo esta mirada, la discusión atiende a la idea de la profesionalización, puesto que «implica más allá del saber, del saber-hacer y de la competencia un compromiso testimonial, una libertad, una responsabilidad juramentada, una fe jurada obliga al sujeto a rendir cuentas ante una instancia por definir» (Derrida, 2002: 48). De esta manera, se plantea una tensión entre el mundo y el trabajo como si estos dos conceptos no pudieran coexistir, pero al mismo tiempo porque dichos conceptos se tensionan de manera interna, es decir, que el concepto de trabajo está cargado de sentido, de historia y de equivocidad y resulta difícil pensarlo más allá del bien y del mal, debido a que desde una mirada se refiere al sentido de vida, a la dignidad, al bien, a la libertad, pero al mismo tiempo implica el sacrificio, el castigo y la servidumbre.

Como parte de dicha tensión, el análisis reconoce que «la universidad se piensa y se representa desde el lugar privilegiado de lo filosófico: dentro y fuera de las humanidades» (Derrida, 2002: 62). La filosofía es reconocida como una referencia para la deconstrucción, por ello permite resituar el lugar de las humanidades asumiendo que una de sus tareas es reconocer y pensar su propia historia en las siguientes direcciones: el acto de profesar, la teología y la historia del trabajo, la historia del saber y de la fe en el saber, la cuestión del ser humano, del mundo, de la ficción, del performativo y del «como si» de la literatura y de la obra.

La tarea deconstructiva de las humanidades no se agotaría en contener los límites tradicionales de otros departamentos, sino que atravesará las fronteras de las disciplinas sin que eso sea equivalente a disolver las disciplinas.

A manera de conclusión, Derrida propone siete tesis, las cuales se constituyen en sus profesiones de fe.

1. Las nuevas humanidades tratarían de la historia del hombre, de la figura y de lo propio de este, donde el hilo conductor se encuentra en la problematización de los performativos jurídicos que escondieron la historia moderna de la humanidad del hombre; por ejemplo, los derechos del hombre y el crimen contra la humanidad, justo donde implican promesa y la convencionalidad de un *como si*.
2. Se asumiría una deconstrucción del concepto de soberanía, el cual ha sido indivisible y centro de debates mal pensados y llevados respecto de la «paridad» entre hombres y mujeres para acceder a cargos electivos.
3. Se trataría el tema del profesar, de la profesión y del profesorado, lo cual se articula con el trabajo y la mundialización, justo donde se puede ir más allá de la soberanía del Estado, del Estado Nación y del pueblo en democracia.
4. Se abordaría la historia de la literatura en términos de su lugar como institución, y de su relación performativa con el *como si*.
5. Se ocuparía de lo que ocurre con la profesión de fe, la profesionalización y el profesorado, lo cual da lugar no solo al saber, sino a una alianza desde la perspectiva de lo performativo que va más allá y se refiere al acontecimiento que afecta el campo de las humanidades.
6. Analizaría de manera reflexiva la historia del *como si* y de la distinción entre actos performativos y actos constataivos.
7. Daría lugar de revolución a aquello que revoluciona, conmociona y arruina la autoridad que en las humanidades se atribuye al saber, a la profesión y a la puesta en marcha del *como si*.

A manera de cierre de este segundo hilo se retoma el acontecimiento en cuanto irrupción, dado que debe dejarse regir por el acto de habla performativo de un sujeto. Esto como posibilidad dado que sólo tiene lugar allí donde no se deja domesticar por ningún *como si*.

«Lo imposible es lo único que puede ocurrir» (Derrida, 2002: 72); la hipótesis central entonces corresponde a la idea de que

cierta independencia incondicional del pensamiento, de la deconstrucción, de la justicia, de las humanidades, de la Universidad debería quedar disociada de cualquier fantasma de soberanía indivisible y de dominio

soberano. Es a las humanidades donde debe llegar el pensamiento de la modalidad del «si» [...] en las humanidades se piensa la irreductibilidad de su afuera y su porvenir. (Derrida, 2002: 75)

Así, en últimas, «de lo que se trata en dicha profesión de fe es del sentido del sentido» (Derrida, 2002: 77).

