

LA UNIVERSIDAD EN
ESTADO (A)CRÍTICO.
ENTRE LA TECNOCRACIA
Y LA BUROCRACIA

*María Fernanda Crespo Arriola**
*Leonardo Ruiz Gómez***

RESUMEN: La universidad, en la medida en la que tiene como principal objetivo la generación de conocimiento, se encuentra constantemente en un estado de crisis. Sin embargo, actualmente pasa por un periodo acrítico respecto a las dinámicas de poder que han configurado su desarrollo en el último siglo. En el presente texto se analizan la burocracia y la tecnocracia como estructuras de control que determinan a la universidad en sus propios designios. A partir de la adquisición de diversas funciones ajenas a su objetivo original y de la transferencia de legitimidad a otras instancias externas, la universidad ha adoptado acríticamente una imposición de sentido que la lleva poco a poco a la intrascendencia. Solo la reflexión crítica y la búsqueda incondicional de la verdad podrán devolverle el lugar central que merece dentro de las sociedades modernas.

PALABRAS CLAVE: Crisis, educación, Foucault, Marcuse, poder.

RECEPCIÓN: 8 de junio de 2021.

ACEPTACIÓN: 30 de junio de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0138.000301211

THE UNIVERSITY'S (A)CRITICAL CONDITION.
BETWEEN TECHNOCRACY AND BUREAUCRACY

ABSTRACT: The university, insofar as its main objective is the generation of knowledge, is constantly in a state of crisis. However, it is currently in an uncritical period regarding the power dynamics that have shaped its development in the last century. In this text, bureaucracy and technocracy are analyzed as control structures that determine the university in their own designs. From the acquisition of various functions outside its original objective, and from the transfer of legitimacy to other external bodies, the university has uncritically adopted an imposition of meaning that gradually leads to irrelevance. Only critical reflection and the unconditional search for truth can restore it to the central place it deserves in modern societies.

KEYWORDS: Crisis, education, Foucault, Marcuse, power.

* Universidad Panamericana. Escuela de Psicología.

** Universidad Panamericana. Facultad de Filosofía.

LA UNIVERSIDAD EN ESTADO (A)CRÍTICO. ENTRE LA TECNOCRACIA Y LA BUROCRACIA

Introducción

132

Nada tiene de original hablar sobre la crisis de la universidad. En efecto, que la universidad está en crisis no es ninguna novedad. Basta echar un vistazo a cualquier trabajo que documente su historia para constatar que su identidad ha estado sometida a constantes tensiones y contradicciones. Cualquier institución de más de novecientos años sufrirá de estas mismas condiciones, a veces esquizofrénicas, a veces paranoides, a veces, ciertamente, crónicas y definitivas.

Que la universidad está en crisis no solo no es nuevo, sino que tampoco es extraño. La íntima relación que ha tenido siempre con la misión de

generar y preservar los conocimientos y los saberes explica que, de algún modo, se sumerja en las espesas crisis y vaivenes que esas nociones (la de “conocimiento” o la de “saber”) han tenido también a lo largo de la historia. No solo eso, la “generación de conocimiento” como meta implica, en sí misma, ciertas complicaciones ineludibles: no se trata, por ejemplo, de un objetivo perfectamente definido, puesto que siempre se puede seguir generando conocimiento y, en ese sentido, su misión la obliga a estar siempre en una especie de tránsito, a seguir conociendo y, paulatinamente, a reinterpretar a la luz de ese nuevo conocimiento lo que entendemos por “saber”.

A esto habría que sumar un hecho de carácter más bien práctico, esto es, que la universidad requiere una serie de medios, materiales o humanos, muy concretos. Así, si se tiene en cuenta el carácter tan etéreo del presunto objetivo que la universidad persigue, es fácil que se pierda el rumbo cuando se convive con necesidades pedestres e inmediatas: mientras se alcanza la noble meta de generar y preservar el conocimiento, alguien tiene que pensar que debe haber gises en las aulas.

Por consiguiente, la pregunta sobre si la universidad está o no en crisis resulta baladí. El planteamiento debe trasladarse más bien a la cuestión de cuáles son las características que tiene esta particular crisis de la universidad actual. O más bien: si esta crisis que vive hoy en día encaja dentro de los procesos que la han transformado históricamente. En definitiva, habría que preguntar: ¿es normal esta crisis?

