

# RIGOR MORTIS.

## SOBRE LA UNIVERSIDAD ACTUAL AL AMPARO DE TRES CRISIS<sup>1</sup>.

Por: Alberto Pacheco Benites.

«El problema de la universidad, como pudimos comprobar en Mayo del 68, no es un problema de los estudiantes y de los profesores, sino que es un problema del conjunto de la sociedad, en la medida en que se ponen en cuestión tanto la relación entre la transmisión del conocimiento, la formación de las clases dirigentes y el deseo de las masas como las exigencias de la industria, etc.»

FÉLIX GUATTARI – *La revolución molecular*

«Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.»

CÉSAR VALLEJO – *Masa*

A manera de introducción, valga una breve cartografía de la realidad universitaria actual, hecha a grandes rasgos y sin tomar en cuenta ninguna particularidad de contexto geográfico o social:

*Los profesores.* Están precarizados, cada vez con menos chance de adquirir un puesto titular (cosa que en sí misma constituye una especie en extinción, ese fuego prometeico al que sólo unos afortunados acceden). Y ello, claro, siempre que logren mantener los puestos inestables con los que ya cuentan.

Día a día, estos profesores tienen a su cargo más horas de enseñanza y de trabajo administrativo, y muchas veces acumulan esa carga en más de una institución, con tal de poder llegar al fin de mes. Además, están sometidos –con más facilidad y constancia– a diferentes mecanismos y dispositivos de control, como si la vigilancia cuantitativa de sus performances fuera garantía de algo. De allí que en todo el campo del *management educacional* la discusión suele versar sobre índices de rendimiento y de performance. Indicadores, rankings, percentiles, homologaciones, acreditaciones son parte de su jerga habitual. De hecho, el viraje hacia la tele-educación durante el periodo de la pandemia de COVID-19 supuso una aceleración en tal sentido, significando el desarrollo de cada vez más técnicas nuevas para el control y la vigilancia del rendimiento.

Son profesores a quienes las derivas administrativas han convertido en agentes aplicadores de la plantilla, del formato, de la metodología constreñida a aquello que puede ser fácilmente reproducible (y medible). Son los distribuidores del contenido estandarizado y sobre todo controlable. Como si fueran parte de una línea de ensamblaje, son profesores ajustados y ajustables; son piezas intercambiables, para las cuales hay una larga línea de reemplazo que sólo se alarga cada año, con los nuevos egresados de tanto programa doctoral alrededor del globo.

*La investigación.* Ha quedado transformada mayoritariamente en un material cuyo principal norte es la indexación, para lo cual ha sido sometida a un criterio de evaluación y de valorización que es básicamente cuantitativo (ratio de producción, cantidad de publicaciones, frecuencia, índices obtenidos, percentiles a

---

<sup>1</sup> Este artículo constituye un adelanto y un resumen del libro: *Rigor Mortis. Tres crisis de la Universidad en el contexto neoliberal-digital*, previsto para publicarse en español durante el segundo semestre de 2025 y del cual contiene algunos fragmentos y presenta una síntesis de algunas de sus principales propuestas. La versión en inglés de este texto forma parte del libro: *F\*ck Education* (Dublín, GCAS Press, 2025, en prensa).

los que pertenece, etc.). Al final, serán dichos criterios los que determinarán los tiempos y los presupuestos que serán asignados para los investigadores en futuros proyectos. Poco importa si escasea la originalidad en el océano de «papers» que es vomitado cada día en los miles de «journals» que circulan. Estos, por su parte, suelen ser de acceso restringido –pagado–, sobre todo cuando se trata de los más «reputados» (o sea, aquellos mejor colocados en rankings y en percentiles). De allí también que en esas cientos de miles de páginas producidas cada semestre no sean priorizadas los puntos de vista divergentes o algo que se asome lejos de ese afán –endogámico y casi onanista– propio de los especialistas universitarios de citarse a sí mismos dentro de sus estrechos campos disciplinares.

Pero, además, la investigación está al servicio del aparato productivo, dotándolo de saber técnico aplicado. Todo esto presentado bajo la idea de esa supuesta «objetividad» que brinda una ciencia que, en realidad, poco o nada tiene de aséptica o de neutral y que más bien está en el corazón de las lógicas y dinámicas del poder. Además, el propio producto de la investigación es manejado como material de mercado. Claro, cuando este es rentable; es decir, cuando pertenece a disciplinas técnico-científicas y no a esa «piedra en el zapato» que es la investigación en humanidades. Es el caso de las patentes y de los inventos. En ese territorio, la investigación constituye una mercancía que se rige por la oferta-y-demanda, muy alejada de la idea del «bien común» y de todo eso de la producción de conocimiento como un servicio a la sociedad.

Los estudiantes. En algunos países, están con el futuro empeñado a causa de una monumental deuda, es decir, un futuro que desde ya les ha sido robado, pues lo que hace la deuda es someterlos a la obligación de destinar el tiempo y los recursos a ese pago desbordado, antes de que puedan contar con cualquier otro tipo de proyección. Son, pues, estudiantes que salen de la institución con decenas o cientos de miles de dólares o euros en contra. En países menos afortunados, en cambio, el factor dinero se convierte en un eje de reproducción social y de exclusión fáctico que permite a las élites y a sectores privilegiados acceder a una buena educación universitaria. En cambio, en dichos contextos, la pobreza es casi garantía de una educación superior privada pero mediocre, que se da al amparo de muy bajos estándares de todo tipo, dada la falta de institucionalidad y de control por parte de los Estados. Así, la educación no garantiza una movilidad social y la universidad queda colocada como *legitimador de diferencias* en lugar de ser ese *equiparador de oportunidades* al que debía aspirar.

Pero, más allá de esa dimensión económica, de forma transversal, los estudiantes (ricos y pobres, y de cualquier rincón del planeta) están desconectados-por-hiperconexión. Ello gracias a la naturaleza de nuestro régimen informacional digital, de saturación y velocidad informativa, que ha cambiado sus lógicas, razonamientos y aproximación a toda la información. Y es que hoy, ante demasiada información, los usuarios están capturados por un *éxtasis del flujo* informativo que no concuerda con la idea de razonamiento (o de proceso de aprendizaje) para el cual la Universidad concibió y desarrolló todas sus metodologías y sus formas de enseñanza. El nuestro es un mundo –en cuanto a la información y a su transmisión– para el cual la institución universitaria no estaba concebida ni tampoco preparada. De modo que la tecnología también ha puesto en jaque las bases de su funcionamiento, algo que se ha acelerado sin precedentes desde la consolidación de Internet hace casi tres décadas y que, con el surgimiento y la rápida adopción de la Inteligencia artificial (IA), puede llegar a extremos insospechados. Al respecto, los estudiantes se encuentran «a caballo» entre prácticas (y dispositivos) tecnológicos propios de las aceleraciones digitales

y de aquellos procesos educativos que la Universidad sigue poniendo en práctica (aún muy lejos de poder adaptarse a los primeros). Casi como si la institución universitaria no entendiera que la relación que establecemos en la información ya ha cambiado el sentido que ella tenía, así como el lugar que ocupaba en lo social.

Estos estudiantes, además, han quedado convertidos en *clientes* del servicio universitario. Se les concibe como clientes, se les trata como clientes y se les infantiliza con la conmisericordia servil con la que son tratados los clientes. Y cuando no ocurre así, es decir, cuando los estudiantes evitan quedar sepultados en la anomia de la despolitización de la educación (y de la actividad) universitaria en general, terminan por ser brutalizados y por tener las respuestas institucionales más duras. De hecho, las protestas universitarias que se dieron alrededor del mundo en 2024 contra del genocidio –en curso– en Gaza, son sólo un ejemplo reciente (entre muchos otros) de lo que ocurre en tal sentido.

En buena cuenta, lo que describe esta cartografía es un panorama desolador y fácilmente comprobable, al punto de parecer también inevitable. Es como si la institución por la cual algunos decidimos hacernos profesores estuviera muerta y asistiéramos de testigos a su rigor mortis, que la hace yacer cada vez más menos reconocible con lo que fue.

Se desvaneció en el aire, pues, esa sólida imagen de la Universidad arrojada a cierto saber humanístico, encarnado en una comunidad de intenso intercambio académico o a cierta cuestión diferencial con respecto a otras instituciones. Dicha imagen –que aún arrojaba estertores a inicios o mediados del Siglo XX– hoy está finiquitada y va siendo enterrada bajo toneladas de burocratización y de precarización. Pareciera, también, que la Universidad se corresponde con nuestros tiempos oscuros, de genocidio, de régimen de guerra, de triunfos y consolidaciones neorreaccionarias, de falta de ciudadanía, de subjetividades profascistas y del fin de la política liberal, así como de todo ese orden que *mutatis mutandis* marcó el mundo desde el S.XVIII hasta los inicios del Siglo XXI. Nuestra Universidad es la de la crisis de la Modernidad y en su rol parece casi cómplice de todo lo que pasa.

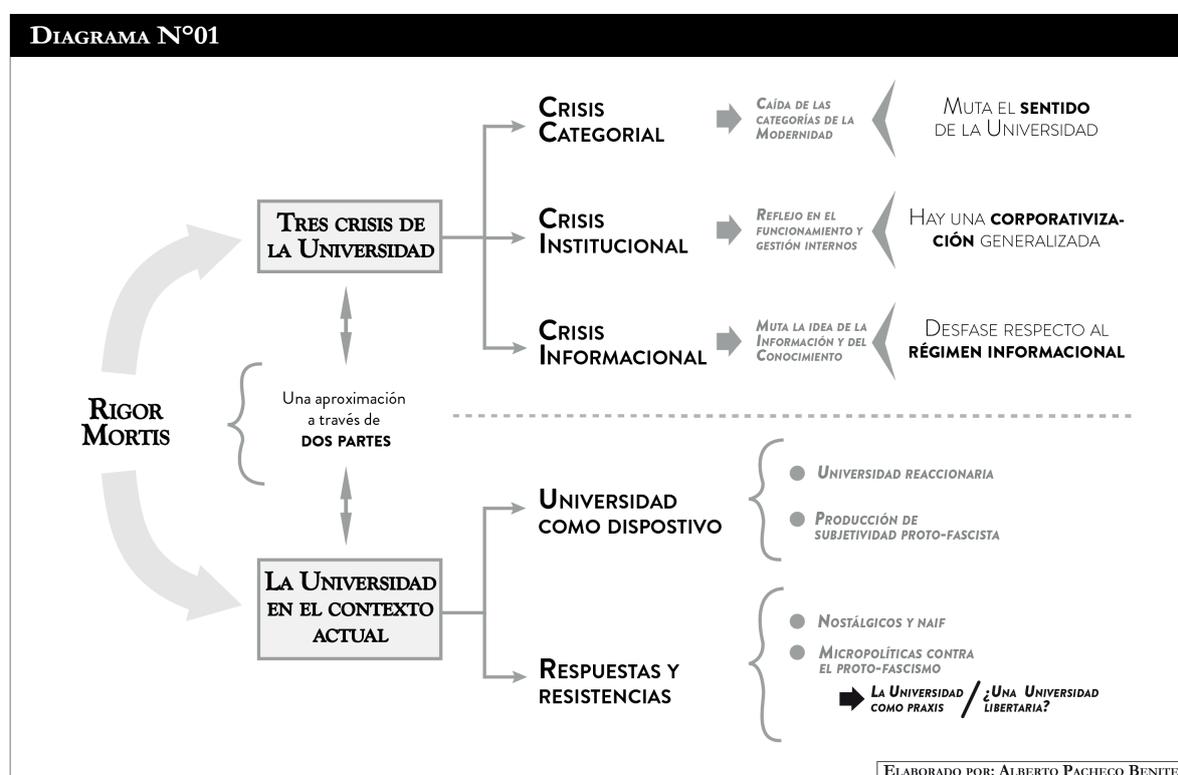
Es una institución atravesada, al mismo tiempo, por las lógicas del neoliberalismo en su versión más punitiva y neorreaccionaria, así como del régimen informacional digital más acelerado y en la cornisa de devorar todo el sentido. No se puede entender la Universidad actual sin ambos ejes. Es así que, para dar cuenta y para comprender sus lógicas, sus racionalidades y sus funcionamientos, hay que partir por comprender que la Universidad actual es el efecto de la(s) crisis de una concepción anterior de dicha institución, que ya dejó de agonizar y que ahora va cambiando de aspecto: la Universidad moderna.

Dicho de otro modo, los síntomas, los rasgos y las racionalidades de la Universidad actual encarnan tanto la(s) crisis de la Universidad moderna, como también constituyen un escenario privilegiado para comprender los resquebrajamientos más generales de toda la Modernidad en su conjunto.

Así, en la primera parte de este texto, son propuestos tres ejes para abordar dicha situación. A saber: una crisis *categorial*, una crisis *institucional* y una crisis *informacional* de la Universidad. Quizá en la articulación de tales tensiones sea que se pueda aprehender o cartografiar aquello que caracteriza a las lógicas de esta institución y tal vez se pueda dar cuenta de cómo hemos llegado a este punto.

En la segunda parte, en cambio, se abordan las tensiones de estas crisis en torno a las derivas políticas actuales y sus implicancias más recientes. Así, se parte por dar cuenta de cómo la Universidad actual constituye un dispositivo en la producción de la subjetividad profascista del orden neoliberal-digital. Luego, se abordan las visiones que han sido esbozadas con respecto a supuestas salidas de esta(s) crisis. Y finalmente, a modo de cierre, se propone una respuesta diferente: una lógica libertaria (y no liberal) para una repolitización del fuero universitario como posible alternativa ante todo lo delineado. Una apuesta micropolítica, si se quiere, que piensa a la *universidad como praxis* más que como institución y que busca articularse como base de todo el despliegue de cuestiones organizativas estratégicas a un nivel más «macro».

Se puede empezar por cualquiera de las dos partes del texto (cada una compuesta por tres acápite), dado que éstas también funcionan de forma independiente.



## PARTE 1: LAS TRES CRISIS DE LA UNIVERSIDAD MODERNA.

### 1.1. La «Crisis categorial» de la Universidad moderna.

En un sentido amplio, general (e incluso abstracto), acontece una «crisis categorial», resonante con la propia crisis de la Modernidad en su conjunto, pero que refiere a cuestiones cuyos efectos pueden sentirse de forma muy concreta en el hacer de la Universidad.

Esta crisis corresponde a las tensiones que son producidas debido a que las categorías y los ejes que articulaban el orden moderno atraviesan sus propias crisis de *sentido*. Y, claro, no se trata de categorías «menores» o instrumentales. Son, en cambio, aquellas que hacían parte de la concepción misma de la Universidad, de su labor y del lugar que ésta ocupaba en la sociedad, categorías como *Estado-nación*,

*individuo* o la propia *razón*. Tal situación no sólo descoloca a la institución en cuanto ésta pierde el *sentido* para el que fue concebida, sino que ocurre similar con sus funciones más básicas y puntuales, lo que supone reajustes en sus dinámicas internas.

En el caso del *Estado-nación*, por ejemplo, la institución universitaria siempre estuvo ligada a su figura medular como articulador de lo social. En los cuatro grandes modelos de Universidad que gestaron el sentido de la Universidad moderna, ese fue su denominador común medular. A saber: en primer lugar, en el modelo alemán de Universidad, orientada hacia la investigación científica pura y que fue concebido desde el idealismo alemán a inicios del S. XIX, tomando como principal eje lo propuesto por el intelectual alemán Wilhelm Von Humboldt. Este modelo se concretaría en la organización y conducción de la Universidad de Berlín, fundada en 1809 (y la primera en denominarse propiamente como «moderna»), cuyo eje era reforzar y consolidar el espíritu de la nación a partir de su rol de producción científica. En segundo lugar, el modelo francés o napoleónico, orientado por su carácter más bien profesionalista de la Universidad, que respondía a la necesidad del imperio en expansión, que requería alimentar el aparato burocrático de funcionarios profesionales del Estado. En tercer lugar, el modelo inglés, desde la investigación de carácter secular conducido en Oxford y Cambridge (conocido como «Oxbridge»), así como por las propuestas propias de la Universidad escocesa, sobre todo representadas por la perspectiva del religioso inglés John Henry Newman. Finalmente, el modelo norteamericano, que estuvo muy influenciado en un inicio por este último, pero que a partir de la Universidad John Hopkins articuló una lógica de gestión más organizacional, así como posteriormente —a lo largo del S. XX—, fue implicando cada vez más al mercado en sus dinámicas, reconfigurando el papel de la investigación y de la enseñanza y a su vez el vínculo entre el Estado y el propio mercado<sup>2</sup>.

En todas estas versiones y visiones de la Universidad moderna (matrices desde donde hemos heredado las dinámicas que conocemos), su rol siempre estuvo concebido en la órbita de la dinámica general del Estado-nación. En cambio, en la lógica neoliberal, que supone más bien una erosión en la presencia, el papel y el protagonismo del Estado-nación como articulador de la sociedad<sup>3</sup>, la Universidad queda descolocada como eje gravitante. En el contexto de la primacía del capital transnacional e hiper-acelerado, la Universidad se transforma en una organización orientada por la optimización de su funcionamiento económico.

En ese sentido, es menester recordar aquello que el filósofo francés Michel Foucault refiere cuando realiza su genealogía del neoliberalismo. Allí propone que una de las bases de la lógica neoliberal es rastreada en la propuesta del ordoliberalismo y expone cómo, para ésta, la soberanía del Estado reposa, proviene o está

---

<sup>2</sup> Valga mencionar que, anterior a estos modelos también fue determinante el aporte kantiano, que planteó a finales del S. XVIII una mirada ilustrada de la Universidad, aunque fue una propuesta no llevada a la práctica. Cfr.: *El conflicto de las facultades*, Buenos Aires, Editorial Losada, 2004.