Tercer hilo: la universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad, Boaventura de Sousa Santos⁸

El documento presentado por *Boaventura de Sousa Santos* constituye un análisis

⁸ Algunos de los elementos de este segundo hilo fueron presentados en Martínez y Neira (2011).

detallado y enriquecedor en torno a la crisis de la universidad en el siglo XXI. No obstante, sus afirmaciones y

enunciados reflejan un lugar político que es posible asumir en términos de una reforma cuya promesa pueda reflejarse en la emancipación. La universidad en cuanto bien público es hoy un campo de enorme disputa. El lugar de la universidad se desglosa a la luz de la perspectiva hegemónica, del lugar institucional como un bien público, de la generación de conocimiento en una temporalidad y del escenario para la construcción crítica que se constituye a partir de las discusiones.

A lo largo del documento se visibiliza que la universidad pública ha llegado a ser un bien público *amenazado* por factores externos e internos relacionados entre sí. Sin embargo, el énfasis de este análisis se encuentra en los factores externos y se exponen emergencias o contingencias asociadas a determinadas condiciones económicas y sociales trazadas por la globalización neoliberal. Por esta razón, uno de los ejes de los planteamientos se refiere a la lógica del Banco Mundial y a las organizaciones multilaterales (De Sousa, 2005).

Bajo esta mirada, se cuestiona el lugar a partir del cual la universidad podría pensarse a sí misma, interrogarse o interrogar a la sociedad, pero al parecer, se ha caído en un estado de inercia que requiere un impulso para modificar su fuerza y movilizar la energía que pueda dirigir una emancipación.

La historia refleja que en este momento las tareas universitarias se encuentran determinadas por el corto plazo. Esto incide de manera irrefutable en urgencias asociadas a presupuestos, a la competencia intrainstitucional y a los roles o tipos de profesores vinculados institucionalmente: «El “entrenamiento y capacitación de profesores” se convirtió en uno de los segmentos más prósperos del emergente mercado educativo, hecho evidente en la proliferación de instituciones privadas que ofrecen cursos de capacitación de profesores a las redes de educación...» (De Sousa, 2005: 48).

De manera puntual, la propuesta que aquí se encuentra devela tensiones entre la lógica global y externa, al igual que frente al sentido de la universidad en términos del proyecto de Nación. Por esta razón, se presenta de manera sutil y reflexiva el sentido público y cultural de la universidad como proyecto, en términos de su viabilidad y su cualificación en medio de los diferentes aliados e intereses que emergen al pensar el trascender de la universidad.

Las implicaciones del análisis descrito sugieren que la dirección de la reforma de la universidad corresponde a la dirección de la reforma del estado. Por ello mismo, el lugar de análisis frente a esta problemática no se registra desde una sola mirada, sino que por el contrario integra un conjunto de elementos que además de cuestionar orientan el sentido de la universidad y de su contraste en términos del tiempo.

Para comprender este momento histórico de la universidad resulta pertinente retomar, señalar o sencillamente tener presentes las tres crisis que ha enfrentado y a partir de las cuales se ha movilizado su sentir y actuar, dado que no se encuentran aisladas entre sí, sino que por el contrario han requerido respuestas articuladas que confirman una dependencia no necesariamente problemática: «la autonomía científica y pedagógica de la universidad se asienta en la dependencia financiera del Estado» (De Sousa, 2005: 15).

En este sentido, lo que refleja el planteamiento de De Sousa Santos es que aquella dependencia no problemática radica en que la universidad y sus servicios eran asumidos por el Estado, pero hubo un punto central a partir de los años ochenta cuando se redujo dicho compromiso y el resultado fue la concepción de la universidad y de la educación en términos de un bien público que ya no es asegurado por el Estado, lo cual corresponde de manera puntual a un cambio en las prioridades en las políticas sociales, cuando ingresa el *neoliberalismo* como modelo económico.