Nuestra opinión es que no: la universidad no está en un periodo convulso a causa de una reflexión intensa y sesuda sobre su naturaleza. En sentido etimológico, *crisis*, del verbo griego *krínein*, se refiere a un juicio, a un proceso de enjuiciamiento. Así, la universidad no está en un periodo crítico, si por crisis entendemos, siguiendo esta etimología, un periodo de discernimiento sobre su naturaleza. Constatamos, más bien, un periodo

acrítico en la universidad; no porque no existan personas o instituciones que reflexionen sobre su esencia o destino, sino porque, como demostraremos, hay estructuras que guían su desarrollo y que impiden la libre reflexión crítica. La universidad ha sido enmarcada en una maquinaria que, mediante una exacerbada repetición, se legitima e impide el paso a una verdadera crítica. Su crisis es, pues, la falta de crisis.

Para tratar de materializar esta idea, nos ocuparemos de dos fenómenos que, en tanto culturales, rebasan por mucho el ámbito de la educación superior y, no obstante, reflejan de manera elocuente el *ethos* de la universidad en el mundo actual y, de manera particular, en México. Se trata de la tecnocracia y la burocracia. Cada uno de estos fenómenos es una manifestación de la instrumentalidad que ha reinado en las universidades, de manera creciente, en los últimos siglos.

La universidad en los tiempos de la tecnocracia

Entre las metamorfosis que ha sufrido la universidad en los últimos siglos, destaca la que vino con la Revolución Industrial del siglo XIX. Ya desde la Revolución Francesa se preconizaba un cambio sustancial tanto de sus metas como de su estructura adminis-

trativa. El antiguo modelo de la universidad medieval había quedado en el pasado. Los ilustrados la veían como un mero resabio del poder que había tenido la Iglesia, donde encontraban pocas noticias de los grandes descubrimientos y avances que la ciencia moderna había llevado a cabo. La robusta estructura que sostenía a las universidades fue remplazada por pequeñas escuelas profesionalizantes, destinadas a capacitar personal para satisfacer las necesidades de las nuevas relaciones sociales surgidas con la llegada de la modernidad.¹ El papel que cumplieron los gremios en la Edad Media y el Renacimiento, como instituciones certificadoras de los conocimientos de una determinada profesión, fue adoptado por la educación superior. Así, junto a algunas universidades más antiguas, aparecieron otras instituciones, como las escuelas politecnicas o las escuelas normales. La idea fundamental de la universidad como generadora de saber quedó opacada por esta nueva misión que la colocaba como un eslabón más en la cadena de producción.

Si la mentalidad ilustrada veía con sospecha la relación íntima que había

entre las universidades y la Iglesia, no reparó, en cambio, ante una intrusión profunda de otras esferas de poder. Las escuelas politecnicas, por ejemplo, desde su aparición estuvieron determinadas por los intereses del Estado y por sus necesidades bélicas. Se cuenta que Ernest Renan, famoso catedrático francés, llegó a afirmar que la guerra franco-prusiana de 1870 la ganaron las universidades alemanas, pues habían sido superiores en tecnología armamentística.² Es evidente que, para ese entonces, la universidad había sufrido un cambio determinante: su función social rebasaba por mucho la mera generación de conocimiento; se había sometido a una lógica de resultados que le era por completo ajena.

Una legitimación de este tipo —medida por la eficiencia en el alcance de sus resultados— es propia del ámbito de la técnica y no de la teoría. La teoría implica, primordialmente, la consecución de un efecto que no tiene existencia más allá del sujeto. En su etimología —del griego *theoreîn*—, la teoría está más cercana a la idea de contemplación que a la de producción.³ De esta manera,

² Rudy, *The universities of Europe*, 126-127.

³ En el conocimiento no hay proceso temporal. Para comprender esto, sirve advertir que en los verbos de conocimiento se puede usar indistintamente el presente y el pretérito perfecto; cosa que, es interesante notar, no sucede del mismo modo con los verbos de movimiento y producción: “Lo mismo da decir ‘veo’ que ‘he visto’ . Si veo, ya he visto. Y

el destinatario final de la labor universitaria solo puede ser el sujeto individual y, en consecuencia, la “generación de conocimiento” no se puede hacer al margen de él: los productos de la investigación (publicaciones, docencia, tecnología) son, en este esquema, un medio para la transmisión de este conocimiento; pero el conocimiento no es tal, sino hasta que llega a otro sujeto.