<sup>3</sup> Ello en cuanto a encarnación del proyecto de desarrollo, puesto que como aparato de control y de gestión institucional/legal, se pone al servicio del mercado, al cual debe producirle las condiciones adecuadas para su desarrollo de forma constante. Así, en un efecto casi irónico, esas demandas del orden neoliberal respecto al Estado suponen en realidad un «desentendimiento sólo parcial», que no acontece más que en el plano económico. Como bien señala Foucault, en realidad el esquema neoliberal demanda mucha intervención de parte del Estado, porque insta la configuración de un «marco» de condiciones para que el mercado se despliegue. Esto debido a que, a diferencia del liberalismo clásico, aquel no lo considera al mercado como tributario de ningún carácter «natural» (*Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, Buenos Aires, FCE, 2007, p. 170-176).

legitimada a partir de la eficiencia económica que él mismo pudiera alcanzar. Es decir que, para los ordoliberales, la legitimación del aparato del Estado debía recaer sobre la eficiencia económica. O, dicho de otro modo, la fuente de soberanía del Estado-nación era su propia capacidad de funcionamiento eficiente y la traducción económica de ello<sup>4</sup>. Pues bien, dicha lógica, que Foucault detecta de forma muy temprana como antecedente del neoliberalismo (y como rasgo constituyente de este), va a estar en el corazón de las dinámicas y del funcionamiento de la Universidad actual, finalmente una Universidad neoliberal. Podría decirse que, tal como ocurre en la visión ordoliberal con la soberanía del Estado, en el caso de la institución universitaria se va a producir un giro a nivel de su *sentido*, que va a orientarse también en la línea de su eficiencia.

Así, la Universidad neoliberal hallará la fuente de su legitimación del lado de su performance productiva (y sobre todo económica) y desde la optimización de su funcionamiento organizacional. Esto supone un giro de una radicalidad tremenda, porque implica que la transformación neoliberal de la Universidad no se produce únicamente al nivel de sus orientaciones administrativas o logísticas (no es sólo un asunto de procesos y de gestión), sino que está en el corazón de lo que fundamenta su *sentido*, de lo que está implicado en su concepción y en su rol dentro de lo social. Si para la Universidad moderna, su razón de ser y el fin último de su rol (es decir, todo aquello que la legitimaba) estaba completamente enraizado en la consolidación y en el reforzamiento del Estado-nación, en la Universidad neoliberal, en cambio, asistimos a una legitimación (a una justificación del propio *sentido* de la institución) que se da del lado de su eficiencia económica y de su performance.

Ahora bien, esta idea –más bien abstracta– de una concepción de la Universidad erguida sobre la lógica de su optimización y rendimiento va a contar con un reflejo muy concreto, por supuesto. Digamos, la traducción institucional de ese viraje se dará de una forma tangible en el propio funcionamiento interno, en los procesos y en la forma de gestión de la Universidad.

Para dar cuenta de ello, cabría recordar una dinámica que se consolidó en el campo de la gestión empresarial (del *management*) a mediados de la década de 1980. Es decir, el momento previo a la caída del muro de Berlín y al final de la Guerra Fría, esa víspera de la consolidación hegemónica de la globalización neoliberal. Pues bien, por ese entonces, en el mundo académico relacionado con la administración de empresas, las nociones de «Gestión de la calidad total» (GCT) y de «Excelencia» adquirieron considerable fuerza en Estados Unidos y en Europa. Y es que, para aquel entonces, el crecimiento de la economía japonesa había causado tal impacto que, en el contexto estadounidense, las formas de gestión se reformularon, recogiendo y adaptando las lógicas que supuestamente habían conducido al país asiático a su gran crecimiento. Este viraje del *management* norteamericano y europeo impondría a «la calidad» y a «la excelencia» como el patrón para determinar lo que pudiera ser calificado como correspondiente a una gestión exitosa. Y, por ello, se empezó a constituir en el nuevo objetivo a aspirar por parte de las organizaciones (incluida la Universidad).

Si bien pudiera pensarse que aquello constituye un mero dato aislado en los anales del mundo de la administración de empresas, lo cierto es que se trató de un rasgo (un síntoma, si se quiere) que afectó por

---

<sup>4</sup> Foucault, *Ibid.*, pp. 127 y ss.

siempre a la Universidad. Al respecto, a mediados de la década de 1990, el investigador británico Bill Readings abordó tal viraje, planteando que se había dado pie a la idea de una «Universidad de la excelencia». Para el autor, la institución universitaria de concepción ilustrada e ideal moderno se habría caído a pedazos, llegando a hablar de una «universidad en ruinas»<sup>5</sup>. La clave de dicho «derrumbamiento» estaría vinculada con que la Universidad habría perdido su rol central dentro del funcionamiento del Estado, dado que éste a su vez había perdido ya su lugar como figura medular del proyecto moderno. En esta línea, Readings traza un paralelo entre la constitución del orden institucional de la vigilancia y el panoptismo con el que Foucault caracteriza el mundo moderno y el funcionamiento de la noción de «excelencia» en el ordenamiento de las instituciones burocráticas propias del Capitalismo de finales del Siglo XX. Al respecto, cabría mencionar que, mientras Readings apela a la idea de esta crisis del Estado desde lo disciplinar en Foucault, aquí más bien se pone énfasis –tal como se indicó líneas arriba– sobre la lógica que el autor francés recoge en su genealogía del neoliberalismo desde la propuesta ordoliberal.

En todo caso, para el investigador británico, esta prioridad inusitada de la de la GCT y de la «excelencia» caracterizarían la transformación de una Universidad moderna (entendida como «brazo ideológico del Estado») hacia una Universidad contemporánea, que funciona más como una «organización burocrática», al servicio del Capitalismo. Una organización que, una vez aplicados los criterios de GCT a todos sus aspectos, podría convertirse en su «Universidad de la excelencia» (modelo del éxito de la optimización de los procesos de gestión) y que ciertamente no sería *como una* empresa, sino que más bien sería una empresa *en sí misma*<sup>6</sup>. Se trata, pues, del triunfo del carácter tecnocrático como indicador central o principal para determinar las derivas de la Universidad. Es el triunfo del culto a la optimización de los procesos para dar cuenta del desempeño de una la institución.

Los efectos concretos de ello, a un nivel «micro» (lo que ocurre en cada institución), son abordados en el próximo acápite de este texto e implican, entre otros: un afán de *homologación-acreditación* para la gestión de la institución; una *estandarización*, referida a los contenidos y metodologías; una *precarización* generalizada de del personal docente y una *clientelización* del estudiantado.

Sin embargo, los efectos concretos a un nivel «macro» tienen que ver con un cambio a nivel institucional/oficial, de cara a las políticas públicas (y trasnacionales) con respecto a la educación universitaria. Así, desde mediados de la década de 1990, las «recetas» y recomendaciones del Banco Mundial (BM) en temas de educación se orientaron en esa misma línea. En primer lugar, al calificar a la Universidad como una institución que –tal como ya se señala en un informe de 1994– resulta poco eficiente y ajena a los cambios y transformaciones económicas que se avecinaban en el mundo globalizado<sup>7</sup>. Perspectiva, ésta, que se acentuaría en otro informe del año 2000<sup>8</sup>, en el cual el BM

---

<sup>5</sup> Cfr. Bill Readings, *The University in Ruins*, Cambridge, Harvard University Press, 1996. El libro, publicado de forma póstuma, recoge incontables ejemplos y casos de diversas manifestaciones que, desde la propia academia, desde los medios e incluso desde las autoridades universitarias recrean el mosaico de expresiones y rasgos propios de la primera década de 1990 en los que se evidencian los cambios respecto al lugar que ocupan los concepto de la «excelencia» y de la «calidad» en el discurso y las prácticas universitarias.

<sup>6</sup> Readings, *Ibid.*, pp. 21-25 y 28-36.

<sup>7</sup> En ese mismo informe y a partir de esa premisa, el Banco Mundial se habría encargado de recomendar a los gobiernos que era más rentable invertir en educación básica que en educación universitaria. Véase: Banco Mundial, *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington D.C., 1995. Asimismo, véase: Carlos Tünnerann, «La Educación Superior según el

enfaticaba el rol de la Universidad dentro de lo que sería la «economía del conocimiento». En dicho documento, sus recomendaciones estipulaban que la vía para una mejor respuesta por parte de la institución a dicha economía sería el reforzamiento del ámbito empresarial. Ello principalmente a través de: «una incentivación del sector privado», una «mayor participación empresarial en los consejos sociales de las universidades públicas», un «incremento de los costes de matrícula para los estudiantes» y una «menor intervención estatal» en la regulación de dichos costes de matrícula. Para la investigadora española Alicia García Ruiz (quien estudia estos documentos) el carácter de dicho informe supone que se aplican criterios de lógica empresarial a la propia enseñanza, perfilándola como la mera «adecuación a un puesto» laboral.

En segundo lugar, en paralelo, las recetas del BM transforman también la idea del interés público que tiene la Universidad. Y es que la noción de «bien público» propuesta por la institución financiera con respecto a la enseñanza socava la concepción de ésta como un «bien común». Así, se le otorga un supuesto «rol decisivo» que radica en su capacidad para proveer de personal a las empresas, de las cuales el Estado obtendrá sus ingresos por recaudación. Es decir, que el invocado beneficio «público» o «social» de la Universidad se correspondería con la traducción institucional que haría el Estado —a través de la recaudación de impuestos— de la labor de las empresas privadas, alimentadas a su vez por la fuerza de trabajo de los profesionales y por ende también por la Universidad, que es la entidad que los provee. En general, pues, no sólo se consigue insertar a la Universidad en las dinámicas de mercado, sino que se constituye en sí misma la idea de un «mercado de enseñanza superior»<sup>9</sup>. De modo que, en la línea de dicha visión, incluso cuando el aparato económico reconoce la relevancia social de la Universidad, lo hace en cuanto dicha relevancia puede «encajar» precisamente en las lógicas del utilitarismo económico y no porque la educación universitaria se conciba como un «bien común» *per se*.

En una línea similar y paralela, aquí se puede argumentar que otro aspecto afectado por esta «crisis categorial» sea ha dado en relación a la *investigación académica universitaria*. Y es que aquella fue concebida en un primer momento (al inicio de la Universidad moderna) como la fuente de conocimientos nuevos entendidos como un «bien común» y, además, como un fin en sí mismo por el que velaba la entidad estatal. Esto es, como parte de la estrecha vinculación entre el rol del Estado-nación y la promoción y el sustento de la producción de conocimiento, algo que se va a mantener incluso hasta bien entrado el Siglo XX. Para entonces, la noción de la ciencia como base del *desarrollo económico* y del *bienestar social* había colocado a la *investigación universitaria* en el lugar de un «bien público», lo que será entendido como tal desde la posguerra, sobre todo en el seno de la Universidad norteamericana.

Sin embargo, a partir de la consolidación de las dinámicas neoliberales desde la década de 1970, la producción de la investigación científica universitaria cuenta no solo con participación privada cada vez más marcada, sino que también empieza a comercializarse con los criterios de las entidades económicas de

---

informe del Grupo de Trabajo del Banco Mundial y de la UNESCO», en: *La universidad ante los retos del siglo XXI*, México D.F., Siglo XXI, 2003. Ambas fuentes, citadas por la investigadora española Alicia García Ruiz, quien analiza esta situación en un breve y provocador ensayo titulado *Contra la privatización de la universidad*, Barcelona, Proteus, 2012.

<sup>8</sup> Cfr. Banco Mundial, *La Educación Superior en los Países en desarrollo: Peligro y promesas*, Santiago de Chile, Banco Mundial, 2000, citado en: García Ruiz, *Ibíd.* y recuperado aquí de: [www.bit.ly/2kBjgrR](http://www.bit.ly/2kBjgrR).

<sup>9</sup> García Ruiz, *Ibíd.*, p. 11-19.

mercado. De ese modo, el financiamiento público de las investigaciones va erosionándose, como también el rol del Estado para determinar las agendas y directrices de investigación en la Universidad, ya que estas pasan a ser definidas en relación a lo que supone una mayor rentabilidad y una mejor respuesta por parte de las dinámicas del mercado. Al respecto, un punto de viraje «sin retorno» va a ser la promulgación de una Ley de patentes a finales de 1980 en Estados Unidos y que redibujaría tanto el rol de la Universidad como su relación con el Estado a una escala global. El «*Bayh-Dole Act*», como se le conoce en inglés, propuso que cualquier patente que fuera producto de una investigación universitaria podía ser propiedad de la Universidad que la desarrolle. Hasta ese momento, las patentes que tenían financiamiento público eran propiedad del gobierno, sin embargo tal situación generaba que muchas de éstas no se desarrollaran. Así, a partir del cambio introducido por dicha Ley, las Universidades podían empezar a comercializar con las patentes y participar en el mercado de una manera distinta. El crecimiento fue tal que, mientras hasta 1991 la ganancia anual promedio producida por licencias para las universidades era de \$ 130 millones de dólares, esta cifra era de \$ 2 200 millones para el 2014<sup>10</sup>.

Esa fue la entrada de la producción académica en la versatilidad de las demandas del mercado. Y con ello, claro, el efecto directo de que la inversión pública, privada e incluso la distribución de recursos a intramuros de cada institución (tiempo, presupuestos, etc.) pase a favorecer aquellas áreas que resultaran más rentables o redituables en cualquiera de las formas en que el mercado así lo considere. Es decir, la *investigación universitaria* pasa a jugar con las mismas reglas del mercado en el terreno del mercado, por decirlo de alguna manera.

Finalmente, otro gran aspecto de esta «crisis categorial» tiene que ver con la puesta en cuestión de la categoría de *individuo*, que ha sido también articuladora y central del mundo moderno. Ya sea que refiera al *ciudadano* o al *sujeto de derecho* del orden político, ya sea que se trate de ese sujeto que despliega la objetivación científico-técnica de la naturaleza (en pos de transformarla en recurso) o ya sea que se trate del sujeto del intercambio, que interactúa en la abstracción del mercado nacional-burgués, este *individuo* se encuentra en crisis. Y esta crisis es comprobable, incluso, si se coloca a ese sujeto en términos de cómo la Universidad moderna lo ha concebido, es decir: el individuo racional (propio de una visión ilustrada), el individuo concebido como un todo integral a partir del *bildung*, es decir, como aquel que se desarrolla en la visión de la cultura del Estado (como en la universidad alemana), o el profesional que forma parte del cuerpo burocrático del Estado y que aporta a las dinámicas de funcionamiento económico (como en la universidad napoleónica). Todas esas concepciones de sujeto-individuo del mundo post-ilustrado, post-liberal o post-decimonónico hoy entran en cuestión en el fuero universitario. En la Universidad neoliberal, entra en crisis la idea del individuo moderno y en su lugar se levanta una visión de un sujeto que está echado a su suerte en el pragmatismo de lo que es la propia capacitación constante (ya no la formación). Formación cuyo fin pareciera, además, no ser otro que inscribirse en el mercado que funciona bajo esa «ley del más fuerte», donde urge acumular títulos que se devalúan, pero que funcionan como indicadores de rendimientos potenciales.

---

<sup>10</sup> Cfr. Dave Merrill, Blacki Migliozzi y Susan Decker, *Billions at Stake in University Patent Fights*, 24 de mayo de 2016. Disponible en: [www.bloomberg.com/graphics/2016-university-patents/](http://www.bloomberg.com/graphics/2016-university-patents/)

Así, el *ciudadano del orden político liberal* deja de ser el eje de la formación universitaria para ceder la posta a otras lógicas o *figuras* nuevas que se vuelven protagónicas. El lado más palpable (y habitualmente más abordado) de esta transformación se da en los procesos de enseñanza y de gestión que colocan al estudiante como *cliente-consumidor*. Esto atañe, sobre todo, al modo en que la institución lo *atiende* así como al hecho de que éste, a su vez, va a demandar servicios y productos de ese mencionado *mercado de educación superior*, lo que se refleja a nivel de prácticas institucionales<sup>11</sup>. Sin embargo, por otro lado y en un tenor más abstracto, relacionado a la concepción del propio individuo, en el lugar del ciudadano se coloca a un sujeto económico centrado en la mejora de su eficiencia productiva y su concepción como recurso explotable. Se trata, en buena cuenta, de ese viraje en la figura del *homo aeconomicus* que supone la lógica neoliberal, nuevamente en la lectura de Foucault. Ya no se trata de un sujeto del intercambio, con relación a otros, sino de ese siempre mentado «empresario de sí mismo (...) su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos»<sup>12</sup>.

La Universidad –se dice desde diversas plataformas y eslóganes mercadotécnicos– forma personas. Pero no se indica que esas «personas» no son ni los sujetos de la razón (aquellos que soñaron los ilustrados), ni los ciudadanos que buscaba desarrollar la formación en cultura y que entretejían el Estado-Nación liberal. Se trata, en cambio, de una figura más echada a su suerte, descentrada, desencajada entre las dinámicas de las dinámicas de la precarización y la gestión de su propia supervivencia, a la que queda responder con el ánimo de hacerse más rentable, como cualquier otra empresa. Es una situación que se condice con el marco de un Estado también desdibujado, que lo deja echado a su suerte.

Y es que, aunque pudiera parecer que esta «crisis categorial» responde únicamente a tensiones de carácter abstracto, lo cierto es que sus consecuencias son muy concretas (y peligrosas). Este hecho de formar a sujetos que se conciben en la dinámica de su propia optimización productiva –la concepción de sí mismos como capital para rentabilizar– supone el germen de una despolitización que atraviesa todos los niveles de la Universidad y que ha abierto la puerta a los monstruos con los que convivimos hoy. Además, a un nivel institucional, implica que la propia Universidad tenga como indicadores –y como fuentes de sentido y de legitimación– a aspectos que recaen también del mismo lado de la optimización organizacional y de la eficiencia económica.

Se trata de una –*supuesta*– pérdida del rol político de la Universidad en el sentido más amplio del término, en pos de centrarse en la mensurabilidad de elementos anclados en el carácter tecnocrático neoliberal. Y ello se condice con otro dictum de la racionalidad neoliberal con relación al rol institucional: debe haber una despolitización en las instituciones que entretejan lo social (y la universidad es clave en tal sentido). Bien lo ilustra aquella famosa (infame) frase de Margaret Thatcher de que no hay tal cosa como la sociedad, sino sólo individuos<sup>13</sup>. Y es que, más allá de los criterios profesionalitas de la formación y del

---

<sup>11</sup> Para dar cuenta de ello, cabe atender a lo que ocurre en los funcionamientos y procesos dentro de la institución. Ello compete a la siguiente crisis propuesta, una de carácter «institucional».