Las crisis mencionadas anteriormente corresponden a:

1. La crisis de la hegemonía: la cual refleja una contradicción en términos de la función de la universidad a la luz de los objetivos esperados por el Estado y por los agentes económicos, lo que implicó que la universidad dejara de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación.

resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX; por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las élites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea. Por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. (De Sousa, 2005: 13-14)

2. La crisis de legitimidad, la cual surge como consecuencia de la crisis anterior:

por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. (De Sousa, 2005: 14)

3. La crisis institucional

Resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social. (De Sousa, 2005: 14)

Ante la lógica del neoliberalismo, se afirma que la universidad es irreformable y por ello es mercantilizada para luego ser definida desde la globalización neoliberal, cuando debe responder ante los problemas de educación identificados por el Banco Mundial y por la Organización Mundial del Comercio:

mercantilización consiste en inducir a la universidad pública a sobreponerse a la crisis financiera mediante la generación de ingresos propios, especialmente a través de alianzas con el capital, sobre todo industrial. En este nivel, la universidad pública mantiene su autonomía y su especificidad institucional, privatizando parte de los servicios que presta. El segundo nivel consiste en eliminar paulatinamente la distinción entre universidad pública y privada, transformando la universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado sino que produce en sí misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes. Saber si este nivel fue ya conquistado es una cuestión de retórica en cuanto a su efecto sobre la universidad como bien público (16).

Al contemplar el vínculo entre estos elementos con el desarrollo global, se ratifica la universidad como «un bien público tanto en el Norte como en el Sur, pero con consecuencias muy diversas» y se agudizan las desigualdades entre las universidades del Norte y las universidades del Sur.

El lugar del conocimiento es uno de los ejes estructurales para la comprensión de la transformación de la universidad; la razón fundamental se encuentra en aquello que De Sousa Santos ha denominado paso del conocimiento universitario al pluriuniversitario. Es decir, que se distingue un conocimiento disciplinar que predominó durante el siglo XX y cuya autonomía impuso

un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades... En la lógica de este proceso de producción de conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad. La universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que sea socialmente relevante, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido. La organización universitaria y el ethos universitario fueron moldeados en este modelo de conocimiento. (De Sousa, 2005: 25-26)

Dicho modelo descrito fue desestabilizado en términos de su productividad y como consecuencia de ello emergió otro modelo denominado pluriuniversitario, cuyos rasgos se encuentran en que es contextual y su principio organizador es de carácter aplicativo. No obstante, su lugar para cuestionar al conocimiento universitario se encuentra en una tensión en la relación ciencia y sociedad:

La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia... *Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica.* (De Sousa, 2005: 26)

Al analizar la transición del tipo de conocimiento universitario generado y la mercantilización de la universidad, se despliega un punto de trascendencia que muestra una transformación eminentemente política. El punto en el cual se cuestionaba el lugar político de la nación equivalía a cuestionar la universidad pública. Sin embargo, la globalización neoliberal cumplió con un efecto devastador ante la idea de proyecto nacional y este se convirtió en un obstáculo para el capitalismo global.

El ataque neoliberal tuvo por objetivo primordial al Estado nacional y específicamente a las políticas económicas y sociales en las que la educación venía ganando peso. En el caso de la universidad pública, los efectos de este ataque no se limitaron a la crisis financiera, porque también repercutieron directa o indirectamente en la definición de prioridades de investigación y de formación, no solamente en las ciencias sociales y humanísticas sino también en las ciencias naturales, especialmente en las más vinculadas con proyectos de desarrollo tecnológico. La incapacidad política del Estado y del proyecto nacional repercutió en una cierta incapacidad epistemológica de la universidad, en la generación de desorientación en relación con sus funciones sociales. Las políticas de autonomía y de descentralización

universitaria, adoptadas entre tanto, tuvieron como efecto dislocar las bases de esas funciones de los designios nacionales para los problemas locales y regionales. (De Sousa, 2005: 30)