La proliferación de instituciones de educación superior, en su mayoría técnicas, no diluyó la relevancia social de las universidades, sino que generó el efecto contrario: con el ánimo de compartir el prestigio universitario, algunos de estos institutos comenzaron a adquirir rangos semejantes o equivalentes a los de la universidad, y las universidades mismas empezaron a adjudicarse funciones de formación y certificación para la creciente demanda de puestos técnicos, burocrá-

ticos y especializados en la sociedad industrial.⁴

Así, la universidad fue adquiriendo funciones de manera indiscriminada. Como señala De Sousa, esta reorganización de funciones en el panorama de la educación superior fue realizada sin una articulación lógica y esto “llevó al mercado de la educación superior a autodesignar su producto como universidad sin asumir todas las funciones de ella, seleccionando las que le aseguraban fuentes de lucro y concentrándose en ellas”.⁵ Esta tendencia encuentra —después de siglos de afirmación— su extremo más radical en las actuales *Corporate Universities*, instituciones que, tras elaborar programas de capacitación especializada para sus empleados y futuros empleados, terminaron convirtiéndose en universidades cuya certificación posee reconocimiento más allá de su propia empresa.⁶

cuando he visto, puedo seguir viendo. Propiamente, el conocimiento no tiene límite o término, ya que él mismo es su propia finalidad [...] En cambio, esto no sucede con los verbos de movimiento o de fabricación. No da lo mismo decir ‘ando’ que ‘he andado’, porque cuando el movimiento se termina ya no me muevo, y mientras ando todavía no he concluido el trayecto previsto. Otro tanto acontece cuando digo ‘construyo’ y ‘he construido’, porque cuando finalizo el edificio es cuando ceso de construir, y mientras construyo el edificio no se considera finalizado”. Alejandro Llano, *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo* (Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias), 36.

⁴Rüegg, *A history of the university in Europe*, 4.

⁵Boaventura de Sousa, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad* (La Paz: CIDES-UMSA, 2007), 58-59.

⁶Unesco, *Hacia las sociedades del conocimiento* (Mayenne: Ediciones Unesco, 2005), 98. Solo por poner un ejemplo, McDonald’s elaboró a principios de la década de 1960 un programa llamado *Hamburger University*, a la que se inscriben unos 5000 estudiantes cada año y cuya certificación es válida para laborar en el sector restaurantero. “About us”, *Hamburger University*, <https://www.mcdonaldsuniversity.com.br/quem-somos/?lang=en>.

La existencia de instituciones de este tipo no debería ser preocupante ni para la subsistencia ni para la conservación de la identidad de la universidad. El problema radica en el efecto mimético que se ha generado en las universidades de corte clásico (llamémoslas así) frente al éxito monumental de las instituciones de certificación y preparación técnica. Esta mimesis se puede constatar en el esfuerzo por reducir los tiempos y las exigencias en los programas universitarios, la reducción de obstáculos académicos y burocráticos para la titulación o certificación, el carácter práctico y aplicado de la formación en áreas donde no necesariamente viene al caso. El papel central que se busca imponer a los programas de extensión dentro de las universidades también es síntoma de esta mimesis,⁷ pues el valor de un programa debe ser medible por sus efectos *inmediatos* en la sociedad. Incluso el ámbito de la generación de conocimiento se ha visto afectado por esta visión tecnocentrista: el fetichismo por el género científico del *paper*, como producto acotado y mensurable del trabajo científico, es una clara muestra.⁸

⁷De Sousa, *La universidad en el siglo XXI*, 65-66.

⁸No es casualidad que las publicaciones científicas sean también un invento de la Ilustración. Actualmente, el libro ha dejado de ser el género paradigmático de la transmisión de conocimiento, pues contiene un entramado amplio y complejo de

Este cambio de dirección en la función de la universidad no solo encuentra sus orígenes en las dinámicas internas de la educación superior, sino que aparece enmarcado en un paradigma cultural al que no podía ser ajena. La universidad hoy en día (como espacio de conocimiento y de ordenamiento del saber) se encuentra invadida y cercenada por una mentalidad operativa y, más específicamente, por una “realidad tecnológica” que lo trastoca todo.

En efecto, esta mimesis entre la universidad y las instituciones de educación técnica se da en un contexto cultural en el que lo tecnológico funciona como una especie de *a priori* que jerarquiza y evalúa la realidad: la eficiencia —un adjetivo propio de las máquinas— es ahora el criterio último de valoración cualitativa.⁹ Como sostiene atinadamente Herbert Marcuse, nos encontramos bajo el yugo de una nueva ideología que, como cualquier otra, no solo circunscribe toda una cultura, sino que proyecta un “mundo”;¹⁰ es decir,

ideas que son difíciles de enmarcar en un esquema cuantificable de objetivos y resultados.