<sup>12</sup> Foucault, *Ibid.*, p. 264-265.

<sup>13</sup> Al respecto, véase el breve artículo publicado por la BBC en enero de 2017 («Society and the Conservative Party»), donde se hace referencia a la frase que la Primera Ministra británica pronunció en la entrevista de 1987 a la revista *Woman's Own*. Allí, se pone en contexto el polémico fragmento de la frase, aunque ello ciertamente no cambia o atenúa su carácter. Artículo disponible en: [www.bbc.com/news/uk-politics-38553797](http://www.bbc.com/news/uk-politics-38553797)

carácter productivo de las actividades de investigación (ambos presentes en la Universidad desde hace siglos), lo cierto es que el vínculo que la Universidad guardaba con el sentido del propio Estado-nación, así como del individuo, la dotaban de un carácter intrínsecamente político en el sentido moderno, algo que se arrastró hasta las postrimerías del S. XX. Pero es esto último de lo que se ha despojado a la Universidad en el contexto neoliberal.

Sin embargo, si se dice aquí que se trata de una *supuesta* pérdida del rol político es porque del mismo modo en que el propio neoliberalismo ha mostrado su lado más brutalmente punitivo, necropolítico y neorreaccionario (sobre todo a partir de la crisis de 2008), la Universidad sí ha jugado un activo rol «político» en el contexto actual. Precisamente en favor de la no-política y resonando con el mismo afán neorreaccionario.

Por un lado, la Universidad es una institución enclavada en el corazón de la producción de las subjetividades marcadas por el afecto/efecto de lo no-político, subjetividades profascistas del contexto actual. Y, por otro lado, es también una institución sumamente reaccionaria en cuanto a sus prácticas internas, con sus mecanismos precarizantes e incluso con su afán casi criminalizante en relación a las articulaciones y las emergencias políticas que pueden nacer en su seno a modo de resistencia. Se vio así en 2023 y 2024, con las manifestaciones que se suscitaron en los campus alrededor del mundo en favor del pueblo palestino y en contra del genocidio sionista en Gaza. Tales muestras fueron reprimidas con agresiones y con el silencio cómplice de muchos de los centros de estudios<sup>14</sup>. Es el carácter supuestamente «despolitizado» (y que se presenta en cambio como «despolitizador», tal como se carea que es todo lo institucional en el neoliberalismo) el que hace que ante los impulsos y emergencias políticas se manifieste un carácter reaccionario por parte de las instituciones. Finalmente, si algo teme el poder, es que le dejen de tener miedo y la Universidad, en el contexto de su «crisis categorial» de sentido, parece más que nunca puesta al servicio de tales impulsiones. Y si este carácter reaccionario institucional no parte por iniciativa de la propia Universidad, viene sin duda del lado del Estado contra la Universidad. Se vio así en Argentina, donde millones estuvieron en las calles, protestando cuando el gobierno de Milei decidió darle un golpe frontal al financiamiento de la Universidad pública<sup>15</sup>, de un modo similar al que Bolsonaro también lo había hecho antes en Brasil<sup>16</sup> (nada peor para una institucionalidad reaccionaria que una Universidad fuerte); también en Latinoamérica, se vio de forma aún más violenta en el Perú, donde la dictadura pisoteó a manifestantes contra el régimen, cuando eran ayudados por estudiantes organizados en los campus<sup>17</sup>, entre otros tantos ejemplos.

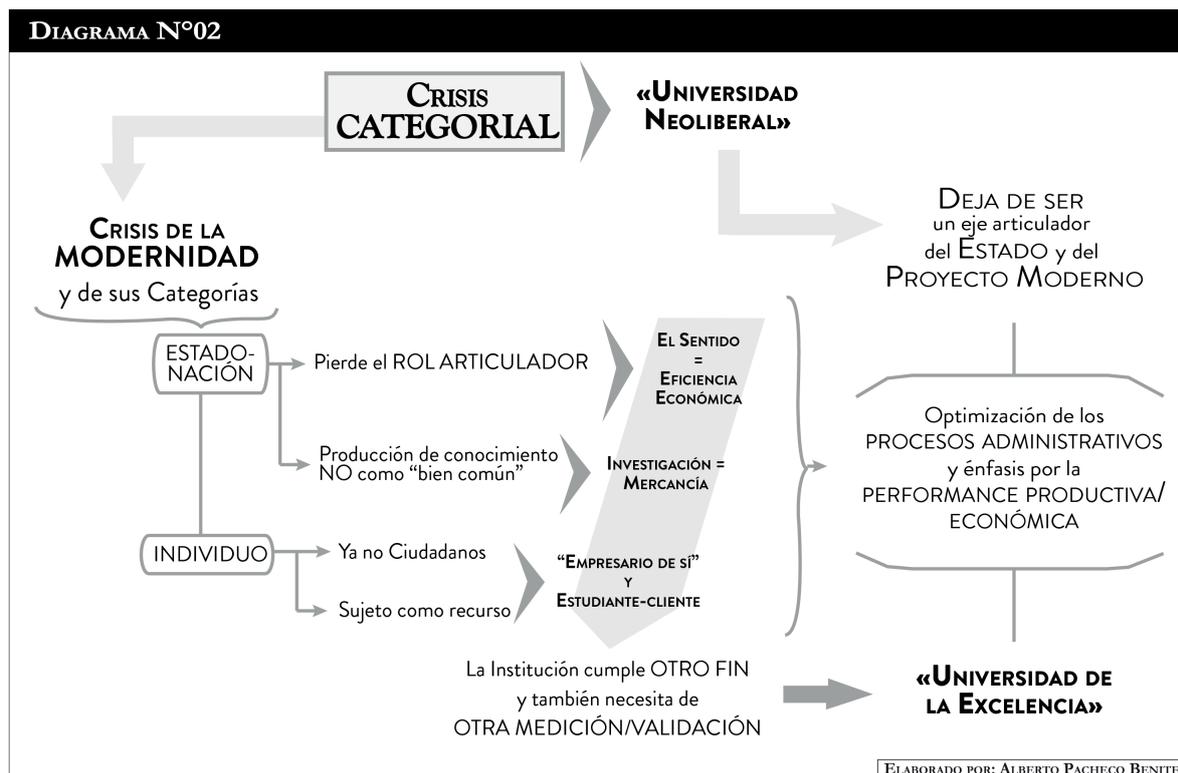
---

<sup>14</sup> Isabelle Taft, «How Universities Cracked Down on Pro-Palestinian Activism», en: *The New York Times*, 25 de noviembre de 2024, disponible en: [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com)

<sup>15</sup> Almudena Calatravia e Isabel Debre, «Why Argentina's public universities are paralyzed by protests», en *Associated Press News*, 31 de octubre de 2024, disponible en: [www.apnews.com](http://www.apnews.com)

<sup>16</sup> Perrine Juan y Jan Onozko, «Brazil's education system in crisis as Bolsonaro takes aim at universities», en: *France 24*, 28 de octubre de 2022, disponible en: [www.bit.ly/Brazil-university-and-Bolsonaro](http://www.bit.ly/Brazil-university-and-Bolsonaro)

<sup>17</sup> Dan Collins, «Police violently raid Lima university and shut Machu Picchu amid Peru unrest», en: *The Guardian*, 22 de enero de 2023, disponible en: [www.theguardian.com](http://www.theguardian.com)

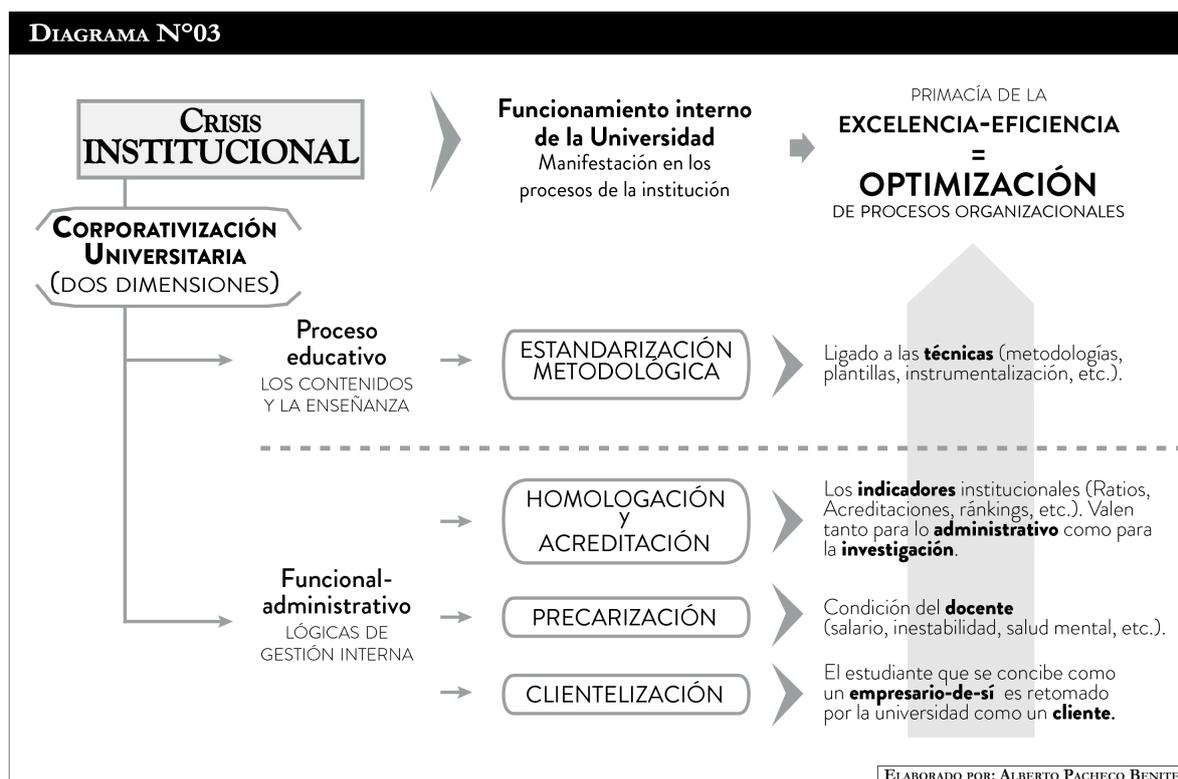


Así, en nuestro contexto, marcado por guerras, por un genocidio en curso y por los avances —a través de la vía democrática de los votos— de todas las versiones de lo neorreaccionario a lo largo y ancho del planeta, la Universidad queda situada como un polo más de tal orden. Esta «crisis categorial», pues, en cierta medida coloca al funcionamiento de la institución universitaria casi como cómplice de este auge neorreaccionario global y de la crisis general del orden político moderno-representativo-liberal, que estaba en el propio centro de la concepción de la Universidad moderna y —precisamente quizá por eso mismo— como un territorio desde donde se pueden articular emergencias y resistencias políticas.

## 1.2. La «Crisis institucional» de la Universidad moderna

Esta crisis refiere a lo que ocurre a intramuros de la institución. Alude a cómo se traduce el desfase categorial descrito en el acápite anterior hacia los propios procesos de la Universidad. Se trata, digamos, de una crisis más «tangibile» que la anterior.

En tal sentido, en las últimas décadas ha resultado evidente la tendencia irrefrenable de *corporativización* generalizada de las universidades (sea que se trate de las privadas o de las públicas y ya sea que estén en países ricos o no). Y es que las diversas instituciones a nivel global han sabido traducir, hacia diversas dimensiones de sus actividades, aquella primacía de la *excelencia-eficiencia* (su nuevo *sentido*, tal como se vio líneas arriba). Esto acontece en dos dimensiones: por un lado, en el proceso educativo, es decir, con respecto a los *contenidos y la enseñanza*; por otro lado, en lo funcional-administrativo, es decir con respecto a las lógicas de *gestión interna*, lo que a su vez da cuenta de algunas tendencias muy marcadas.



La primera dimensión de esta *corporativización*, relacionada a los contenidos y a la visión con que es abordada la enseñanza, se manifiesta como una *estandarización metodológica*. Es decir, a través de un énfasis enfocado en los procesos de enseñanza de carácter metodológico (y en su carácter medible, controlable y performativo). Es el caso de enfoques como el de la *educación por competencias* o de las diversas metodologías «de moda», que se orientan hacia la realización de tareas.

Al respecto, en los últimos años, se ha consolidado una tendencia caracterizada por la adopción de técnicas y métodos propios del hacer empresarial, que son presentados por los sus múltiples defensores como una supuesta solución a la crisis de la enseñanza dentro de la Universidad (e incluso también de la escuela). Se trata de toda una predilección de los departamentos de gestión interna de las universidades por aplicar metodologías «novedosas» –y supuestamente «disruptivas»–. Para ilustrarlo, podríamos pensar en algunos de los casos más mentados en ese sentido: el *Design Thinking*, el *Serious Play* de Lego como herramienta educativa «creativa» o de la Metodología *Canvas* o *Lean Start-up*, entre muchas otras. Casi la totalidad de estas técnicas vienen del mundo de la gestión de grupos a nivel empresarial y buscan ser importadas a la Universidad. Allí son presentadas como si se trataran de algo que pudiera hacer frente de la crisis<sup>18</sup>, cuando en realidad ello hace parte del propio problema.

A partir de ello, se levanta todo un discurso que va en línea de colocar a estas herramientas como garantía de una educación «diferente» e «innovadora» o, incluso, como un buen camino para formar una perspectiva crítica (traducida, vacua y comercialmente como «disruptiva» o «deconstructiva»). Pero, la más

<sup>18</sup> Al respecto, véase el artículo «Design Thinking for Higher Education» de Clark G. Gilbert, Michael M. Crow & Derrick Anderson, publicado en el invierno de 2018 en la *Stanford Social Innovation Review*, que da cuenta de estos cambios. Asimismo, el libro de los académicos norteamericanos William Dabars y Michael Crow, que proponen al *Design Thinking* como herramienta para el rediseño de las estructuras y procesos universitarios. Ello, además, teniendo como referencia la experiencia de Crow, quien aplicó el modelo cuando se desempeñaba como Presidente de la Universidad de Arizona y –según afirma– consiguió reformas favorables (cfr. *Designing the New American University*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2015).

de las veces, este ni siquiera considera de lo que implican tales conceptos. Por el contrario, todo esto es correlato de formar sujetos que sean performativos y que conciban su desarrollo en razón de optimizar su performance. La estandarización metodológica es sintomática de una Universidad que busca que los sujetos apliquen eficientemente y sin mayores puertas al cuestionamiento de tales *procesos*, confiando en estos –en su carácter técnico, formalista, aplicativo– la garantía de ciertos *resultados*. De este modo, se busca hacer primar una educación que se enfoque en ser utilitarista y en estar conducida para un estudiante *competente y ejecutor*, lo que termina por producir un sujeto que sólo busca la aplicativa y la performatividad como máxima (y que, en última instancia, precisamente sintoniza con el énfasis de una *educación ejecutiva*). Ya en 1979 –en los albores del neoliberalismo hegemónico globalizado– señalaba el filósofo francés Jean-François Lyotard que la pregunta por excelencia planteada «por el estudiante profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad? sino ¿para qué sirve?». Además tal pregunta, «las más de las veces, significa: ¿se puede vender?», dado nuestro contexto de «mercantilización del saber»<sup>19</sup>.

Esto ocurre, además, en un contexto en el que, como nunca antes, conceptos como «creatividad», «innovación», «disrupción» e incluso «pensamiento crítico», han invadido el discurso organizacional y empresarial como si se tratase de un agregado positivo para las organizaciones, como si fueran un «valor agregado» del profesional en los tiempos que corren, de precarización y de punitivismo neoliberal.

Toda esta supuesta búsqueda por un pensamiento al que tildan atractivamente como «fuera de la caja»<sup>20</sup> termina traducida en una manual de fórmulas aplicativas y metodologías que se echan al vacío y se enfocan más en lo procesual que en la propia búsqueda que –supuestamente– las empuja. Eso, cuando no (con)fundida con un discurso similar a la auto-ayuda, con tufo pseudo-terapéutico o de corte *new age*. Se habla mucho, pues, respecto a que las corporaciones actuales requieren, de un lado, profesionales más integrales, que tengan la capacidad de recolectar información a través de acertadas herramientas metodológicas para que la conviertan en conocimiento útil y válido. Profesionales que, en nuestro contexto de sobre-saturación de la información, cuenten con un carácter crítico y amplio. Pero frente a ello, se enfatiza una versión de la educación universitaria que aún chapotea en el charco de lo aplicativo en su peor versión<sup>21</sup>.

La segunda dimensión de esta *corporativización* ocurre ya no en cuanto a los contenidos y la enseñanza, sino a nivel de los procesos de gestión de la propia universidad. Es decir, en cuanto a los dispositivos del lado

<sup>19</sup> Jean François Lyotard, *La condición posmoderna* (10a ed.), Madrid, Editorial Cátedra, 2008, p.94-95.

<sup>20</sup> Viene del cliché «Out of The Box», frase relacionada a los consultores de negocios de Estados Unidos de la década de 1980, en plena consolidación hegemónica global neoliberal. En teoría, la frase refiere a pensar de manera distinta o de hallar soluciones innovadoras a problemas diversos. Sin embargo, la muletilla se ha utilizado a un punto tal en que casi ha perdido todo sentido y fuerza (cfr. Martin Kihn, «'Outside the Box': the Inside Story», en: *Fast Company*, 06 de enero de 2005, disponible en: [www.fastcompany.com](http://www.fastcompany.com)).