Como parte del análisis se reconoce un lugar especial a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, afirmando que en medio de la mercantilización han llegado a cuestionar la territorialidad y han proliferado las fuentes de información y las posibilidades de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Lo que hace falta saber, por un lado, es en qué medida esta transformación afecta la investigación, la formación y la extensión universitarias, cuando ellas se vuelvan disponibles y fácilmente accesibles, y por otro lado, qué impacto tendrá su ausencia en los lugares y los tiempos en donde no estén disponibles o difícilmente accesibles. (De Sousa, 2005: 32)

Luego de este panorama presentado, el énfasis del documento se encuentra en todas aquellas ideas que se convierten en posibilidad para orientar una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública. El autor afirma que el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa, una globalización contrahegemónica.

Globalización contrahegemónica de la universidad, en cuanto bien público, significa específicamente lo siguiente: las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de nación centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados y cada vez más polarizados entre procesos contradictorios de transnacionalización, globalización neoliberal y globalización contrahegemónica. (De Sousa, 2005: 33)

A partir del conjunto de elementos que han sido desglosados por el autor, se encuentra que pensar una reforma es posible si se contempla como la posibilidad de configurar respuestas positivas ante las demandas establecidas socialmente para democratizar radicalmente la universidad. El sentido que se destaca corresponde a un punto final a la historia de exclusión de grupos sociales y sus saberes, y ratifica que no es posible una solución nacional sin articulación global.

Bajo dicha mirada, la globalización contrahegemónica de la universidad como bien público, propuesta por De Sousa Santos

mantiene la idea de proyecto nacional, sólo que lo concibe de un modo no nacionalista ni autárquico. En el siglo XXI sólo habrá naciones en la medida en que existan proyectos nacionales de calificación de la inserción en la sociedad global [...] La dificultad, y a veces el drama, de la reforma de

la universidad en muchos países, reside en el hecho de obligarla a reponer el asunto del proyecto nacional que los políticos de los últimos veinte años, en general, no quisieron enfrentar, porque ella es parte del engranaje de su rendición al neoliberalismo o porque la juzgan sobrepasada como instrumento de resistencia. (De Sousa, 2005: 34)

La universidad debe ser protagonista de su propia reforma; se requiere un proyecto político exigente y por eso se identifican dos aspectos o preconcepciones que deben sobrepasarse sin duda alguna. Por un lado, «[la idea de] que la universidad sólo puede ser reformada por los universitarios y [por otro] que la universidad nunca se autorreformulará» (54).

Dicha posibilidad es ubicada por el autor en protagonistas tales como todos aquellos «universitarios que denuncian esta posición conservadora y que al mismo tiempo rechazan la idea de ineluctabilidad de la globalización neoliberal» (55), el Estado Nacional como responsable «siempre y cuando opte políticamente por la globalización solidaria de la Universidad» y ciudadanos que de manera individual o colectiva, u organizados desde diferentes figuras participativas se encuentren realmente «interesados en fomentar articulaciones cooperativas entre la universidad y los intereses sociales que representan» (De Sousa, 2005: 35). Adicionalmente se aclara que para los países semiperiféricos y periféricos coexiste un cuarto grupo que puede dar legitimidad y sustentabilidad a la reforma, y se trata del capital nacional.

A partir del reconocimiento de dichos protagonistas, los principios ordenadores de la reforma se encuentran en:

- *Enfrentar lo nuevo con lo nuevo*: en este sentido y teniendo en cuenta que la mercantilización marcó serias transformaciones, pero no se han reducido a ello en su totalidad, se reconoce que los cambios son irreversibles y desde ese lugar «La resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales» (De Sousa, 2005: 36).
- *Luchar por la definición de la crisis*: porque las reformas deben partir de la constatación de la pérdida de hegemonía y concentrarse en la cuestión de la legitimidad. Es decir que se debe reflexionar en torno al contrato educativo. El punto que aquí se resalta es precisamente que «El ataque a la universidad por parte de los Estados entregados al neoliberalismo fue tan contundente que hoy es difícil definir los términos de la crisis si no es en términos neoliberales» (De Sousa, 2005: 37).