⁹Considérese, por ejemplo, el imperativo tecnológico: *todo lo que técnicamente puede hacerse, se hará*. El ámbito de la producción rebasa e invierte el ámbito de lo práctico: si bien la acción humana está delimitada por la ética, lo tecnológico está liberado de estas amarras.

¹⁰Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada* (Barcelona: Planeta-Agostini, 1993), 131.

ordena la realidad material e intelectual desde la óptica de la utilidad, la competencia y el pragmatismo, a la vez que engendra una serie de prácticas e instituciones que sirven para legitimar dicha cosmovisión.¹¹ Que Marcuse hable de la creación de un “mundo” a partir de la tecnocracia como ideología no es una mera hipérbole: el mundo tecnológico nos antecede en nuestro actuar humano; aparecemos como agentes morales en un mundo ya tecnificado.¹² Si la técnica nació como una respuesta racional a necesidades específicas que la naturaleza imponía al ser humano y a las que este no podía atender con sus recursos biológicos, ahora la tecnología es más bien como el escenario —una nueva naturaleza, un nuevo mundo— que crea nuevas necesidades según sus propias reglas, y cuya solución solo se puede alcanzar rindiendo tributo a la tecnología misma.

¹¹ Siguiendo a Theodor Adorno, Marcuse afirma: “Esta absorción de la ideología por la realidad no significa, sin embargo, el ‘fin de la ideología’. Por el contrario, la cultura industrial avanzada es, en un sentido específico, más ideológica que su predecesora, en tanto que la ideología se encuentra hoy en el propio proceso de producción”. Marcuse, *El hombre unidimensional*, 41.

¹² Cabrera menciona cómo, en un periódico, a modo de publicidad para productos informáticos, encontró un titular que rezaba: “Antes el hombre esperaba a la tecnología, pero hoy en día es la tecnología la que tiene que esperar al hombre”. Daniel H. Cabrera, *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas* (Buenos Aires: Biblos, 2005), 205.

Este *logos* de la técnica (como fuerza liberadora, que abriría oportunidades de emancipación mediante el dominio de la naturaleza y de la sociedad) se nos presenta, entonces, como “tecnolatría” y nos confronta con una fatal paradoja: con el encadenamiento de nuestra propia liberación, pues es esta misma técnica, con su discurso totalizante y su burocracia aplastante, la que nos arroja a una servidumbre de la que difícilmente logramos escapar.

Lo dramático es que, en la medida en que la transformación técnica de la naturaleza implica la del hombre, este *a priori* tecnológico funciona, en realidad, como un *a priori* político¹³ que revoluciona todo el entramado social y que, por consiguiente, incide en la esfera del saber que representan las instituciones; entre ellas, por supuesto, la universidad. La técnica se erige así como el nuevo ídolo al que nuestras instituciones rinden culto y frente al cual la universidad (y, por tanto, el conocimiento) adquiere una organización muy particular: la racionalidad científica se juega principalmente como razón instrumental (el saber que se procura se reduce a un conjunto de mediciones y operaciones) y, lo que es más abrumador, el hombre mismo (como parte de la institución) se convierte en un “objeto” más, sometido a las leyes de la productividad, la

¹³ Marcuse, *El hombre unidimensional*, 180-181.

eficacia y lo cuantificable. Según el dictamen de Marcuse, “el mundo tiende a convertirse en la materia de la administración total, que absorbe incluso a los administradores”.¹⁴ Solo así se comprende que la universidad, como objeto de esta administración y en tanto está sometida a este *a priori* político, pueda recibir un diagnóstico como el siguiente:

[E]stamos presenciando hoy una serie de reestructuraciones cuyas consecuencias apenas se empiezan a evaluar: concentración de recursos en las universidades o departamentos con mejores resultados, o incluso separación de las funciones de investigación y enseñanza, en nombre del principio de la rentabilidad de la inversión; promoción de las disciplinas más avanzadas, especialmente en el sector clave de la ciencia y tecnología (nuevas tecnologías de la información y la comunicación, biotecnologías y nanotecnologías), en detrimento de las humanidades; y fomento de modalidades de gestión más empresariales.¹⁵

Lo alarmante es que la universidad, como espacio para el pensamiento y la crítica (que, en buena medida, genera espacio para la oposición y la resistencia), se haya adaptado con tanta comodidad a esta racionalidad

¹⁴ *Ibid.*, 196.