<sup>21</sup> Incluso, desde el campo profesional, también se levanta la queja de que –en algunas disciplinas– el modelo científico de investigación ha generado una formación en la que los profesionales no cuentan con mayor experiencia que la visita a las aulas de clase, cuando supuestamente deberían tener un pie puesto en el desempeño laboral a lo largo de sus carreras. Y así, por un lado, se acusa a la Universidad de ser muy «laxa» en el contexto de una saturación informacional (demandándole mayor pensamiento crítico). Pero, por otro lado, de ser muy «teórica», en el tenor de disciplinas a las que se les asigna el talante de «prácticas» (esto suele ocurrir, sobre todo en el campo de los negocios). De allí también deviene el discurso universitario que privilegia la aplicativa y la orientación *al hacer* de la carreras, la idea de la «educación práctica» y centrada en el «ejercicio de la profesión» desde el inicio.

administrativo y de manejo de la propia Universidad como organización. En ese sentido, se puede hablar de al menos tres *tendencias* que hacen parte de dicha dimensión de la *corporativización* de la Universidad neoliberal. En primer lugar, una búsqueda por la *homologación y acreditación*, aquel criterio de ir en pos de indicadores institucionales, sean acreditaciones o rankings. En segundo lugar, una *precarización del trabajo del profesor*, tanto a un nivel de práctica docente como de investigación. Y, finalmente, una tercera tendencia de *clientelización* que se da con respecto al estudiantado, al que cada vez se responde en razón de su concepción como cliente (pero que al mismo tiempo –y por ello mismo– es infantilizado).

En cuanto a la primera tendencia (la *homologación y acreditación*), constituyen quizá el rasgo más evidente de la neoliberalización de la Universidad, es decir, la traducción más directa y fáctica de esa legitimación basada en la eficiencia y en la optimización productiva de la misma. Ello, porque se corresponden a la idea de sistematizar todos los funcionamientos de la institución universitaria sobre la base de la eficiencia, haciendo que los procedimientos de control y de estandarización sean componentes medulares de sus medidas.

Como si se tratara de una fábrica, de un proceso técnico-industrial o de un restaurante de comida rápida, la Universidad ahora está obsesionada con los vericuetos del rendimiento. Es su manera de traducir esa legitimación (ese sentido que adquiere) por la vía de la eficiencia económica. Lo cierto es que dentro de la Universidad –a veces– pareciera ya no importar tanto lo académico en general, en comparación a cuestiones como los indicadores, los procesos, las homologaciones y las acreditaciones. Y esto es algo que no sólo hace parte de la realidad latinoamericana sino que en las universidades de países del norte (con mayor fiscalización y con muchos más recursos en general), también resulta síntoma claramente reconocible en las últimas décadas. Pareciera que el quid fuera buscar que el rendimiento y el carácter performativo sea similar, reproducible, homologable, cuando en ello precisamente reposa la supresión de la potencia (sobre todo política) de lo que podría ser la enseñanza en la Universidad.

Los extremos son casi caricaturescos, con universidades que llegan a solicitar formatos para el mismo desarrollo de las clases delimitadas al milímetro, en cuanto a duración y desarrollo<sup>22</sup>. Ya no pareciera importar tanto el contenido de los cursos que se imparten ni la libertad en las formas de enseñanza o en las dinámicas propiamente académicas dentro de la institución. Y es que es sintomático del mismo afán en pos de la excelencia. No importa realmente el contenido que se enseñe, si el profesor lo ha enseñado «excelentemente», es decir, de una forma que se ajuste a los controles y mediciones de los procesos que gestiona la universidad.

Esta lógica en pos de las acreditaciones y de las estandarizaciones de todo calibre hace énfasis en un rescate de lo procesual y de *lo medible* como la base para el control y el funcionamiento de las operaciones de la Universidad. De modo que los procesos institucionales administrativos son homologados y son

---

<sup>22</sup> Existen casos en los que se les solicita preparar al profesor no sólo el programa del curso, sino de cada clase, estipulando (con una aproximación a nivel de minutos) los pasos que seguirá, desde el momento en que inicia la sesión de clase, hasta su final. Con ello, señalan, se puede conseguir una mayor *estandarización* entre los docentes, lo que es percibido como algo positivo. Procesos similares de cronometraje, quepa mencionarlo, son los que hicieron que empresas de productos o servicios (como las cadenas de comida rápida o los supermercados, por ejemplo), optimizaran sus cadenas productivas pudiendo brindar productos constantes en «calidad». Pero, claro, ya conocemos los efectos de ese criterio aplicado a la enseñanza superior de una sociedad.

estandarizados constantemente, como si ello fuera la única (o al menos la más importante) garantía para alcanzar la siempre ansiada calidad. Además, pareciera que para el grueso de la población y de la opinión común dicha tendencia resulte al menos esperable.

Finalmente, las acreditaciones de excelencia y sus indicadores (por no hablar de la primacía de los rankings) supeditan el funcionamiento interno de la Universidad a la tendencia de comportarse como cualquier corporación o empresa de las que componen el entorno económico.

Pero esta situación también se manifiesta en el lado concreto de la investigación académica. Así como a nivel de «crisis categorial» se aprecia el cambio de su *sentido* (que, como ya se abordó, pasa de ser *bien común* a convertirse en *mercancía*), en el caso de una «crisis institucional» de la investigación académica se evidencia el hecho de que los indicadores para juzgar si una institución y sus miembros tienen un adecuado desempeño de investigación sean básicamente cuantitativos y performativos. A saber: cantidad de textos publicados, cantidad de citas, índices de investigación, número de bases de datos (que a su vez son clasificadas según percentiles y también obedecen a racionalidades cuantitativas), etc. Esta suerte de performatividad de producción casi «a destajo» es la traducción de esa legitimación basada en la eficiencia y la performatividad a la producción académica.

De allí que quienes han ganado terreno en la Universidad de hoy sean aquellos que precisamente iban a contracorriente de lo que la Universidad se jactó por mucho tiempo de ser. Es el caso del profesor universitario que más ha burocratizado su actividad (y que ha sido traducido, de paso, en *mentor*, *facilitador* o –peor aún– *coach*). Este es el que mejor *aplica* metodologías o plantillas o formatos, el que más *se ajusta* a los procesos administrativos de monitoreo y seguimiento (o control y vigilancia, dicho con más precisión). Es el caso, también, del estudiante que responde mejor al amparo de la sombra cuantitativa de las calificaciones (que al final no garantizan nada). Es el caso, finalmente, de la investigación que es citada endogámicamente en los mismos circuitos de publicaciones indexadas, esos «pequeños acuarios» de la mega-especialización disciplinaria, círculos donde chapotean sus «grandes pececillos»: aquellos profesores burocratizados.

Y que no se malinterprete lo sostenido aquí. No se plantea, por ningún motivo, que los criterios y estandarizaciones son únicamente nocivos o que deberían ser desterrados de todo el quehacer universitario. Tampoco se trata de eso. Es necesario contar con un estándar para los procesos administrativos, que garanticen al estudiantado un mínimo de servicios y de condiciones adecuadas para su desarrollo, sí. Eso, además, debe poder ser evaluable y medible. Es obvio. Pero lo que ha ocurrido es que en nuestros días esa dimensión constituye el único criterio cuando se repiensa la Universidad. Tan necesario como contar con estándares (sobre todo en contextos de laxitud institucional y de regulación), es también cuestionar cuánto garantizan tales indicadores realmente. No los que refieren a las condiciones mínimas de infraestructura o de procesos, sino los que corresponden a lo educativo.

Es necesario cuestionar también si los criterios que guían la investigación (en su financiamiento, en sus evaluaciones, en su traducción a indicadores de rendimiento de los investigadores, etc.) garantizan verdaderas buenas investigaciones o propuestas que realmente abren caminos, en lugar de consagrar aquellos ya recorridos, en aras de obtener algún *producto* publicable. Productos, estos, que a su vez suelen estar estandarizados para cumplir con los criterios –también estandarizados y formalistas– de la indexación

como norte principal. El asunto se vuela ya –tristemente– caricaturesco si comparamos la condición de precariedad del cuerpo docente con cuánto invierten hoy las universidades en contratar a empresas consultoras para que enseñen a sus profesores a escribir según las plantillas de los *papers*, con tal de garantizar su presencia en los *journals*. ¡Y los profesores participan entusiastas de tales talleres!. Pero claro, si como parte de la posibilidad que un profesor tiene de acceder a más financiamiento o a más horas de investigación (y a más paga inmediata) es considerado, por ejemplo, su número de publicaciones indexadas, está claro que ésta se orientará de un modo que resulte «favorable» para su evaluación. Es decir, la investigación pensada para enfatizar la productividad y la eficiencia del investigador. Puede dar cuenta de ello la tendencia a abscar publicar un gran número de *papers* o el afán por llevar a cabo la coordinación/edición/compilación de artículos de colegas, en lugar de escribir libros propios de ensayo (que son menos favorables en el ratio tiempo-retorno). Es así que el camino al que conduce esta precarización de la actividad investigadora –en el marco de toda la precarización docente general– termina, en última instancia, en un escenario casi dramático, con profesores que ni escriben ni leen, pues su rutina se consume precisamente en las burocráticas labores que serán sujetas de su evaluación.

En este sentido, el frenetismo por la producción «indexada» da pistas claras de la extenuación, de la precarización y de las condiciones apremiantes de aquellos que producen el contenido de dicha investigación: los profesores. Esos mismos que ya se columpian entre una sobrecarga de enseñanza y el tiempo que demanda la burocratización de los procesos administrativos del propio quehacer universitario. De allí, pues, que la segunda tendencia de esta dimensión de la corporativización sea la *precarización de los profesores*.

Cabría recordar que hubo un tiempo en que el status del profesor universitario, así como sus condiciones de vida lo colocaban en una suerte de élite. Sin embargo, en los últimos años, se ha desplegado una estrategia de precarización constante en cuanto a sus funciones, a sus alcances, a sus potestades y sobre todo a sus condiciones de trabajo. Probablemente, lo más evidente al respecto sea el hecho de que en general es cada vez menos frecuente que en las universidades los profesores alcancen la categoría de profesor titular o principal. O, para ponerlo en otros términos, en el escenario de la Universidad actual, los protagonistas principales de la educación superior son profesores con un estatuto que –más allá de las nomenclaturas en cada país– supone alguna variante de trabajo con contrato a tiempo parcial y la mayor de las veces precaria. Son profesores cuyo dictado se realiza a destajo, por horas y con ninguna estabilidad. Y es algo que ocurre en todo el planeta, de manera transversal.

En inglés, el término genérico es «*Contingent academic labor*», para referir al personal que no va en línea de tener una posición estable. Al respecto, en un artículo de mayo de 2019, las investigadoras Kristen Galvin y Christina M. Spiker daban cuenta de que en Estados Unidos para aquel momento casi las tres cuartas partes del profesorado tenía esa condición de *contingente*, lo que era un ratio inverso al de la década de 1970<sup>23</sup>. Y, para octubre de 2024, Robert Ubell, vicerrector emérito de enseñanza online en la Escuela de ingeniería de la Universidad de Nueva York, ya habla directamente de una «uberificación» general de la

---

<sup>23</sup> Kristen Galvin y Christina M. Spiker, «*The Cost of Precarity: Contingent Academic Labor in the Gig Economy*», en: *Art Journal Open*, 01 de mayo de 2019, disponible en: [www.artjournal.collegeart.org](http://www.artjournal.collegeart.org)

educación superior<sup>24</sup>. En diversos países de Latinoamérica, asimismo, se habla desde hace varios años de «profesores taxi» precisamente porque se trata de profesores que reparten sus rutinas despedazadas entre cruzar la ciudad y dictar los mismos contenidos en diversas universidades y tienen la necesidad de desplazarse<sup>25</sup>.

Al otro lado del Atlántico, en Francia, ya se había publicado en torno a la idea de una «uberificación de la enseñanza universitaria» hacia abril de 2024, con relación a la dramática situación de los docentes temporales no-titulares (o *vacataires*, como son llamados en francés), que ganó visibilidad a través de la publicación de un informe por parte de un colectivo de funcionarios públicos<sup>26</sup> y fue recogido por la prensa del país<sup>27</sup>.

Los *vacataires* representan el 65% del personal de enseñanza en la Universidad pública francesa, así como más de un cuarto del total de horas que se enseñan. Su salario, sin embargo, equivale al 0,8% de los gastos de la Universidad pública (comparado con el 41% que equivale al salario de los profesores titulares y contractuales). Pero además, por lo general, la primera remuneración anual de un *vacataire* llega alrededor de cuatro meses después de que son iniciadas sus labores. Y, al ser temporales, su remuneración sólo cubre cuatro o cinco meses de todo un año calendario<sup>28</sup>.

Todo ello, sin mencionar al personal docente que se encuentra en proceso de realizar un doctorado y que lleva a cabo labores de enseñanza. Estos no sólo confrontan la misma precariedad que muerde a los profesores, sino que además padecen las exigencias –logísticas y de salud mental– propias de ese proceso formativo (para el cual los contratos son cada vez más escasos. Claro, en países donde tal cosa siquiera existe). Esto lo ilustra bien el caso de una doctoranda de tercer año de la Universidad de Londres que tuvo que vivir en una carpa, en situación de sin-techo, por casi dos años mientras terminaba sus estudios y además enseñaba inglés<sup>29</sup>.

Se trata, probablemente, de la figura que mejor ilustra lo precario de toda la estructura. Profesores sin tiempo para investigar y que, arrojados a la docencia, tratan de rentabilizar su horarios parcelados,

---

<sup>24</sup> Cfr. Robert Ubell «The Uberfication of Higher Ed», en *The EvoLLLution*, 22 de octubre de 2024, disponible en: [www.evollution.com](http://www.evollution.com)

<sup>25</sup> Al respecto, véase el artículo «Por la senda de los ‘profesores taxis’: los efectos de la desprofesionalización académica en educación superior. Una aproximación cualitativa desde Chile», de los investigadores chilenos Raphael Cantillana-Barañados e Isabel Portilla-Vásquez (publicado en: *Cultura-hombre-sociedad*, Vol. 29(1), Temuco, julio 2019). Asimismo, el ensayo «Capitalismo académico, oligarquía académica y los “profesores taxi” en Chile, Colombia, Alemania y Estados Unidos», del investigador colombiano José Pinedo (parte del libro de José Joaquín Brunner, Jamil Salmí y Julio Labraña (editores), *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*, Santiago de Chile, Ediciones de la Universidad Diego Portales, 2022).

<sup>26</sup> Collectif National Nos Services Publiques, *L’explosion du recours aux vacataires, ou l’ubérisation de l’enseignement supérieur*, Francia, abril de 2024, disponible en línea en: [www.nosservicespublics.fr/vacataires](http://www.nosservicespublics.fr/vacataires)

<sup>27</sup> Véase el artículo aparecido en el diario *Le Monde* el 11 de abril de 2024, escrito por Soazig Le Nevé y titulado «Un rapport pointe “l’explosion” du nombre d’enseignants vacataires dans les universités». Asimismo, el artículo «Un rapport pointe du doigt une envolée du nombre d’enseignants vacataires à l’université», de Noémie Bonnin para el medio *France Info*, disponible en: [www.francetvinfo.fr](http://www.francetvinfo.fr)

<sup>28</sup> Para conocer más sobre esta poco visibilizada realidad del sistema de educación superior francés, los propios *vacataires* llevan ya unos años tratando de organizarse para luchar por sus derechos. El sitio web de dicha organización es la siguiente: [www.vacataires.org](http://www.vacataires.org)

<sup>29</sup> Cfr. Anna Fazackerley, «My students never knew’: the lecturer who lived in a tent», en: *The Guardian*, 30 de octubre de 2021, disponible en: [www.theguardian.com](http://www.theguardian.com)

ocupando lo máximo de su tiempo basados en la tarifa de la cada hora al destajo. Profesores con contratos echados a la merced de las disponibilidades fluctuantes que tenga la Universidad, con la inestabilidad y la incertidumbre siempre presente al final de cada semestre dado que se ha de enfrentar constantemente la incertidumbre de la continuidad. Profesores con salarios que a veces no cubren todos los meses del año, etc. En resumen, se trata de personal docente que en términos generales sostiene la base de lo que es la Universidad (la enseñanza) al tiempo que sufre el inmisericorde punitivismo del orden económico actual sobre la institución.

Pero no es ninguna sorpresa. Esto también es algo sintomático de las lógicas económicas del neoliberalismo. El filósofo norteamericano Noam Chomsky recuerda, en esa línea, que la inseguridad del trabajador ha sido un factor determinante de la economía actual. Al respecto, evoca un discurso proferido por el ex Presidente de la Reserva Federal de Estados Unidos, Alan Greenspan en 1997. Frente al Congreso de dicho país, Greenspan aludía a la «inseguridad del trabajador» como medular para su éxito económico, dado que tal situación de precariedad, significa menos protestas y en general un clima de mayor docilidad por parte de quienes conformaban la organización. Ocurre lo mismo en los pasillos de la Universidad<sup>30</sup>.

En un contexto en que los profesores tienen que resguardar sus horas de cara a la propia estabilidad financiera, la articulación de estos como un solo cuerpo que pudiera representar —o sostener— algún tipo de posición de resistencia frente a las derivas de las áreas de gestión de las instituciones es también cada vez más difícil. De modo que el personal docente se encuentra inserto entre la amenaza constante y la misma razón biopolítica según la cual cada sujeto es entendido como su propio recurso. Estos profesores están echados a la suerte de cumplir con sus propias homologaciones (número de publicaciones indexadas, número de horas de capacitación, número de diplomas obtenidos en un lapso de tiempo, etc.), en aras de mantener o de aumentar su número de horas o el valor —el precio, mejor dicho— de las mismas<sup>31</sup>. Y, claro, cuando se trata de salvar la rentabilidad de presupuestos, la Universidad actual arroja a la trituradora a todo aquello que no va en la línea de esa optimización de performance económica (rentabilidad) de la excelencia. En 2024, también en Inglaterra, se dio una —nefasta— situación que lo ilustra bien: el reputado Goldsmiths College de Londres decidió llevar a cabo un recorte de personal que afectaba principalmente a los departamentos de Ciencias sociales y Humanidades, dejándolos incluso con casi la mitad de personal<sup>32</sup>. Pero esta *corporativización* no sólo acaece del lado de los docentes, del mismo modo en que este no es el único grupo cuyos agenciamientos y articulaciones políticas son cada vez en mayor medida de-potenciadas. La situación que se ha venido describiendo también es correlato de una *clientelización* generalizada que se hace del estudiantado. Ésta se condice, por un lado, con la primacía de las evaluaciones y de las metodologías estandarizadas colocadas como el gran referente respecto a su educación. Por otro lado, obedece al hecho de que estos mismos estudiantes conciban la formación universitaria principalmente

---

<sup>30</sup> Noam Chomsky, *Réquiem por el sueño americano*, Madrid, Editorial Sexto piso, 2017, p. 45-46.