De Sousa Santos afirma que «el espíritu de la reforma no puede ser el de privatizar la universidad pública. Obviamente que la reforma tendrá que ir en contra de todo aquello que en la universidad pública se resiste a su transformación en un sentido progresista y democrático» (De Sousa Santos, 2005: 37).

- *Luchar por la definición de universidad:* aclarando entonces que resolver el tema de la hegemonía se encuentra relacionado con el modo como la universidad podrá luchar por su legitimidad: es la cuestión de la definición de universidad. Es decir que se debe reponer el problema generado al considerarse la universidad como aquello que no es. «Las reformas deben partir del supuesto de que en el siglo XXI sólo habrá universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá universidad» (De Sousa, 2005: 38).

«La definición de lo que es universidad es crucial para que la universidad pueda ser protegida de la competencia predatoria y para que la sociedad no sea víctima de prácticas de consumo fraudulento. La lucha por la definición de universidad permite dar a la universidad pública un campo mínimo de maniobrar para poder conducir con eficacia la lucha por su legitimidad» (De Sousa, 2005: 39).

- *Reconquistar la legitimidad:* a partir de las siguientes cinco áreas de acción que han sido identificadas: acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes, universidad y escuela pública.
- *Crear una nueva institucionalidad:* corresponde al campo institucional directamente y bajo este principio se analiza el tema de la administración de los recursos financieros y humanos, proponiendo como eje su maximización. Una vez más se enfatiza en que la reforma debe orientarse hacia el fortalecimiento de la legitimidad de la universidad pública en medio de la globalización neoliberal, con miras a la existencia de una globalización alternativa. Por esta razón, se mencionan ideas asociadas con la red nacional de universidades públicas (con la pretensión de compartir recursos y equipamientos, la movilidad de docentes y estudiantes al interior de las redes, una estandarización mínima de planes de curso, organización del año escolar y de los sistemas de evaluación), la democratización interna y la evaluación participativa.
- *Regular el sector universitario privado:* precisamente porque la reforma se encuentra acompañada por dos decisiones políticas: una tiene que ver con la regulación de la educación superior privada, y la otra con la posición de los gobiernos frente al *General Agreement on Trade in Services* GATS en el campo de la educación transnacionalizada.

Remate: una puntada y la hebra

Retomando el trabajo de Martínez (2010) «Universidad colombiana y sociedad del conocimiento» nos preguntamos a modo de última puntada: ¿Cómo las prácticas mercantiles permiten la construcción de subjetividades biopolíticas a través de dispositivos de tipo gubernamental en el ámbito de la educación superior en Colombia?

«La universidad (en un principio colombiana) funciona como dispositivo de producción de productores o fomenta la generación de un tipo particular de individuos “Empresarios de sí mismos” en el contexto de la sociedad de control». ¿Cómo emerge ese medio ambiente en Colombia?, ¿De la mano de que técnicas? ¿A partir de que estrategias y en busca de qué objetivos se produce ese «medio ambiente»? Los dispositivos discursivos y su función como detonadores y sustentadores de relaciones de poder capaces de producir subjetividades, acudiendo a los elementos de la arqueología y la genealogía foucaultianas, para construir una respuesta desde el análisis de los documentos relativos a políticas de la educación superior.

Con base en lo anterior exponemos, en principio, que el papel privilegiado que han tenido los procesos educativos a lo largo de la historia como «productores de subjetividad» describe las características de las «reformas de la educación», pasando de un modelo «dual público-privado a un modelo tripartito», que será, además de público y privado, «transnacional» (Martínez, 2010).