¹⁵ Unesco, *Hacia las sociedades del conocimiento*, 98.

tan propia de la industria o la empresa. Se trata de un *statu quo* que es a la vez autolegitimante y autoimpulsante, y que tiene como característica una cómoda y paulatina pérdida de libertad,¹⁶ a la que la universidad se ha acostumbrado y cuyos costos parece pagar felizmente. Por poner un ejemplo: en 2018 la Universidad de Wisconsin, Stevens Point, se propuso reestructurar sus programas educativos a causa de un déficit de 4.5 millones de dólares acumulado en dos años. La reforma consistía en ofrecer programas de alta demanda (como *management, fire science, marketing*, etc.) y desaparecer otros menos rentables (*english, philosophy, political science*).¹⁷

En México la perspectiva no es más esperanzadora, y las humanidades son el daño colateral obvio. Por mencionar solo un caso, en 2005 se planteó la posibilidad de suprimir en la Universidad Autónoma de Nuevo León (la universidad pública de una de las ciudades más importantes del país) las carreras de historia y filosofía para “adecuarse a las necesidades

¹⁶ Marcuse, *El hombre unidimensional*, 31.

¹⁷ “UW-Stevens Point proposes adding, cutting programs to prepare for future”, *UW-Stevens Point*, <https://www.uwsp.edu/ucm/news/Pages/Repositioning18.aspx>. El caso no es en lo absoluto aislado, pues el mismo fenómeno se repite en distintas universidades de Estados Unidos. David Glenn y Pete Schmidt, “Disappearing disciplines: degree programs fight for their lives”, *The Chronicle of Higher Education*, 28 de marzo de 2010, <https://www.chronicle.com/article/Disappearing-Disciplines-/64850>.

del mercado”.¹⁸ Para restituir las, hubo que hacer cambios estructurales que las volvieran más rentables. Exigencias semejantes se plantean en otras facultades humanísticas del país, en donde las autoridades universitarias han exigido la inclusión de prácticas profesionales, especialidades incorporadas a la carrera, titulación cero, entre otras, con miras a la rentabilidad social y de la institución.

Se podría pensar que esta lógica eficientista está justificada en un país cuyas necesidades sociales son grandes y apremiantes. Desde el punto de vista tecnocrático, invertir recursos en disciplinas improductivas sería un lujo que, al menos en México, resultaría inmoral. Pero esta idea se basa en un prejuicio, nuevamente de carácter instrumental, y que tiene mayor eco en los países en vías de desarrollo: la suposición de que la educación superior tiene como función el ascenso socioeconómico universal de los individuos.¹⁹

¹⁸ David Carrizales, “Desaparecen las carreras de Historia y Filosofía en la UANL; el mercado, la causa”, *La Jornada*, 9 de febrero de 2005.

¹⁹ En este esquema, la universidad no solo tendría el papel de elevar el futuro nivel socioeconómico de los estudiantes, sino que además retrasa su inserción en los mercados laborales, de manera que se absorbe el excedente de mano de obra que la demanda laboral no alcanza a cubrir. Heriberta Castañón, “La crisis en la UNAM”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLIV, 178 (2000): 299. En sectores muy amplios de la comunidad estudiantil solo esta segunda función se cumplirá, ya que más del 58% de los alumnos matriculados no obtendrá

Esta idea desencadenó en México un aumento desproporcionado de los estudiantes que cursan educación superior: pasó de 30 000 en 1950 a 1 250 000 en 1990²⁰ y 4 430 248 actualmente.²¹ Esto acarrea el problema de que no hay manera de garantizar ni el espacio académico para satisfacer las demandas de educación superior ni el mercado laboral donde acomodar a la masa de profesionistas egresados de las universidades.

La idea de tener un título universitario como peldaño para alcanzar una clase social más alta sigue teniendo vigencia en México,²² pero se encuentra en plena crisis en los países más desarrollados. Una vez que la universidad ha entrado en una dinámica eficientista, lleva la batalla perdida.²³ Sus competidores —aquellos que ella misma eligió al abandonar su vocación por la generación del cono-

un título universitario. Véase: DGESU, *Programa nacional de la educación*, 2017, <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/EBESNACIONAL.aspx>.

²⁰ Castañón, “La crisis en la UNAM”, 301-302.

²¹ DGESU, *Programa nacional de la educación*.

²² Y no sin razón, pues las cifras indican que, en términos generales, sigue siendo rentable pagar una carrera universitaria. IMCO, “Compara carreras”, *IMCO*, <http://imco.org.mx/comparacarreras/#!/resultados/532+332>; Catalina Delgado, “¿Vale la pena estudiar una carrera en México?”, *Este País*, 1º de abril de 2014, <http://archivo.estepais.com/site/2014/vale-la-pena-estudiar-una-carrera-en-mexico>.