<sup>31</sup> Al respecto, un grupo de académicos, encabezados por el investigador estadounidense Philip Altbach, realizan una importante compilación con estudios en torno a las formas de pago que tienen los profesores universitarios en diversos contextos (cfr. Philip Altbach. et al. (eds.), *Paying the professoriate: a global comparison of compensation and contracts*, Nueva York, Routledge, 2012).

<sup>32</sup> Cfr. Sally Weale, «‘Cultural and social vandalism’: job cut plans at Goldsmiths attacked», en: *The Guardian*, 27 de marzo de 2024, disponible en: [www.theguardian.com](http://www.theguardian.com)

como el conjunto herramientas aplicativos para una praxis corporativa satisfactoria, dentro del mercado. De un lado (el de la institución), no se busca más que brindar un servicio de capacitación y, del otro (el del estudiantado), no se persigue más que ese tenor pragmático en pos de una inserción profesional. De allí que sea establecida una dinámica que es propia de la que hay entre cualquier empresa de servicios y sus clientes y con ello, además, se abra puertas a la idea de que los criterios de Marketing son lo que deben conducir las lógicas universitarias. Claro está que no se trata de tener una visión totalizante de las facultades o de los estudiantes, pero sin duda resulta sumamente sintomático y mayoritario.

Pero la constitución del *estudiante-cliente* responde, también, a la despolitización del sujeto de la enseñanza ya antes descrita. En última instancia, el ciudadano que formaba la universidad moderna era un sujeto político. Pero el *estudiante-cliente*, en cambio, es sintomático de una universidad que ya no es la articuladora de la ideología del Estado, sino de aquella que se presentada como «despolitizada y despolitizadora». El despliegue del carácter neorreaccionario que ha situado a la Universidad como eje de la producción de una subjetividad profascista se corresponde bien con la consolidación de este nuevo protagonista de los procesos de formación universitaria.

Al respecto, otro dispositivo de neutralización de la potencia política del estudiantado es hipotecar su futuro a través de la deuda. Ésta funciona como un hurto de sus posibilidades de articulación más inmediatas, para arrojar al estudiante a la primacía pragmática del instante y del presente, en pos de saldar la cuenta ya negativa con la que carga desde el inicio de su vida universitaria y profesional<sup>33</sup>. O, para decirlo con una frase del ensayista británico Mark Fisher, que lo ilustra muy bien, el sistema educativo «hace que el estudiante se endeude y, en simultáneo, lo encierra (...) debe pagar por su propia explotación, endeudarse y estudiar para poder conseguir el mismo “McEmpleo” que habría conseguido si hubiera dejado la escuela a los dieciséis»<sup>34</sup>. En general, el efecto tangible de esta situación es la de-potenciación política por la vía de la angustia y de la premura, lo que acontece junto a esa pandemia de *burnout* y depresión de la que padece el estudiantado desde hace ya varios años.

Pero este *estudiante-cliente*, además, da cuenta de otro desborde, de una serie de mutaciones y tensiones que acontecen en un ámbito incluso más «micro» y que se da en las lógicas del proceso mismo de enseñanza, en las aulas, en el trabajo que busca ser establecido con relación la información que se provee. Esto es, en el nivel de las *operaciones* que realizan en tanto que *usuarios* de dicha información. De ello va la siguiente crisis.

### **1.3. La «Crisis informacional» de la Universidad moderna.**

Lo que aquí se denomina como «crisis informacional» de la Universidad moderna corresponde a una situación que atraviesa diferentes contextos geográficos y realidades socioeconómicas, dándose prácticamente a un nivel global. Pero, pese a ello, sus efectos se delatan más bien de forma «micro», dado que se evidencian en el propio proceso educativo (podría decirse que prácticamente dentro del aula).

<sup>33</sup> Al respecto, véase los dos trabajos de Maurizio Lazzarato en torno al gobierno a través de la deuda (*La fábrica del hombre endeudado*, Buenos Aires, Amorrortu, 2013 y *Gobernar a través de la deuda*, Buenos Aires, Amorrortu, 2015).

<sup>34</sup> Mark Fisher, *Realismo capitalista ¿no hay alternativa?*, Buenos Aires, Caja Negra, 2019.

Esta «crisis informacional» remite a las transformaciones que, en las últimas décadas, han sido producidas por la irrupción de la tecnología digital y sus efectos. Es decir que compete a las tensiones y a los desbordes propios del *régimen informacional* al que estamos sometidos y que es instaurado como consecuencia dicha aceleración mediático-técnica. Estos efectos se han dado tanto en una transformación de las *formas* de manejar la *información*, como en una relación diferente con el *tiempo* y un giro en la idea de lo que constituía tanto la *información* como el *conocimiento*, cuestiones que fueron piedras angulares en la construcción de la lógica de la Universidad (y de la enseñanza en general).

En otras palabras, son las *lógicas* y las *operaciones* con la información que han devenido predominantes en este régimen informacional las que han «puesto en jaque» tanto a las formas de enseñanza, como a las propias nociones de *información* y de *conocimiento*, que hoy se alejan de nociones como la apropiación y la profundidad y recaen del lado del acceso y de la conexión. Ante ello, el trabajo conceptual (y el proceso de enseñanza en que se basaba aquel) se ve desfasado; asimismo, la estructura que articulaba la institución universitaria (con técnicas y metodologías que garantizaban lo anterior) se ve desbordada y, finalmente, el propio lugar que ocupaba la institución en la sociedad (como fuente y garante de un tipo de información *valiosa*) queda descolocado.

Es por ello que aquí se ha denominado a ésta como una «crisis informacional», puesto que sus efectos y desbordes se evidencian, en última instancia, en la tarima constituida por las prácticas y las subjetividades producidas en el contexto del «régimen informacional» actual<sup>35</sup>. Sus mutaciones se hacen evidentes en las prácticas de un estudiantado que deja rezagado al proceso de enseñanza, así como a las bases, objetivos, estructuras y criterios de una institución que no estuvo concebida para tal régimen y al cual no logra adaptarse. Ahora bien, ese estudiantado no impulsa tal rezago desde una respuesta o una contestación que vaya en este sentido (no hay articulaciones de resistencia contra el *régimen informacional*), sino desde la anomia y la indiferencia signadas por un *éxtasis del flujo* y por la *desconexión-por-hiperconexión*. Al respecto, lo primero sería dar cuenta de qué se entiende aquí por «régimen informacional».

En términos breves, éste está constituido por ese repertorio de operaciones que se hacen preponderantes en una sociedad a la hora de manejar la información y que es introducido con la llegada de cada nueva tecnología mediática. Dichas nuevas operaciones (dinámicas, prácticas y lógicas) se propagan, se normalizan y, en última instancia, determinan cómo los sujetos/usuarios harán uso de la información. Asimismo, es sobre la base de tales operaciones que se establecerán los dispositivos (no sólo técnicos, pero significantes y semióticos) que producirán las subjetividades e, incluso, también cuáles serán las *formas de representación* de una sociedad. Pero, además, impondrán un tipo de aceleración y un registro de velocidad que atravesará todas las actividades de lo informativo y lo social.

Es precisamente porque los sujetos quedan «sometidos» a este conjunto de operaciones y de dispositivos que se considera que aquellos conforman más bien un «régimen» (informacional) cuya imposición «soft» sea probablemente más determinante que la de cualquier régimen socio-político o económico. De allí que presente menos resistencias por parte de las poblaciones; éstas en realidad no tienen mayor opción de respuesta. Así, criados al cobijo de las operaciones informacionales que los circunscriben, los usuarios no

---

<sup>35</sup> Varios de los conceptos empleados en este acápite, han sido propuestos por el autor de este texto en diversos trabajos a lo largo de varios años, pero sobre todo en el libro *Mutaciones de nuestro Régimen informacional* (Fondo editorial UCAL, Lima, 2018).

tienen otra opción más que insertarse en este *régimen* que, a diferencia de cualquier otro, no necesita ni de una imposición expresa, tácita o forzada, ni tampoco de la implementación solapada a través de aparatos institucionales o simbólicos. Se trata, pues, de una imposición que es *transparente, abierta y constante*, en sintonía con el carácter que el filósofo francés Gilles Deleuze avizoró para las «máquinas informáticas», como cuestión característica de las *sociedades de control*<sup>36</sup>.

De modo que el *régimen informacional* que circunscribe hoy a la Universidad es uno que se caracteriza principalmente por dos lógicas que lo sustentan: la *saturación* y la *instantaneidad*. Dicho de otro modo, su rasgos centrales son que circula y se (re)produce demasiada información y que –precisamente como correlato de aquello– la operación por excelencia de los sujetos es la evacuación y el *flujo* inmediato y extasiado.

Al respecto, los planteamientos que los filósofos franceses Jean Baudrillard y Paul Virilio han levantado desde hace ya varias décadas resultan medulares para entender ambas lógicas, que aparecen de forma central a lo largo de gran parte de sus respectivos trabajos. En cuanto a la saturación, para tratar de resumirlo con una frase de Baudrillard, «el medio más seguro para neutralizar a alguien no es el de saberlo todo sobre él, sino el de darle los medios para saber todo sobre todo»<sup>37</sup>. Qué mejor para hacer inoperante al sujeto que aplastarlo con demasiado para operar, insertándolo en una suerte de condición extasiada, de fascinación cancelatoria, inerte ante el excesivo –e inacabable– torrente de la pantalla. Se trata, pues, de una inoperancia como respuesta a la lógica de *saturación* que caracterizaría a la información y que daría cuenta, además, de la carencia de procesos para responder ante ello (la *no-apropiación*, la *no-reflexión*, etc...). Imposible operar, frente a los millones resultados que nos arroja una búsqueda de las más simples en Google, que nos satura con una inconmensurabilidad de posibilidades en apenas –literalmente– décimas de segundos. De hecho, quizá el gran salto que supone hoy la IA es que permite a los estudiantes universitarios de nuestros días *acceder* de forma simplificada al procesamiento de cantidades de información que antes eran sólo paralizantes. Pero claro, es una solución que sólo enfatiza esa inoperancia, reafirmando esa imposibilidad del ser humano para «devorar el infinito» –parafraseando a Flaubert<sup>38</sup>– frente a una IA que sí puede hacerlo. ChatGPT sólo nos espeta en la cara nuestra incapacidad para lidiar con la saturación informativa.

En cuanto a la velocidad (correlato de la saturación), la lógica de los sujetos está marcada por la instantaneidad y por la referencia al presente, al instante; es decir, a esa velocidad absoluta de la luz (de la pantalla) y del instante absoluto<sup>39</sup>. Así, en cuanto a la información, esto hace eco en el hecho de que sea la *inmediatez* la que se instala en lugar de la *reflexión* o la *posesión*. Es decir que las percepciones y las lógicas terminan sometidas a la *violencia suave y transparente* de la velocidad como norma. Así, mientras hace algunas

<sup>36</sup> Cfr. Gilles Deleuze, «Post-scriptum sobre las sociedades de control», en: *Conversaciones*, Valencia, Editorial Pre-Textos, p. 277-286.

<sup>37</sup> Jean Baudrillard, «Videósfera y Sujeto Fractal», en: Giovanni Anceschi (et al.), *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra, 1990, p. 16.

<sup>38</sup> En referencia a la exposición mundial de París, el escritor francés Gustave Flaubert envió una carta a George Sand en mayo de 1867 diciendo: «es agobiante. Hay cosas maravillosas y más que curiosas. Pero el hombre no está hecho para devorar el infinito» (Gustave Flaubert y George Sand, *Correspondencia*, Barcelona, Marbot ediciones, p.54).

<sup>39</sup> Paul Virilio, *El ciber mundo, la política de lo peor* (2a ed.), Madrid, Editorial Cátedra, 1999, p. 13-40.

décadas, la operación por excelencia de un sujeto que se hallaba frente a algo que considerase relevante (o, cuando menos, interesante) era la *apropiación* y la *profundización* a partir de dicha información, hoy en día la operación principal es *compartir*, *viralizar*, evacuar. Y ello precisamente porque resulta imposible operar de otra forma: hay *demasiada información*, de modo que solo se le puede hacer circular a *demasiada velocidad*.

Una consecuencia de esta dinámica correlativa de saturación-velocidad es que la información mediática sea percibida como presente en todas partes y de forma constante (hoy es imposible escapar a la información mediática de plataformas digitales, estamos sometidos a ella). La información sobre-saturante que circula a velocidad siempre absoluta en la pantalla está disponible todo el tiempo en todas partes. Por ello, se puede afirmar que nuestro régimen informacional es un régimen de la *ubicuidad* y que esa es la gran característica que lo signa.

Ahora bien, esta base de las lógicas sustentadas en la saturación y en la instantaneidad no solo hace eco sobre las operaciones y lógicas propias de los sujetos. Ambas lógicas también van a transformar el *valor* de la información. Pero no el valor en *términos de contenido* (la información aún puede resultar relevante al usuario), tampoco en *términos económicos* (hoy más que nunca la información tiene un valor monetario<sup>40</sup>), ni tampoco en *términos axiológicos* de valor. En cambio, el valor de la información que muta es su *valor-como-objeto*, que está directamente relacionado con la *accesibilidad*, con los niveles y dificultad de *acceso* que presenta la información. Es ese tipo de *valor*, al que se denomina como «informatibilidad»<sup>41</sup>, el que se ve afectado con las nuevas lógicas del acceso de este régimen informacional. Y es que, mientras *más accesible* se presenta la información, cuenta con menos *informatibilidad*; ello afectará directamente a las dinámicas de una institución que, como la Universidad, tenía como una de sus características centrales ser la proveedora por excelencia de un tipo de información poco accesible, valiosa y legitimada.

La Universidad tal como la conocemos (tanto en todas sus versiones modernas como incluso en los inicios de su versión neoliberal) se concibió para un régimen informacional anterior, en el que *poder acceder* a cierta información (así como los procesos institucionalizados que eran aplicados a la misma) sólo ocurría al interior de las propias instituciones universitarias –incluso materialmente–. En dicha lógica, las universidades fueron estructuradas y concebidas bajo la premisa de que, con respecto a la información, el sujeto busca desarrollar relaciones orientadas al largo plazo y marcadas por la *profundidad*, algo que se les proveía en dicha institución, que garantizaba que ello se diera de tal manera. Digamos, la operación central era desarrollar una apropiación de la información por parte de los sujetos, así como desplegar operaciones que le garantizaran la transmisión y producción de conocimiento institucionalizado. Pero esas características son las de otro tiempo y no las del *régimen informacional* actual.

Hoy, en cambio, el acceso como operación ya no representa un diferencial. De la misma manera, la profundidad (o incluso la veracidad y la legitimación que brinda una fuente confiable) ya no parece ser un componente distintivo asociable con el respaldo institucional educativo. Dicho en términos más sencillos,

---

<sup>40</sup> Más allá de la idea que ronda desde hace más de medio siglo en torno a una «sociedad de la información» o de una «economía del conocimiento», lo cierto es que la información como *data* («cruda», como producción de datos) es de un valor económico inusitado en nuestros días. En capitalismo digital actual (en todas las versiones que lo signan como uno «de vigilancia», «de plataformas» o «tecnofeudalismo») es el dato el que funciona como nuevo *commoditie*. Al respecto, véase el trabajo de autores como Nick Srnicek, Shoshana Zuboff, Evgeny Morozov, Cédric Duran, entre otros, que describen bien tal dinámica.

<sup>41</sup> Este concepto fue propuesto en: Pacheco Benites, *Op. Cit.*, p. 25-38.

en el *régimen informacional* actual, para el usuario promedio, poco importa si una información proviene de los fueros de la Universidad, de alguna web, de algún contacto de una red social o de un *influencer*. Todo está (con)fundido en el océano de la saturación acelerada que lo aplana todo en la no-profundidad de la pantalla.

Por el contrario (o en efecto, más bien) la información tenderá a ser más *valorada* (no *valiosa*) de acuerdo con la cantidad de conexiones, links, vínculos y flujos que promueva. Así, hay una suerte de patrón *par excellence* que se configura en nuestra cultura en los últimos años y acorde con el cual, mientras más fluya (más se *comparta*, más se *vincule*, más *circule*) determinada información, más legitimada será considerada. El *flujo* ha sido normalizado como criterio o como indicador *sine qua non* de aquello que *es válido*, al punto de que habitamos un contexto en el que *lo viral* se establece como indicador para juzgar el éxito comunicacional en nuestra cultura. Hoy, la información se vuelve relevante porque genera ecos, repeticiones, flujos y conexiones, al contrario de lo que ocurría en un *régimen informacional* anterior. En ese entonces, todos esos ecos y repeticiones eran más bien la consecuencia de su relevancia y no aquello que la hacía relevante. He allí el claro giro: antes, lo válido se propagaba y se hacía viral; hoy –en nuestro *régimen informacional*–, lo viral y lo que se propaga se hace válido. Y los síntomas de ello pululan en la tarima de lo social: los contenidos publicitarios o culturales aspiran a ser *virales*, la popularidad se mide en términos de *cuánto se ha compartido* algún contenido, toda la influencia (comunicacional, política y económica) de las figuras públicas e instituciones de la sociedad actual responde al número de *seguidores*, al eco y a las posibilidades de repetición exponencial de los mensajes. Pero, nuevamente, no en el sentido de la popularidad «clásica» (que llega como consecuencia de algo), sino que hoy el mero hecho de contar con *la base* de seguidores constituye la fuente de esa influencia. Es una sociedad en la que todo (y todos) parece(n) aspirar a constituirse en *influencer*<sup>42</sup>.

Incluso la *posverdad* no es otra cosa que la consecuencia de legitimar información falsa a partir de los flujos que han sido propulsados; es decir que incluso la información falsa se vuelve «verdad» en nuestro tiempo, si se ha compartido lo suficiente. Mientras el actual viraje neorreaccionario y la escalada de lo que han sido todas las políticas de extremas derechas en la última década ha llevado a poner el foco sobre la problemática de las *fake-news*, lo cierto es que esa validación por el mero flujo (es decir, esa idea de legitimar una información sólo en el respaldo de su propia circulación) lleva consolidándose desde mucho antes al amparo de este régimen informacional. Sería, más bien, la consecuencia de un contexto propio de la *ubicuidad* de la información (sobre la base de la saturación-velocidad), puesto que ante ella la única respuesta posible pareciera ser la de ese *éxtasis del flujo* que caracteriza a la sociedad actual. Y, a su vez, es ese mismo flujo lo que se vuelve el respaldo de lo que fluye.