Desde la perspectiva de la sociedad disciplinaria y de control caracterizada por «las instituciones de encierro», dentro de las cuales se encuentra la escuela, son una forma de someter al sujeto, sin embargo esta forma de control es superada por el ejercicio de la deuda «el hombre deja de ser hombre enclaustrado y se convierte en el hombre endeudado» (Deleuze, 1994: 5, citado por Martínez, 2010: 32), condición evidenciada en el sistema capitalista, y la «biopolítica» planteada por Foucault, y que significa «Interés del poder por los procesos biológicos y productivos que terminan estableciendo los modos de vida válidos de la sociedad y la subjetividad» (Hardt y Negri, 2002, citados por Martínez, 2010: 33). Se revela dos elementos que no han sido considerados históricamente ni desde la ciencia ni desde la política: «el sujeto capaz de conocimiento» como resultado de «prácticas y reflexiones históricas específicas» y en segunda instancia la influencia de las demandas económicas y políticas que producen un tipo de sujeto. En el proceso neoliberal se validan los procesos de competencia surgiendo el *homoeconomicus* que es el hombre de la empresa y para la producción, la finalidad del poder es por consiguiente, manejar cada vez más la vida, su producción y reproducción (Martínez, 2010: 63).

Asistimos a «*las modalidades actuales del control (que) ya no son las planteadas por las instituciones de encierro. [...] ya no es necesario encerrar a nadie para controlarlo, basta con incorporarlo al sistema a través de la deuda*» (Martínez, 2010). Cabe decir, entonces, que este intento por gobernar a los seres endeudados por el capital y sus artefactos, necesita de una biopolítica que construya en los individuos educados, subjetividades. Esta subjetividad concebida:

como «empresario de sí mismo» es el soporte ontológico del enunciado «capital humano». Esta modalidad subjetiva emerge, y Foucault lo hace visible, de los análisis económicos neoliberales de la década de 1970. Pero, ¿cómo se relaciona el enunciado «capital humano» con estrategias gubernamentales educativas? En la especificidad del análisis de Foucault no se incluye un sentido fuerte de la educación para la profesión, pero se señala una episteme que desata relaciones de saber-poder que capturan toda la vida social, que incluyen desde preocupaciones racistas de orden genético, hasta una cierta comprensión de la necesidad de realizar «inversiones educativas» para incrementar el capital humano. (Martínez, 2010, p. 98)

A partir de la arqueología y la genealogía (Foucault) como método, se considera lo que está ahí (dato positivo, no en el sentido comtiano) para permitir —a partir de archivos y finalidades— la emergencia de los discursos que configuran las relaciones entre saber y poder que constituyen subjetividad-es. De esta manera se hace necesario visibilizar lo visible, hacer ver lo que está ocurriendo con la educación. Auscultar los discursos y las acciones biopolíticas posmodernas al servicio del mercado y el capital. Evidenciando que el poder no es ni positivo ni negativo, sino productivo. Reconociendo, que el poder no existe solo; sino en relación con relaciones de poder.

La educación dominante construye su objeto con las reglas de la planificación técnico-normativa, la rectitud moralizadora y la preocupación disciplinar. Este modo de pensar y hacer educación somete la experiencia a los estrechos límites que confirman la repetición de lo que hay, de lo que ya somos y de lo que ya sabemos. Podríamos, entonces, atrevernos a mirar desde una epistemología del Sur (De Sousa), lo que hacemos para dejar de ser lo que somos; o lo que otros han querido que seamos y sigamos siendo.

En un país, como el nuestro, con uno de los índices más altos de violencia y desigualdad social del mundo, se hace necesario y urgente profanar los discursos y las acciones educativas. Removiendo la profundidad y la superficie (en palabras de Deleuze) de los acontecimientos de la subjetividad sujeta de los sujetos que de manera diversa jugamos (no inocentemente) a eso de aprender, enseñar, investigar.