²³ Anna Davies, Devin Fidler y Marina Gorbis, *Future work skills 2020* (Institute for the Future, 2011), https://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf.

cimiento— son entidades construidas para realizar un trabajo mucho más eficiente en términos de capacitación de personal, transmisión de información y acreditación de habilidades. Frente a estas instituciones de certificación (se consideren o no a sí mismas como universidades), la universidad clásica no tiene oportunidades, pues carga con los grandes “lastres” de la misión de generar conocimiento y de formar intelectualmente a sus estudiantes, dos objetivos demasiado caros y con frutos demasiado lejanos como para ser considerados en una lógica tecnocrática o de mercado. No hay razones para creer que este proceso que ha tenido lugar en los países más desarrollados no lo hará también en México, una vez que proliferen las instancias certificadoras y que el mercado laboral acepte más estas opciones.

Todas estas ideas no solo han lastimado a la universidad, sino también a los estudiantes, a quienes se les prometió el ascenso social mediante una educación superior y se encontraron, una vez terminada la carrera, con un título devaluado por la inflación súbita de egresados en busca de integrarse al mercado laboral. Se podrá suponer que, con sus defectos, es una estrategia para lograr cierta equidad. Pero pensar que el paso por la licenciatura de toda o la mayoría de la población garantizará o, simplemente,

contribuirá a la igualdad entre los ciudadanos es ingenuo: dada la inmensa cantidad de recursos que se necesitan para garantizar la excelencia de los estudios universitarios, se corre siempre el riesgo de que la proliferación de sistemas educativos muy poco igualitarios desencadene nuevas estratificaciones sociales o acentúe más las existentes.²⁴

En suma, el paradigma tecnológico confunde el acceso a la información, la certificación de habilidades y la aplicación de técnicas y procesos con la generación de conocimiento. Confunde, en definitiva, las funciones que acaso corresponden al Estado con las de la universidad.

La burocracia como testigo gráfico del control

Un vicio del que se nutren nuestros sistemas democráticos y, por tanto, que constituye también a nuestras universidades, es el afán de control. La cuestión es quién detenta este control, pues si de algo debiera carecer la democracia, es de un poder centralizado, asimétrico y soberano, ocupado en

²⁴Unesco, *Hacia las sociedades del conocimiento*, 99. Este señalamiento es de especial importancia en México, donde hay más de 3655 instituciones de educación superior (DGESU, *Programa nacional de la educación*, 2017). Es evidente que la calidad educativa en un universo tan amplio de instituciones será demasiado heterogénea como para contribuir a la igualdad social.

vigilar y dirigir nuestras acciones. En efecto, lo interesante de nuestras sociedades no se encuentra en el control y la vigilancia *per se* (que han existido siempre), sino en el hecho de que tales ejercicios de poder también se han democratizado. Piénsese en el panóptico de Bentham, que con su arquitectura omnividente le es tan propio a nuestras democracias y, más aún, a nuestras instituciones, pues garantiza un poder amorfo, pero continuo y disciplinario, en el que los individuos se encuentran perpetuamente bajo la mirada de alguien. No es extraño, entonces, que la universidad, como institución, tenga entre sus funciones la importante tarea de vigilar a quienes poseen el conocimiento, certificar a quienes lo han conseguido y controlar su manejo y validez. Tampoco es extraño que la parasiten nuevas formas de dominación y de poder, no del todo desinteresadas.

En efecto, en la historia encontramos numerosos ejemplos de que el saber se ha instrumentalizado y se ha utilizado como herramienta de poder por medio de la universidad. Por ejemplo, el emperador austriaco Francisco II pronunció en 1821 un discurso para catedráticos en el Laibach Museum en el que afirmó: “No necesario sabios, sino ciudadanos buenos y honestos. Su trabajo es lograr que los jóvenes se conviertan en eso. Aquellos que me sirven deben enseñar lo

que les ordeno”.²⁵ Registros históricos muestran que la situación general en Europa era bastante similar: aunque se suele creer que la reforma educativa emprendida por Wilhelm von Humboldt moldeó definitivamente la universidad europea, los hechos muestran que esta visión pronto encontró resistencias poderosas. Von Humboldt contemplaba una serie de libertades para los profesores: libertad de cátedra y libertad económica para que se concentraran en la generación de conocimiento;²⁶ también luchaba por dar autonomía territorial a las universidades, y sobre todo, abogaba por una libertad del conocimiento en sus métodos y en sus fines.²⁷ Sin embargo, sus sucesores no fueron tan visionarios y restringieron esta autonomía universitaria, temerosos de que se generara “un Estado

²⁵ Rudy, *The universities of Europe*, 104.