Pues bien, la Universidad es una institución particularmente afectada por esta realidad. Si bien hay una amplísima discusión en torno a los efectos que estas dinámicas informacionales tienen sobre todo el armatoste de la institución universitaria (y de la enseñanza institucional en general), esta suele darse desde

---

<sup>42</sup> En general, en el contexto de hoy, los sujetos parecieran evaluar o «medir» el eco social de su experiencia mediante la cantidad de *flujos* (traducidos en «likes» o «rebotes») que promueve su cotidianidad anodina convertida en información. Sin embargo, el universo comercial configuró, sobre esa base, la aparición del personaje del *influencer*, cuyo gran «capital» la cantidad de seguidores que poseen, lo que equivale a decir: la cantidad de flujo de información que propulsan y que resulta sumamente rentable a las marcas que financian sus contenidos.

la preocupación por lo más medible y concretamente retratable. Es decir, por la vía de una cuantificación o de algún tipo de retrato estadístico sobre la base de lo tangible y material de esta entrada de la tecnología digital (adopción de soportes, consumos, tiempos de uso, hábitos, etc.).

En cambio, aquí se incide sobre los efectos que acontecen en relación al sentido de la propia Universidad, de cara a las operaciones que caracterizan a este régimen con respecto a la información. Es decir, la no-apropiación, la evacuativa constante, la lógica rizomática y fragmentaria, el flujo en reemplazo de la profundidad, el pensamiento «presentista» y de corto plazo, etc. Éstas desbordan los procesos y las presuposiciones de una Universidad que nunca estuvo preparada para su velocidad ni para sus implicancias en cuanto a los procesos de gestión de la información y de producción del conocimiento. Por el contrario, los criterios con los que (aún) se guía la institución universitaria corresponden a aquellas nociones que parecen remitir a un *régimen informacional* anterior (la verdad, la profundidad, la abstracción, el respaldo de la fuente, etc.). Hoy, sin embargo, estos han cedido el podio de la predilección intelectual a la conexión. Lo que otrora se consideraba como el *valor educacional* de aquellas nociones, hoy se percibe (sobre todo del lado del estudiantado) como no ajustado a la aceleración informacional del régimen. Por el contrario, tales nociones (y su traducción en praxis institucionales y procesuales) se asumen como «lentas», «distantes» y «obsoletas»: nadie quiere «detenerse» en la posesión de la información; menos aún, «caer» en el abismo de su profundidad.

Pues, bien, eso incide directamente sobre la Universidad moderna (y sobre las instituciones educativas en general), dado que ésta aún ha tenido como una de las más básicas de sus labores, la potestad de brindar una información considerada como *diferente* –valiosa por su origen–, base para producir saberes en un contexto institucionalizado. Es sobre esa concepción de la información que han pesado aquellas nociones aludidas (veracidad, profundidad, etc.), que han sido usualmente legitimadas al amparo de la propia institución. Ello, como garantía de que la información no será sólo la adecuada, sino también la más útil para servir a sus procesos internos, educativos.

Así, se va a transformar la idea de conocimiento (que toma como base para su constitución a la información, que ahora acusa menos *informatibilidad*). Va a cambiar también la lógica del trabajo conceptual (demasiado «profunda» para los tiempos que corren) y se va a dinamitar el largo plazo.

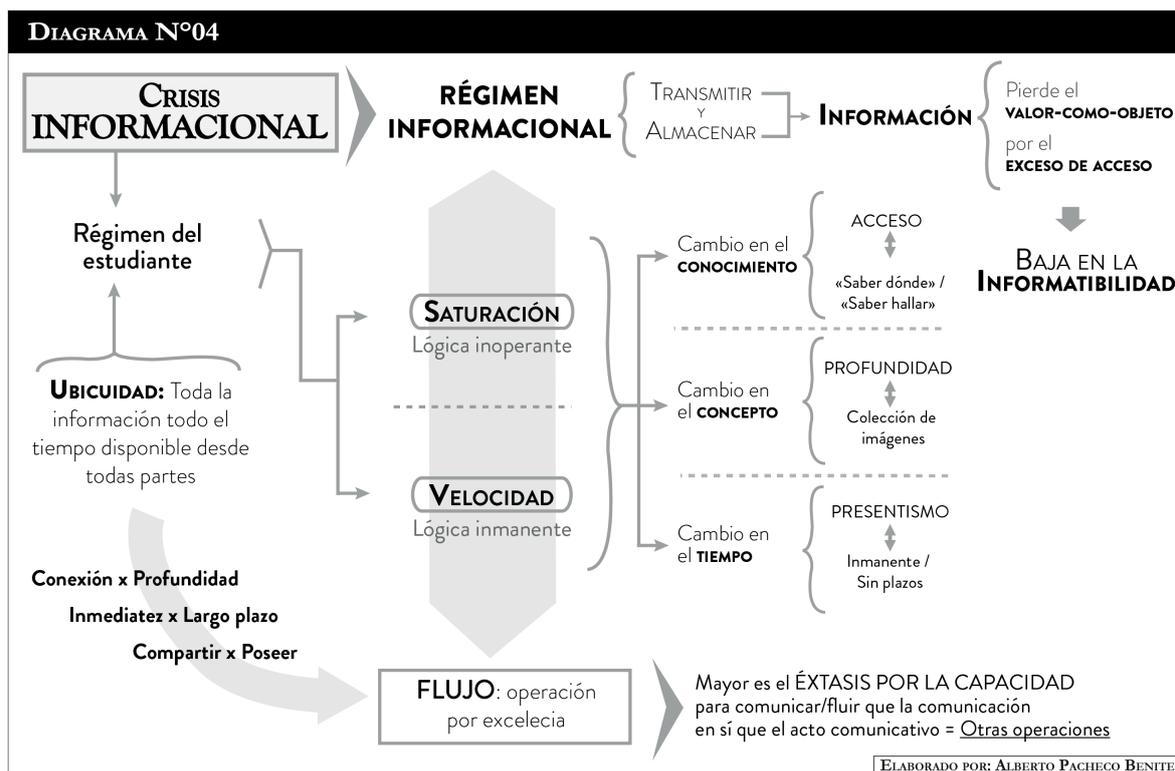
Esta «crisis informacional» de la Universidad, pues, supone la mutación en la idea de producción del conocimiento en el entorno educativo-institucionalizado. Ya no se corresponde con «hacer propia» o «profundizar» una información valiosa (información brindada, además, por la institución que la legitimaba). En cambio, va a sintonizar con ese flujo y esa no-profundidad de la pantalla. Para el estudiante, saber algo no es conocer/dominar/comprender/abstraer, sino encontrar/conectar/vincular. Frente al modelo orgánico y unitario del conocimiento, se despliega la dispersión y multiplicidad; frente a la idea de profundidad, aparece la conectividad a nivel de superficie; frente al proceso, el acceso. Saber es saber hallar, saber con qué conectar. De allí que, la inversión del tiempo y esfuerzo que suponen operaciones como la *abstracción* (base «tradicional» para la formación del conocimiento a partir de la información «cruda») son de una demanda que excede lo que el estudiante universitario promedio – formado en una lógica distinta– está dispuesto a dar.

En otras palabras, se hace un tanto obsoleta (por un tema de *velocidad y exceso de acceso*) la idea del *conocimiento* como resultado de una operación intelectual, demandante de la inversión no solo de esfuerzo, sino de –y más importante aún para los criados en esta época– duración en el *tiempo*. En cambio, va a ser el *acceso* como operación más instantánea (y sin abstracción pero con conectividad), el que ocupa el otrora lugar del conocimiento: el salto de «saber» a «saber encontrar». Pero no sólo eso. Hoy, además, *encontrar es acceder*, dada la saturación propia del régimen y su producción inconmensurable de información, producción que ya es –y que cada vez lo será más– filtrada, resumida, procesada, digerida por las herramientas de IA.

Digamos, a partir de una información que ya no tiene la *informatibilidad* que le otorgaba su dificultad de acceso, la labor de trabajar la profundidad propia de lo conceptual se va haciendo quimérica y el concepto más bien se ha transformado en un corolario de imágenes, la acumulación de imágenes. Hoy, la profundidad conceptual resulta menos trabajable –¿menos útil?–, ya que se demanda más bien la ejemplificación. Y con ello no se hace referencia aquí a las imágenes visuales, sino a los *ejemplos* en general (y para todas las disciplinas o niveles), que constituyen finalmente imágenes en tanto ilustran algo. Es decir que la acumulación de ejemplos termina reemplazando al concepto que se suponía éstos debían *ilustrar*. Y, claro, tal situación no debería resultar sorprendente en un contexto que demanda las *aplicativas*, las competencias y las performances para responder a diversos escenarios virtuales (la educación guiada por casos estructurados o por aplicativas de «simulacros» de situaciones empresariales da cuenta de esto).

Pues bien, esta «crisis informacional» de la Universidad no supone sólo un aspecto material ligado a la adopción (o no) de las dinámicas digitales y no sólo da cuenta de tensiones que se dan en la propia concepción del proceso educativo. Como ya se anunció, además tiene que ver un total descolocamiento de la Universidad en relación con el lugar que ésta ocupó como la fuente (de producción y de legitimación) de un tipo de información privilegiado, que funcionaba como «materia prima» para la constitución de un conocimiento válido. De allí que, desde hace décadas, flaquee ese rol propio de la Universidad moderna – al margen de todas sus versiones y de todas sus crisis–, de ser la indiscutible vía institucional de la producción y transmisión del conocimiento, siempre garantizada por sus procesos.

La Universidad ha dejado de ser incuestionable en su papel como institución «veladora del aprendizaje» o «gran casa del saber», no sólo en el plano «categorial» y a través de toda la crisis de escala «institucional», sino que también lo ha dejado de ser en su rol «informacional». Y es que los cambios ligados a las mutaciones del *régimen informacional* precisamente van a desbordar sus procesos, técnicas, metodologías y aplicativas, que no han estado configurados para el *valor-como-objeto* –la informatibilidad– que la información posee hoy (y que es cada vez menor). Tampoco han estado preparados para la dinámicas de saturación e instantaneidad, debido a la cantidad de información sin precedentes que circula en el no-lugar digital de forma (siempre más) acelerada. Pero lo que podría parecer más evidente, aunque es algo sobre lo que se incide menos: desde hace unas décadas, la institución de educación no es mucho menos «la» garante de una información *diferente*. Ya no tiene el privilegio de ser la vía de acceso a algo distinto en cuanto a lo informativo (claro que, en términos simbólicos y de reproducción social, sigue jugando un rol importante, pero ese es un aspecto que no es abordado aquí).



## PARTE 2: LA UNIVERSIDAD EN EL MUNDO DE LAS DERIVAS NEORREACCIONARIAS.

### 2.1. A modo de balance: la muerte del intelectual y la subjetividad profascista.

Al hacer la cartografía de las tres crisis propuestas previamente («categorial», «institucional» e «informativa»), queda claro que la Universidad es la institución privilegiada para echar luces sobre las tensiones y los quiebres del propio paradigma moderno en su totalidad. Y es que estas crisis están atravesadas, cada una a su manera, por el desmigajamiento correlativo del *Estado-nación*, del *individuo* y de la *razón*. Era, pues, en la Universidad moderna donde se encarnaron los ideales y las prácticas institucionales que sustentaron al propio sistema de la Modernidad. Por ello, al realizar una aproximación hacia lo que parece el cadáver de dicha institución, dichas crisis evidencian los aspectos de sus desbordes, sus quiebres y su franca caída.

Al respecto, ilustra y sintetiza muy bien esta tensión lo ocurrido con otra figura central de las actividades universitarias: el *intelectual*. Y es que si se despolitiza a la universidad y se le arranca la injerencia en el proyecto o en el diseño de la programática social, no es de extrañar que también el intelectual sea hoy una figura despolitizada (o con una politización a mansalva, casi mercenaria).

Ya decía Foucault que el rol del intelectual era enseñar a «luchar *contra las formas de poder*»<sup>43</sup>, allí donde se instituye configurando una *normalidad*. Y, en una línea similar, la ensayista argentina Beatriz Sarlo apuntaba que precisamente el intelectual estaba caracterizado por poseer una posición política. En cambio, para la autora, hoy «el experto» ocupa su lugar como referente de lo académico en la sociedad, identificado más

<sup>43</sup> Michel Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza Editorial, 1981, p. 32.

con la supuesta «neutralidad» y «objetividad» que le confiere su experiencia (su *expertise*) en un área especializada que, además, suele ser de tufo científico<sup>44</sup>. Este nuevo personaje, además, está más asimilado a la figura del opinante mediático y de quien busca el protagonismo en (y por) las pantallas.

La crisis del intelectual es en buena cuenta también un síntoma de la propia crisis de la Universidad con relación a la crisis de toda la Modernidad. Por ponerlo en términos del investigador italiano Claudio Bonvecchio, «el intelectual –el refinado producto de la institución universitaria– cuando no es orgánico a la nación, a la Iglesia o al partido, se encuentra disgregado, sin espacio y sin atributos»<sup>45</sup>. Síntoma global, además, que ocurre en todos los contextos. Al respecto, es muy estudiado el caso de Francia, que resulta paradigmático por el hecho de que fue en ese país donde se produjo el *intelectual* tal y como es concebido en su forma contemporánea (aunque se podría rastrear hasta la propia Ilustración, pese a que su gran protagonismo aconteció a lo largo del S. XX).

En general, en el mundo entero y desde el final de la Guerra Fría, la crisis de este otrora protagonista del fuero universitario, ha supuesto la aparición de derivas mucho más arrojadas a extremismos (y facilismos) políticos o a prescriptivas de tenor técnico-económico. Todos los influencers de la esfera neorreaccionaria internacional en buena cuenta son los que han ocupado el lugar del intelectual. Síntoma del flujo, de la validación por la capacidad de fluir.

Lo cierto es que, para una formación universitaria despolitizada y para una Universidad más enfocada hacia sus indicadores de gestión y hacia su apego a la excelencia, no resulta ninguna sorpresa el que se haya desdibujado el rol del intelectual forjado tradicionalmente en su seno. En su lugar hemos erigido al opinante, legitimado por su aparición en las pantallas o –en concordancia con los tiempos que corren– por su número de likes, followers o reposteos en plataformas digitales. Es otro síntoma más del éxtasis del flujo y del régimen informacional actual: pasamos del intelectual universitario al «opinante viral». El primero encarnando una posición política que –incluso reaccionaria o conservadora– jugaba el juego del sistema. El segundo, en cambio, haciendo fluir –«viralizando»– bulos u odio, en una agitación de afectos-efectos, que va acorde con el fin de nuestra política.

Este punto hace evidente un rasgo transversal a todas estas crisis y que ha venido siendo mencionado a lo largo de este texto. La universidad cuya legitimación y sentido pasa por la eficiencia performativa, la universidad que traduce sus procesos a la «excelencia» y a la acreditación, la universidad que transforma en clientes a sus estudiantes, la universidad que premia y privilegia la investigación indexada, la universidad que precariza a sus profesores, la universidad que está descolocada frente a la ubicuidad del régimen informacional, esa Universidad tiene como piedra angular el carácter «despolitizado» que pretende adjudicarse. Todas las operaciones y dinámicas descritas decantan en ello. Todas las crisis apuntan a cómo, mediante dicha pretensión, la Universidad actual busca colocarse también como «despolitizadora» (de sus procesos, de sus contenidos, de sus actividades y de sus agentes).

El problema es que, mientras esto es enarbolado en los discursos, en la realidad la institución universitaria funciona como piedra angular en la producción de la subjetividad marcada por la precariedad, por la

---

<sup>44</sup> Beatriz Sarlo, *Escenas de la vida posmoderna*, Buenos Aires, Seix Barral, 2004, p. 171-196.

<sup>45</sup> Véase la Presentación a la edición en español del libro: Claudio Bonvecchio (ed.), *El Mito de la Universidad* (12ª ed.), México D.F., Editorial Siglo XXI–UNALM, 2002, p. 17.

desconexión y por la auto-gestión de la angustia. En realidad, esa Universidad que se pretende «despolitizadora» es clave en la producción de la subjetividad neoliberal-digital, que es una subjetividad signada por su carácter profascista. Y ello tiene un carácter fácticamente político. Al final, es esa subjetividad la que da cuenta transversalmente de los sujetos que han hecho posible que ya no se requiera del fusil y de la sangre para aplicar el neoliberalismo neofascista (como lo hizo en la Latinoamérica de los 70s), sino de sus votos alimentados por lo que circula en las pantallas. Tanta gente «educada», que le viene dando más y más poder a las extremas derechas porque las atraviesa ese carácter de competencia, de erosión de lo común (y de lo social), de angustia, de miedo, de paranoia y de revancha.

Una Universidad «despolitizada», que busca no educar políticamente (y ni siquiera educar en política) pretende negar al estudiante como ciudadano. Concebir a los estudiantes como clientes es la garantía de esa subjetividad marcada por el egoísmo de la supervivencia, por la meritocracia económica, por eso de «sálvense quien pueda» y de que «el pobre es pobre porque quiere». Porque, al final, la educación universitaria se entiende desde esas orillas como poco más que un recurso para la propia optimización performativa. Hay, en ello, un carácter reaccionario, hay en ello la misma resonancia profascista.