Es importante no solo quedarse en un discurso que analice la situación y plantee puntos críticos de discusión; es importante encontrar respuestas, proponer cambios, abrir mentes para participar de soluciones.

Por último dejamos un hilo suelto y, como presenta Francisco Jódar, tal vez la salida sea «experimentar una pedagogía cuyas hechuras, en su supervivencia, están por inventar». Dentro de las tareas para garantizar la supervivencia de la universidad para la vida y no únicamente para el trabajo se halla la re-significación de la pregunta por lo humano y su formación, capaz de superar las posturas modernas que relacionan «la idea del progreso en el conocimiento de lo humano», con la de constitución del sujeto en su complejidad. «En este sentido, la supervivencia de la pedagogía se solapa con la tarea de pensar lo humano y su formación sin asumir ese optimismo ilustrado que pretende saturar en su totalidad lo que somos, lo que de humano es posible formar y los modos correctos de hacerlo» (Jódar, 2007p 22).

Reconfigurar la futura universidad en prácticas pedagógicas diferentes a las actuales prácticas mercantiles implica replantearse las respuestas con las que hasta ahora se ha contestado a preguntas como «¿Quiénes somos hoy?, ¿Cómo encarar la formación de lo humano desde la alteridad y la diferencia?» (Jódar, 2007), a partir del reconocimiento del «doble rostro» que implica la alteridad (las experiencias propias, la identidad idealizada y la alteridad de las «experiencias otras que resisten amoldarse a los límites obligatorios y legitimados».

Así mismo, la universidad debe sospechar de los progresos asociados a la formación, de las verdades y los actuales discursos de calidad en nombre de las competencias y, en muy poco tiempo, de las «capacidades humanas», que no serán más que un cambio en la terminología, pero que llevarán en sus entrañas el mismo enunciado de hacer de docente y de estudiante un ser capaz de deuda y empresario de sí mismo.

Tal es, al menos según lo hasta aquí recorrido, uno de los ineludibles e irreductibles desafíos de la pedagogía por venir: la tarea de hacer causa común, en una fuga conjunta, de las multiplicidades y las diferencias. No la de huir de ellas, ni ocultarlas ni negarlas. Conjugarlas y articularlas en esa tarea interminable consistente en reinventar los modos de existencia. Otra pedagogía que, sin duda, resulta socialmente inquietante. Desde una pedagogía de la alteridad, otras maneras de lo político, la pedagogía de otros modos. (Jódar, 2007: 236)

Nuestra tarea en la actual biopolítica del conocimiento universitario será por ahora como «docentes-investigadores», la fuga del devenir-niño, «esto es, desear una salida, construir una línea de fuga. Ponerse a salvo de los propios límites cuando éstos asfixian» (Jódar, 2007) dudar de lo establecido, interesarse y sentir

curiosidad por lo cotidiano, reconocerse inacabado, como sujeto que va siendo. «Devenir no es reivindicar un estado ya codificado e identificado. Tampoco es alcanzar, a través de la copia, del adiestramiento o de la imitación, un estado predefinido y reivindicado, un estado previsto y previsible. Devenir niño es adentrarse en una zona de vecindad e indiscernibilidad tal donde no quepa distinguirse de un niño» (Jódar, 2007).

Niño no hace referencia a un sujeto, sino a una figura de la alteridad que simboliza las posibilidades de pensar y vivir la educación de otro modo y renovar la existencia, que parecen perderse en el ser hombre, en el hombre «endeudado», en el hombre empresario de sí mismo que genera puntos para las lógicas de evaluación docente y los parámetros de Colciencias.

Bibliografía

De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI*. México D.F.: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf

Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.

Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Martínez, J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Martínez, J. y Neira, F. (2011). *Cartografías de la universidad en lo local, lo regional y lo global*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Ricoeur, P. (1964). La Universidad por hacer. *Revista Esprit* de mayo-junio, dedicado a la universidad francesa.