²⁶ “La universidad está reservada para lo que el ser humano puede encontrar por y dentro de sí mismo: la introspección de la ciencia pura. Para esta actividad en el sentido más amplio, se necesita libertad y la soledad es útil. Estos dos requisitos encauzan la organización externa de las universidades. Los cursos lectivos son solo un aspecto secundario; lo esencial es que las personas vivan varios años para ellas mismas y para la ciencia.” Wilhelm von Humboldt, citado en: Marianna Wertz, “Education and character. The classical curriculum of Wilhelm von Humboldt”, *Fidelio* 5, núm. 2 (1996): 37.

²⁷ “El principio general debería ser, en cualquier escuela, esforzarse por el ejercicio pleno e impecable de los principales poderes de la mente; excluir de la educación escolar los conocimientos fácticos que, por necesarios que sean, fomentan poco o con demasiada estrechez esas potencias; y reservar las escuelas especializadas para la vida práctica.” *Ibid.*, 35.

dentro de otro Estado”.²⁸ Así, en una dirección completamente opuesta a la ideada por von Humboldt, la educación quedó sometida al control del Estado.²⁹

En México, la situación de la universidad, aunque muestra ciertas particularidades, no parece tener una tónica distinta. La breve historia de Fuentes Molinar³⁰ muestra cómo la identidad de la universidad mexicana ha estado determinada por su relación con el Estado; pero no fue este el único agente externo que tomó el control de la universidad. Solo por mencionar un ejemplo, en el IX Congreso Nacional de Estudiantes, en una de las mesas coordinadas por autoridades como Lombardo Toledano, se llegó a la conclusión de que “las universidades y los institutos de carácter universitario del país tienen el deber de orientar el pensamiento de la nación mexicana”.³¹ Veladamente, se determinaba que la ideología que debía guiar este pensamiento era el materialismo dialéctico. Es célebre la respuesta que dio el catedrático Antonio

Caso a esta intervención ideológica: “La Universidad de México es una comunidad cultural de investigación y enseñanza: por tanto, jamás preconizará oficialmente, como persona moral, credo alguno filosófico, social, artístico o científico. Cada catedrático expondrá libre e inviolablemente, sin más limitaciones que las que las leyes consignent, su opinión personal filosófica, científica, artística, social o religiosa”.³²

Estos episodios ilustran la instrumentalización que sufrió la universidad a manos de agentes externos. Sin embargo, uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la universidad hoy tiene que ver con el afán de vigilancia y de control que la carcome desde dentro y que tiene por bandera las insignias de la burocracia.

La burocracia llegó a reinar en las universidades por las mismas causas por las que es más fácil sufrir en casa una plaga de ratones que una de leones: entran por la puerta trasera, parecen inofensivos y apenas se dan a notar. En efecto, otras amenazas a la universidad fueron repelidas, como los movimientos nacionalistas o radicales,³³ pero no la silenciosa burocracia. Esta, como una organización que pretende distribuir y gestionar la acción humana, aparece como una herramienta que asegura el funcio-

²⁸ Rudy, *The universities of Europe*, 103.

²⁹ Según una anécdota probablemente apócrifa, durante el Segundo Imperio francés un ministro llegó a afanarse de lo siguiente: “en este preciso momento, todos los estudiantes del imperio estudian cierta página de la obra de Virgilio”. *Ibid.*, 103.

³⁰ Olac Fuentes, “Las épocas de la universidad mexicana”, *Cuadernos Políticos* 36 (1983): 47-55.

³¹ Juan Hernández, “Polémica de Caso contra Lombardo sobre la universidad”, *Historia Mexicana* 19, núm. 73 (1969): 88.

³² *Ibid.*, 90.