Y es que la subjetividad que es producida en nuestros días (la subjetividad neoliberal-digital) es profascista. El orden institucional y los dispositivos convierten en arma la precariedad y la angustia que generan las condiciones de vida extenuantes del capitalismo contemporáneo. Así, en resonancia con la biopolítica actual, se coloca a las consecuencias de tales crisis como si se trataran de cuestiones que acontecen a nivel personal o individual y que deben de ser superadas por los propios sujetos<sup>46</sup>. De este modo, éstos no sólo son responsables de su capacidad productiva (que deben optimizar), sino también lo son de su felicidad, pese a estar sumergidos en la constante de extenuación, de incertidumbre y de franca angustia (esa actual epidemia del *burnout* y de la depresión). Y ante ello, es propuesta toda una serie de técnicas, de metodologías y de prácticas de una suerte de espiritualidad *post-new age* y neo-laica que es precisamente una banal domesticación de la angustia producida por el neoliberalismo. Y, tal como se ha planteado, la Universidad no sólo ha adoptado/adaptado tal parafernalia tecnocrática, sino que se inscribe completamente en favor de la producción de esa subjetividad. Es un dispositivo por excelencia para ello y, en ese sentido, todo el énfasis por el carácter procesual y burocrático de la «excelencia» y de la «calidad», todo ese afán por las mediciones, controles, estandarizaciones resulta en sí mismo reaccionario.

Pero no sólo eso. Pese a pretenderse «despolitizada» (y funcionar como «despolitizadora») esa Universidad es ella misma violentamente reaccionaria y fácticamente represiva, cuando se dan articulaciones y emergencias políticas del lado de sus agentes (estudiantado y profesores). Su carácter neoliberal no sólo tiene que ver con su sustentación sobre la performance y el rendimiento organizacional o económico. No es neoliberal sólo por su predilección del funcionamiento corporativo (que le permite medir, controlar, estandarizar). Su carácter neoliberal reside también en sus posibilidades de devenir violentamente reaccionaria si es necesario. La despolitización se convierte en paranoia y en persecución, en pos de reforzar la deriva reaccionaria y neofascista propia del neoliberalismo necropolítico. Y si no, una vez más,

---

<sup>46</sup> Al respecto, véase: Sam Binkley, *Happiness as Enterprise: An Essay on Neoliberal Life*, Nueva York, SUNY Press, 2014. Asimismo, véase: Edgar Cabanas y Eva Illouz, *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad centraliza nuestras vidas*, Barcelona, Paidós, 2019.

piénsese en las reacciones ante las protestas en favor del pueblo palestino, víctima de un genocidio –en curso– en Gaza.

De modo que, tal como se señaló páginas atrás, la Universidad por la que muchos nos hicimos profesores, ya ha muerto (asistimos a su rigor mortis). Y pareciera, además, que el neorreaccionario orden neoliberal-digital está terminando de fagocitar su cadáver. Pero ante ello, aunque se trate de una pelea perdida, no hay lugar a la resignación. Esto no puede ser sólo la autopsia de un fracaso.

## **2.2. Nostálgicos o naïfs. Sobre trampas y supuestas soluciones.**

Ante este panorama, a lo largo de los últimos años, se han venido levantando alternativas que decantan por lo menos en tres orillas diferentes. Por un lado, están quienes buscan «rescatar» a la Universidad como espacio de la reflexión crítica, pero que lo hacen desde la orilla casi nostálgica de una *puesta en valor* de ciertos –valga la redundancia– *valores* perdidos. Así, buscan recuperar el lugar que la Universidad moderna tenía en la sociedad, a través de un reforzamiento (o recuperación) de su deriva institucional. Desde esta orilla, se suele caer en una suerte de paroxismo, de sentimiento previo al final, que tiene tufo de tragedia, de fatalismo o de melancolía.

Por otro lado, están quienes apuestan por que las lógicas universitarias respondan a una optimización de ciertos *procesos* diseñados para la enseñanza, imitando y adoptando las prácticas de tufo cada vez más empresarial, asumiendo la *corporativización* no sólo como una realidad, sino constituyéndola punto de partida para repensar la Universidad<sup>47</sup>. Esta segunda posición sintoniza con la idea de que la solución o respuesta ante la crisis implica su urgente mutación hacia una institución que abrace estas las demandas del mercado para recuperar el carácter «creativo» de la misma. Desde tales miradas, prácticamente desaparecen las fronteras entre las praxis de las profesiones y el proceso educativo<sup>48</sup>. Se trata, casi casi, de una universidad aceleracionista: llevar al extremo la corporativización de la Universidad como si hubiera alguna suerte de salida al otro lado del liberalismo desfajado.

Finalmente, otros creen que las alternativas deben ser construidas (o que ya existen) por completo fuera de la Universidad y, en esta línea, desde hace ya varios años se ha ido experimentando con otras dinámicas de educación superior. Esto, tanto en relación a la búsqueda de nuevas formas –y formatos– para llevar a cabo el proceso educativo más típico, como en relación a una completa re-concepción y re-enfoque del proceso educativo en sí mismo, tratando de reinventarlo por completo.

Pese a que no ha se trata de algo nuevo, fue la introducción de las plataformas digitales lo que produjo un aumento exponencial de este tipo de opciones. Así, desde diversos espacios «en línea» se han venido desarrollando iniciativas no aplastadas por el peso de lo que demanda contar con un campus o con instalaciones, aprovechando las posibilidades logísticas que abre el régimen informacional digital. El más claro ejemplo fue el «boom» que vivieron diversas plataformas MOOC (Massive Open On-line Course) durante la segunda década de este Siglo.

---

<sup>47</sup> Estos son los que precisamente chapotean en el charco de esas siempre mentadas (y estipuladas con tufo de recetas) *metodologías y procesos de estandarización* de las dinámicas al interior de la Universidad.

<sup>48</sup> Cabría, si no, pensar en todo el discurso publicitario que alienta una versión de la Universidad enfocada en el trabajo sobre los conocimientos especializados propio de las carreras desde los primeros momentos de la formación, manifestando, incluso, que es una «pérdida de tiempo» cualquier cariz general, amplio o reflexivo en el sentido más genérico del término.

Desarrollados mediante soportes digitales, los MOOC constituyen cursos masivos (y mayormente gratuitos) que son brindados por Universidades y diversas instituciones educativas de todo el mundo. Su desarrollo ha continuado en aumento desde su aparición alrededor de 2011, a pesar de ya no contar con una presencia mediática tan preponderante como la tuvieron antes de la Pandemia de COVID-19. Estas plataformas cuentan con una oferta que incluye contenidos impartidos incluso por las instituciones con mayor prestigio mundial. Al respecto, en 2019, la Asociación Europea de Universidades de Enseñanza a Distancia (EADTU, por sus siglas en inglés), publicó un estudio junto con el Programa Erasmus de la Unión Europea, con respecto a las implicancias de los MOOCs en educación dando cuenta de su importancia<sup>49</sup>. Para 2021, se registraban un acumulado de más de 220 millones de estudiantes que se habían inscrito en al menos algún curso; de dicha cifra, 40 millones correspondían sólo a ese año. Y todas estas cifras no incluían a China<sup>50</sup>. En cualquier caso, para 2024, el mercado de los MOOCs asciende a 39,2 miles de millones de dólares y se espera que su mayor crecimiento se dará en el periodo de 2024 a 2031<sup>51</sup>.

Ahora bien, es menester no caer en un optimismo naif que apueste por este tipo de propuestas como si se tratasen de una vía de salida a las crisis de la Universidad (o mucho menos de un reemplazo de la misma). Los MOOCs y otros tantos formatos similares, con todo el entusiasmo que generan –y con todas las facilidades de acceso que ello ha podido representar para algunos sectores del estudiantado–, ni han resultado en un viraje que resuene significativamente en el modelo de educación superior tradicional, ni han contrarrestado o incidido en las crisis de la Universidad. Digamos, en el caso de las instituciones tradicionales que participan de forma paralela en el terreno de los MOOCs se trata de un espacio adicional para desarrollar y ofrecer sus contenidos. Sin embargo, en el caso de otras instituciones, que sólo se desarrollan en el no-lugar digital, el asunto puede ser menos alentador.

Más allá de que muchas instituciones propongan (o vendan) una idea equivalente de la educación universitaria (sólo que con la promesa de no tener que invertir tanto dinero o de no tener que entrar en una deuda estudiantil), lo cierto es que tales experiencias ni se han consolidado masivamente, ni reportan verdaderamente una opción. Esto último, ya sea porque la calidad educativa que proponen está finalmente por debajo de los estándares de la educación formalizada institucionalmente o porque –si acaso no– tampoco cuentan con el respaldo y la validación institucional de sus programas, lo que le da menos valor a sus títulos.

Y, cuando lo anterior sí puede estar solucionado, puede deberse también a que estas instituciones reproducen en sí mismas (pero con mayor carga de hipocresía) los mismos vicios de la Universidad neoliberal: falta de gobernanza, precarización de los profesores (o extracción del valor en base a su remuneración poco equilibrada con lo que hacen) o incluso la propia relación que hay entre lo que cobran y ofrecen: *clientelización* del estudiante en su peor versión.

---

<sup>49</sup> Véase: George Ubachs, Lizzie Konings y Beau Nijsten. (eds.), *The 2019 OpenupEd trend report on MOOCs*, Maastricht, EADTU–Erasmus, 2019. Recuperado de: [www.tinyurl.com/2019OpenupEdtrendreport](http://www.tinyurl.com/2019OpenupEdtrendreport)

<sup>50</sup> Véase: Laurie Pickard, Rui Ma y Manoel Cortes, «Massive List of MOOC Platforms Around the World in 2024», en: *Class Central–The Report*, 29 de abril de 2024, disponible en: [www.classcentral.com/report/mooc-platforms/](http://www.classcentral.com/report/mooc-platforms/)

<sup>51</sup> Véase: Cognitive Market Research, *MOOC Market Report 2024 (Global Edition)*, octubre de 2024, recuperado de: [www.cognitivemarketresearch.com](http://www.cognitivemarketresearch.com)

Es cierto que este tipo de iniciativas ha puesto en evidencia (aún más) lo descolocada que está la Universidad «tradicional» frente a los flujos informacionales. Es cierto también que han pasado a constituir una opción válida para ciertos aprendizajes (como cualquier otro impulso similar pudiera serlo en esa línea, digital o no). Pero, de allí a asumir que éstas pueden constituir una vía acertada para la transformación educativa, sería cometer un craso e ingenuo error: tener unos cuantos cursos colgados online para dictarlos bajo el amparo de un logo, no te hace una universidad. Eso sin contar lo que aprendimos de ese lado oscuro de la enseñanza a distancia, durante la pandemia de COVID-19. Esto es, cómo en lugar de una fábula de bondades y de mayores accesos gracias a la pantalla, terminamos con oleadas de males que iban de la depresión a la dispersión y de la falta de control al exceso del mismo.

Ahora bien, al enunciar estas tres típicas visiones de posibles formas de salida, estas tres orillas de soluciones, no se trata de encontrar una fórmula que funcione. Y es que no hay tal cosa como una fórmula *deus ex machina*. En tanto, eso sí, la Universidad sigue dando más muestras de su rigidez cadavérica. Y ante este escenario cabría preguntarse cómo se podría evitar el paroxismo (o la depresión) cuando se piensa con respecto a la institución universitaria.

Quizá lo primero deba ser subrayar lo problemático que resulta pretender volver a un *ideal de la Universidad* prácticamente finiquitado, casi como si se pudiera rescatar un Estado-nación que está en crisis. Como si fuera posible recoger y curar al Leviatán moderno, pese a que el monstruo está herido de muerte y a que nos alejamos de las posibilidades de salvarlo. Es lo mismo que ocurre con el *ideal* de la Universidad moderna. Por otro lado, se debería considerar que aunque la relación Universidad-Mercado no es nada nueva<sup>52</sup>, esta ha distado de los mandatos que impone la lógica del orden actual del capitalismo neoliberal-digital. Y aunque se trate de una pelea perdida, no se puede asumir sin chistar el dictum neoliberal de la Universidad como un despolitizado «*stakeholder*» de la ecuación económica. No se puede bajar la cabeza, aceptando que sólo somos una institución que produce sujetos resignados, ciegamente cómodos o –peor aún– incluso felices de poder insertarse en la maquinaria capitalista. Eso junto con esa visión de que los profesores sólo son *capacitadores* o *coaches* (o alguna otra formulita neoliberal nefasta)<sup>53</sup>.

Las posibles respuestas no pueden fluctuar entre el lamento por un estado de cosas que no ha de volver y un viraje a tenores aún más procesuales, a estandarizaciones aún más marcadas –como viene ocurriendo hasta ahora–. Nos columpiamos entre la resignación nostálgica por una universidad que se fue (si es que, alguna vez, ésta fue realmente tal como es retratada desde los discursos de tal nostalgia) y la resignación de la inevitabilidad de lo que hay.

Quizás, entonces, sea un buen punto de partida hacer una cartografía de la Universidad en tanto dispositivo medular en la producción de esta subjetividad neoliberal-digital y protofascista que todo lo signa (es en cierta medida lo que se ha intentado aquí). Y, a partir de ello, tratar de despabilarnos de la idea de que la solución pase por insistir en los procesos y en lógicas procesuales. Pero, curiosamente, las dos primeras orillas de las supuestas soluciones (los nostálgicos de los «valores perdidos» y los «pro-mercado»)

<sup>52</sup> No es nuevo ni el afán profesionalista de la Universidad ni tampoco el poner el saber y la investigación al servicio de la producción (lo que la tuvo siempre en el corazón del mercado, desde la consolidación de la triada moderna Ciencia-Democracia-Capitalismo).

<sup>53</sup> Al respecto, toda la jerga actual con la que se alude al profesorado parece casi una mala broma: *Facilitador, inspirador, mentor, motivador*, etc.

coinciden en aquella visión, cada uno a su manera. Ello, pese a la gran diferencia que hay entre la concepción de una Universidad a la que buscan rescatar y las actuales «empresas de educación superior centradas en competencias» que terminan reforzando. Por más que hoy sean entendidas casi como lo mismo, se trata una gran diferencia. Pero, tanto quienes quieren rescatar los *valores* de la Universidad, reforzando su institucionalidad, como quienes pretenden convertirla casi en una rama de la burocracia ultra-capitalista, siguen anclados en el fuero procesual, siguen insistiendo en que la solución pasa por reforzar su funcionamiento. Su «salida» tiene que ver con el reforzamiento de una institución no agónica sino periclitante. Pero lo cierto es que no hay mucho sentido en tratar de superar o afrontar las crisis de una institución insistiendo y robusteciendo sólo el carácter burocrático de esa misma institución, sobre cuyo cadáver seguimos danzando.

Al respecto, tampoco habría que caer en la trampa de pensar que hoy el mercado demanda gente que piense críticamente, lo cual también es un vicio común en los últimos años y que es justamente una de las bases para ambas visiones. Cuando todos los eslóganes de la producción actual hablan de «innovación», de «creatividad», de «pensar fuera de la caja» y de hallar nuevas formas de comprender las cosas para lidiar con el desborde informativo que nos circunscribe, podría pensarse que se hace referencia al hecho de poder desarrollar un sentido crítico. Pero no.

Probablemente implique otro desacierto pensar que, cuando el mercado demanda sujetos críticos, innovadores o creativos, tal cosa va en sintonía con lo que ha sido considerado como «crítico» en lo académico o que refiere a la crítica en un sentido amplio. Pero en ésta subyace un sentido profundamente político, potente y francamente subversivo, algo muy alejado de la «creatividad» instrumentalizada que es enarbolada desde el fuero empresarial. En cambio, esa capacidad de «innovación» y «disrupción», demandada a (y vendida por) la Universidad neoliberal, se pone en vitrina como habilidad blanda de *management* (y viene concebida desde la parafernalia y la jerga del Marketing).

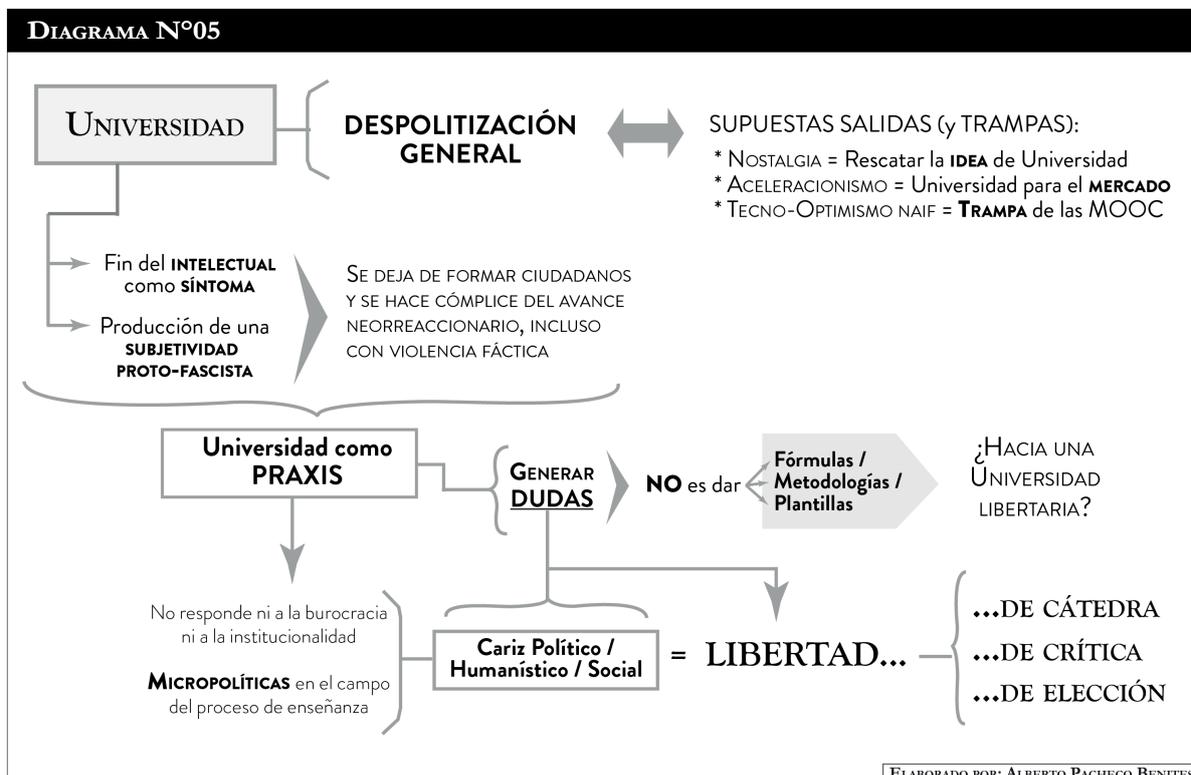
De modo que si el rasgo general que se hace evidente una y otra vez es la despolitización, quizá una opción de salida pase precisamente por propiciar una repolitización de la Universidad. Pero no en un irrealizable sentido institucional, sino en la escala de lo realmente posible.

### **2.3. A modo de cierre: Universidad libertaria en lugar de liberal (o sobre la Universidad como praxis)**

No se pretende aquí esbozar una proposición a modo de certeza, para arrojarla desde algún púlpito hecho de aire. Se busca más bien sugerir algo, el riesgo de una apuesta. Y, en ese sentido, el camino quizá no pase por revalidar la lógica liberal de la Universidad como solución, ni en lo político, ni en lo económico, ni en lo institucional (ya que finalmente es la Modernidad completa la que está en crisis y con ella el propio orden liberal). En cambio, quizá sí se deba apostar por una lógica orientada hacia la libertad, el cuestionamiento y la subversión (una lógica «libertaria», si se quiere). Pero esto último, no en el sentido en que tanto el anarco-capitalismo como el populismo de extrema derecha han prostituido la noción de libertad en los años más recientes.

Aquí se refiere a la libertad en una aserción más puntual, más pragmática y menos pretenciosa, como una suerte de hilo conductor, de denominador común de *prácticas* concretas. A saber: la *libertad de crítica*, la *libertad*

de cátedra y la libertad de elección de los profesores y de los estudiantes, algo que –aunque pudiera parecer mínimo y demasiado «micro» o cotidiano– resulta casi subversivo para las instituciones de nuestros días. Y esta perspectiva no es algo embriagado de entusiasmo o de optimismo naif, ni mucho menos va en la línea de la «nostalgia». No es esta la invocación de un *nuevo ideal* de Universidad, sino que se trata de poner foco sobre algo tan puntual como lo es la forma en que se conduce su *praxis* más medular. Es decir, sus dinámicas de enseñanza y la base de la relación estudiante-profesor. El bastión, la trinchera, la «plataforma de lucha» principal está ahí y no del lado institucional, administrativo, procesual o siquiera metodológico. Se trata de priorizar la libertad en el proceso de la enseñanza, pero al margen de cuáles sean las implicancias institucionales de una Universidad, al margen de cuáles sean los alcances logísticos y concretos de un dominio universitario, al margen incluso de si el proceso educativo acontece (o no) dentro de una Universidad como tal. Al margen de todo ello, se trata de esa dinámica de libertad como rasgo central, dotado incluso con cierto cinismo que lo aleje de una declaración de principios biempensante. Y es que uno puede asumir (como se ha hecho aquí) que la institución universitaria moderna está muerta, uno puede asumir que triunfó la lógica neoliberal-digital y que no hay vuelta atrás en la dinámica de corporativización generalizada, uno puede asumir eso y más. Pero ante ello quizá lo que queda es inyectar subversivamente esa libertad en los procesos y en las prácticas concretas de la propia enseñanza, que es un territorio inexpugnable, que es al final donde uno puede operar estratégicamente, también. No la gran revolución sino las pequeñas revueltas. No se trata de gestar prácticas instituyentes a nivel macro y darnos contra el muro de la realidad, sino priorizar las prácticas constituyentes en el sabotaje cotidiano de esa institucionalidad.



Así, de lo que se habla aquí se corresponde con una enseñanza en libertad respecto de las limitaciones de los formatos, las plantillas, las plataformas, las indexaciones y demás vicios procesuales. Literalmente, a través de un puntual y factual rechazo por la vía de la negación. No en la resistencia abierta o en la oposición dialéctica (recapturada, aplacada, poco pragmática y nada estratégica), sino en la negación que no la aplica. Igual con la crítica, levantada abierta y constantemente, al margen de sus implicancias y sin el miramiento de sus consecuencias; se trata del destierro de toda autocensura, siquiera como posibilidad. Y, si bien la respuesta institucional fáctica (reactiva-recalcitrante) siempre es una amenaza, será precisamente mejor dejar en evidencia ese carácter reaccionario, llevando a cabo toda crítica abierta.

Pero con todo esto no se da cuenta aquí de una visión romántica sino más bien de cierto tufo cínico. Entiéndase: los trabajadores («empleados») del conocimiento de la Universidad estará aún obligados a cumplir con aquellos índices de la «excelencia» y de la «calidad»; tendrán que seguir tranzando con la institución de la que hacen parte. Los estudiantes, por su parte, seguirán desconectados-por-hiperconexión, así como la corporativización seguirá avanzando en los pasillos institucionales. Pero, en medio de todo ello, quizá se pueda apostar por un resquebrajamiento, aún mínimo, mediante esa aplicación de sabotajes cotidianos a través de dinámicas de libertad. Y con esto no se pretende decir que se trata de abrazar dichas «praxis de libertad» como único principio refundacional y que por ello todas las estrategias deben ser «micro» y sólo de subversión silenciosa y de sabotaje, dejando de lado todo otro conjunto de acciones o descalificándolas. No.

Es necesario seguir resistiendo. Son vitales la protesta, la manifestación, la organización y la repolitización de todos los fueros universitarios. Pero no es en la acción donde reside la potencia de ese *hacer*. Urge que dialogue y se enhebre con ese sentido de la libertad como campo de batalla micro y cotidiano de la enseñanza misma, como terreno micropolítico de transformación subjetiva. Frente a la andanada del sistema produciendo una subjetividad profascista, la micropolítica de una libertad en el propio proceso de enseñanza. Y es que si tales luchas, resistencias y articulaciones son hipotecadas a una visión principista sólo a nivel macro, a una nostalgia setentista o a un liberalismo naif (cuando no a un disimulado aceleracionismo pro-mercado), entonces, de nada sirven y seguiremos recorriendo las entrañas de ese cadáver que es la Universidad moderna. Seguiremos comprobando los efectos de su no tan reciente muerte. Mientras todos aquellos impulsos y articulaciones de carácter «macro» y expreso son necesarios, quizá la potencia de base pueda ser ese afán libertario que es sugerido aquí.

Al final, la Universidad no es los muros, los campus o las plataformas online que sostienen a las instituciones formales. La Universidad no es tampoco tales instituciones, con sus personerías jurídicas o con sus marcas registradas. La Universidad no es siquiera el conjunto de los procesos administrativos o de las dinámicas de burocratización que las instituciones ponen en marcha, tanto en lo educativo como en lo organizacional. La Universidad es, en cambio, una relación entre un grupo de gente que enseña y un grupo de gente que aprende y las prácticas que se desarrollan entre ambos. Lo ha sido desde su comienzo e incluso su nombre proviene de ello<sup>54</sup>. La Universidad es una actividad, una praxis.

---

<sup>54</sup> Como es sabido, la palabra Universidad proviene del latín *universitas*. Durante la Edad Media, dicho término se empleaba para designar a una colectividad constituida por los gremios de diversos oficios. Era por ello que, para aludir al gremio de la labor educativa, existieran dos variantes del término, referidas a las funciones que la colectividad desempeñaba: así, se tenía a la

Así, lo que ha venido siendo sugerido aquí es que se revise y se retome la idea de la *Universidad como praxis*, cuyo mayor rasgo distintivo es la libertad que atraviesa las implicancias de dicha praxis. El eje está constituido por dichas dinámicas de libertad, por considerar a la Universidad como *una forma de hacer*, así como a su potencia anarquizante, crítica y cuestionadora, la potencia política de dicha praxis.

Y, nuevamente, no se trata solo de una reivindicación principista, sino quizá como una forma de (tratar de) re-politizar lo básico, lo más mínimo del proceso educativo. En un mundo como el nuestro, arrojado una vez más a los determinismos, a los extremismos, a los conservadurismos y a las miopías más férreas, urge más que nunca esa labor. Por el bien de lo social y por el bien de la propia Universidad. Ésta no puede seguir despolitizada porque –guste o no– no sólo formamos profesionales que sean aptos en competencias, sino ciudadanos. Pero se los dejamos arrojados al facilismo extasiado y viral que produce estas subjetividades profascistas. Es algo que ocurre alrededor del mundo y en todas las escalas de instituciones. Esa despolitización nos genera una carencia de ciudadanía y para la Universidad es más importante que nunca recuperar el sentido de una educación con una mirada al menos responsable en lo político. En pleno régimen de guerra y sentados en el capitel de lo que parece la expiración de todo, el campo de batalla finalmente está en la producción de esas subjetividades que son las que han abierto las puertas al cariz neofascista y autoritario del neoliberalismo. Y este no ha llegado por la vía del fusil y la sangre, sino a través de la pantalla extasiante y de los votos. Y es allí donde la educación, en su forma de diálogo-relación más básico se hace importante. Ese es el más vital y el más urgente (y álgido) de los campos de batalla. Es a través de esa libertad y ese afán de libertad crítica anarquizante que se le pueden disputar centímetros de territorio a esa producción de subjetividad profascista, tratando –desde la Universidad– de contribuir a ganar los grietas por donde hasta ahora siguen pasando los de la «internacional neorreaccionaria».

En ese contexto, parece un suicidio pretender que la performance y la «neutralidad política» de la enseñanza se presenten siquiera como una opción. Habría que reencontrar el sentido (y la utilidad) anarquizante *de la crítica* para este mundo desdibujado. Hoy, cuando todo se siente en la cornisa de un final, cuando el orden moderno liberal, en lo político, en lo social y en lo epistémico parece estar dando sus últimos estertores (y, por tanto, también el rol que ocupaba la Universidad parida en la Modernidad); hoy, en lugar de arrojar reflexiones al vacío en torno a salvar una institución, quizá quepa mirar de nuevo a lo más próximo, lo más «a mano», ese encuentro, ese diálogo-trinchera que se abre en cada dinámica de enseñanza.

Más que nunca, la Universidad-como-praxis necesita agenciar, producir, «máquinas de demolición» en el sentido guattariano-deleuziano, es decir, dinámicas y dispositivos que permitan abrir líneas de trabajo, vectores, encuentros, finalmente sujetos, que se orienten a agrietar los funcionamientos de este sistema, no solo alimentarlos. Pero esto no como resistencia, oposición o «fuerza alternativa», sino desde dentro. No con la distancia nostálgica de tiempos perdidos, sino con el cinismo de saber que las lógicas de la coporativización han venido triunfando desde hace décadas y que debemos ajustar el golpe de esa derrota.

---

*Universitas et scholarium*, que designaba a la comunidad de alumnos y a la *Universitas et magistrorum* que señalaba a la comunidad de maestros.

Nuevamente, sin el ánimo de tener aquí el tono que desciende desde el púlpito, esto se plantea como una opción más entre tantas otras. Una opción equivocada, quizá. Una opción también naif a su manera, quizás. Una herramienta fútil para una pelea ya perdida, quizás. Pero, en todo caso, las herramientas sólo están ahí como opciones para crear posibles y no como certezas. Al final, las peleas son para tenerlas y no sólo para ganarlas.

Rennes, diciembre de 2024.

## **REFERENCIAS**

- Altbach, P. et al. (eds.). (2012). *Paying the professoriate: a global comparison of compensation and contracts*. Nueva York: Routledge
- Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington D.C.: Banco Mundial
- Banco Mundial (2000). *La Educación Superior en los Países en desarrollo: Peligro y promesas*. Santiago de Chile: Banco Mundial [Recuperado de: [www.bit.ly/2kBjgrR](http://www.bit.ly/2kBjgrR)]
- Baudrillard, J. (1990). «Videósfera y Sujeto Fractal». En: Anceschi, G. (et al.). *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra
- BBC (2017). « Society and the Conservative Party» BBC News», 9 de enero de 2017, disponible en: [www.bbc.com/news/uk-politics-38553797](http://www.bbc.com/news/uk-politics-38553797)
- Binkley, S. (2014). *Happiness as Enterprise. An Essay on Neoliberal Life*. Nueva York: SUNY Press
- Bonnin, N. (2024). «Un rapport pointe du doigt une envolée du nombre d'enseignants vacataires à l'université», en *Radio France*, Francia, disponible en: [www.francetvinfo.fr](http://www.francetvinfo.fr)
- Bonvecchio, C. (ed.). (2002). *El Mito de la Universidad* (12ª ed.). México D.F.: Siglo XXI–UNALM
- Cabanas, E. y Illouz, E. (2019). *Happygracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad centraliza nuestras vidas*. Barcelona: Paidós
- Calatravia, A. y Debre, I. (2024). «Why Argentina's public universities are paralyzed by protests», en *Associated Press News*, 31 de octubre de 2024, disponible en: [www.apnews.com](http://www.apnews.com)
- Cantillana-Barañados, R. y Portilla-Vásquez, I. (2019). «Por la senda de los 'profesores taxis': los efectos de la desprofesionalización académica en educación superior. Una aproximación cualitativa desde Chile», en: *Cultura-hombre-sociedad*, Vol. 29(1), Temuco, jul. 2019, p. 306-330
- Chomsky, N. (2017). *Réquiem por el sueño americano*. Madrid: Sexto Piso
- Cognitive Market Research, *MOOC Market Report 2024 (Global Edition)*, octubre de 2024, recuperado de: [www.cognitivemarketresearch.com](http://www.cognitivemarketresearch.com)

- Collectif National Nos Services Publicques (2024). *L'explosion du recours aux vacataires, ou l'ubérisation de l'enseignement supérieur*, abril de 2024, Francia, disponible en línea en: [www.nosservicespublics.fr/vacataires](http://www.nosservicespublics.fr/vacataires)
- Collins, D. (2023). «Police violently raid Lima university and shut Machu Picchu amid Peru unrest», en: *The Guardian*, 22 de enero de 2023, disponible en: [www.theguardian.com](http://www.theguardian.com)
- Crow, M. y Dabars, W. (2015). *Designing the New American University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Fazackerley, A. (2021). «My students never knew': the lecturer who lived in a tent», en: *The Guardian*, 30 de octubre de 2021, disponible en: [www.theguardian.com](http://www.theguardian.com)
- Fisher, M. (2019). *Realismo capitalista ¿no hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra
- Flaubert, G. y Sand, G. (2010). *Correspondencia*. Barcelona: Marbot ediciones
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: FCE
- Galvin, K. y Spiker, C. (2019). «The Cost of Precarity: Contingent Academic Labor in the Gig Economy», en: *Art Journal Open*, disponible en: [www.artjournal.collegeart.org](http://www.artjournal.collegeart.org)
- García Ruiz, A. (2012). *Contra la privatización de la universidad*. Barcelona: Proteus
- Gilbert, C; Crow, M. y Anderson, D. (2018). «Design Thinking for Higher Education», en: *Social Innovation Review*, invierno de 2018, disponible en: [www.ssir.org](http://www.ssir.org)
- Juan, P y Onozko, J. (2022). «Brazil's education system in crisis as Bolsonaro takes aim at universities», en: *France 24*, 28 de octubre de 2022, disponible en: [www.bit.ly/Brazil-university-and-Bolsonaro](http://www.bit.ly/Brazil-university-and-Bolsonaro)
- Kant, I. (2004). *El conflicto de las Facultades*. Buenos Aires: Editorial Losada
- Kihn, M. (2005). «Outside the Box': the Inside Story», en: *Fast Company*, 06 de enero de 2005, disponible en: [www.fastcompany.com](http://www.fastcompany.com)
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado*. Buenos Aires: Amorrortu
- Lazzarato, M. (2015). *Gobernar a través de la deuda*. Buenos Aires: Amorrortu
- Le Névé, S. (2024). «Un rapport pointe « l'explosion » du nombre d'enseignants vacataires dans les universités», en *Le Monde*, 11 de abril de 2024, disponible en: [www.lemonde.fr](http://www.lemonde.fr)
- Lyotard, J. F. (2008). *La condición posmoderna* (10a ed.). Madrid: Cátedra
- Merrill, D.; Migliozi, B. y Decker, S. (2016). *Billions at Stake in University Patent Fights*. Recuperado de: [www.bloomberg.com/graphics/2016-university-patents/](http://www.bloomberg.com/graphics/2016-university-patents/)
- Pacheco Benites, A. (2018). *Mutaciones de nuestro Régimen informacional*. Lima: Fondo editorial UCAL
- Pickard, L.; Ma, R. y Cortes, M. (2024). «Massive List of MOOC Platforms Around the World in 2024», en: *Class Central—The Report*, 29 de abril de 2024, disponible en: [www.classcentral.com/report/mooc-platforms/](http://www.classcentral.com/report/mooc-platforms/)
- Pinedo, J. (2022). «Capitalismo académico, oligarquía académica y los “profesores taxi” en Chile, Colombia, Alemania y Estados Unidos», en: Brunner, J. J., Salmi, J. y Labraña, J. (eds.). *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*, p. 108-136, Santiago de Chile: Universidad Diego Portales
- Readings, B. (1997). *The University in ruins*. Cambridge: Harvard University Press
- Sam Binkley, *Happiness as Enterprise: An Essay on Neoliberal Life*, Nueva York, SUNY Press, 2014.

- Sarlo, B. (2004). *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Taft, I. (2024). «How Universities Cracked Down on Pro-Palestinian Activism», en: *The New York Times*, 25 de noviembre de 2024, disponible en: [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com)
- Tünnerann, C. (2003). «La Educación Superior según el informe del Grupo de Trabajo del Banco Mundial y de la UNESCO». En: *La universidad ante los retos del siglo XXI*. México D.F.: Siglo XXI
- Ubachs, G; Konings, L.; Nijsten, B. (eds.). (2019). *The 2019 OpenupEd trend report on MOOCs*. Maastricht: EADTU. Recuperado de: [www.tinyurl.com/2019OpenupEdtrendreport](http://www.tinyurl.com/2019OpenupEdtrendreport)
- Ubell, R. (2024). «The Uberfication of Higher Ed», en *The EvoLLLution*, 22 de octubre de 2024, disponible en: [www.evolllution.com](http://www.evolllution.com)
- Virilio, P. (1999). *El ciber mundo, la política de lo peor* (2a ed.). Madrid: Editorial Cátedra
- Weale, S. (2024). «‘Cultural and social vandalism’: job cut plans at Goldsmiths attacked», en: *The Guardian*, 27 de marzo de 2024, disponible en: [www.theguardian.com](http://www.theguardian.com)