³³ Rudy, *The universities of Europe*, 105-107.

namiento del poder al que Michel Foucault denomina “disciplinario”. Este poder se erige como un dispositivo que funciona del mismo modo que la burocracia: en silencio, sin una cabeza al mando (pues quien dirige es a su vez dirigido), pero que consigue ponerse y mantenerse en marcha de modo casi maquinal. Lo interesante es que su ejercicio implica una captura total y siempre individual de los sujetos sobre los cuales se ejerce; de modo que todos sus comportamientos, su tiempo e incluso sus gestos se encuentran absolutamente regidos por un sistema (no está de más insistir: anónimo) que los vigila y evalúa constantemente. La burocracia se convierte en una herramienta que consigue hacer más eficiente el ejercicio del poder disciplinario, pues valiéndose de recursos tan simples como la especificidad de la acción por desempeñar, la jerarquización de la fuerza de trabajo, el registro gráfico constante y la evaluación, facilita que los individuos se encuentren continuamente en situación de ser observados. La consecuencia es que se conforman cuerpos dóciles y útiles (como los que quería el emperador austriaco): dóciles en relación con el imperativo tecnocrático y útiles en lo económico; en fin, susceptibles de normalización y regulación en términos de funcionalidad.

Nada de esto resulta ajeno a las instituciones educativas (Foucault lo tenía más que claro), pues una de las funciones de la universidad ha sido certificar a los profesionistas y validar su utilidad práctica en la sociedad. Lo llamativo es que para realizar esto no se valga de la opinión de expertos (como se hacía con los gremios en la Edad Media), sino del tránsito burocrático que se empecina en generar estructuras de supervisión y control que terminan por asfixiar todo auténtico afán de conocimiento.³⁴ Nos encontramos frente a cierta burocrati-

³⁴Foucault muestra este tránsito hacia las sociedades disciplinarias (y burocráticas), en el caso específico de las instituciones educativas: “[en el siglo XVII] mediante un aporte económico, un aprendiz entraba al taller de un maestro y este, en función de la suma de dinero entregada, no tenía otra obligación que transmitirle a cambio la totalidad de su saber; a través de ello, el aprendiz debía prestar al maestro todos los servicios que le solicitara. [...] Y al cabo del aprendizaje había una sola forma de control, la obra maestra, que se sometía a la cofradía de maestros [...] Ahora bien, en la segunda mitad del siglo XVII comprobamos la aparición de instituciones de un tipo completamente nuevo [...] los alumnos se reparten según franjas de edades, a cada una de las cuales se impone un tipo determinado de trabajo. Ese trabajo debe hacerse en presencia o bien de profesores, o bien de gente que lo supervisa; y el trabajo debe recibir una nota, al igual que el comportamiento, la asistencia, el afán del alumno durante su labor. Esas notas se consignan en registros que se conservan y transmiten de jerarquía en jerarquía hasta el propio director [...], y de ahí se envía al ministerio de la Casa Real un informe sucinto sobre la calidad del trabajo, las capacidades de los alumnos y la posibilidad, en lo sucesivo, de considerarlos efectivamente como maestros”. Michel Foucault, *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007), 70.

zación del saber en la que, paradójicamente, a la vez que se aseguran y ordenan las instancias que permiten legitimar el conocimiento, este, como tal, adquiere un papel marginal dentro del entramado organizacional. Cabría decir que es esta burocracia la que transforma a la universidad en una simple generadora de certificaciones (y no necesariamente de conocimiento) que, a su vez, es certificada por otras certificadoras públicas y privadas (que tampoco son generadoras de conocimiento). En este sentido, la certificación o la acreditación de profesores, programas y universidades no garantiza un aumento de la calidad, puesto que el control vertical que recae sobre dichas instancias no proviene de una autoridad legitimada por el conocimiento, sino avalada por una estructura de control. Los *rankings* internacionales de universidades y la cienciometría como mecanismo de evaluación y regulación de la producción académica son ejemplos de esta inversión de la legitimidad: la investigación es evaluada con criterios extraños a cada disciplina y uniformados artificialmente; no es la comunidad científica la que valora y evalúa la producción investigadora (de manera horizontal), sino una agencia externa, ajena al saber y al conocimiento.

En el peor de los casos, este control se convierte en dominio efectivo,

que puede ser fácilmente instrumentalizado por cualquier ideología, por el mercado o por los intereses del Estado. En el mejor de los casos, se trata simplemente de un esquema de simulación en el que se cumplen ficticiamente los requisitos formales: una especie de tributo agradable a la maquinaria burocrática, al tiempo que las prácticas verdaderamente formativas tratan de sobrevivir al margen de este aparato. Quizá sobra decir que ninguno de estos panoramas es deseable.

En busca de una universidad crítica. A modo de conclusión

Como se ha mostrado, la universidad se ha instrumentalizado y ha permitido que sus funciones sean evaluadas con criterios tecnocráticos. No solo eso: ha permitido que esta instrumentalización provenga de estructuras de poder externas (ideologías, Estado, mercado...), pero también internas (burocracia). Tanto la tecnocracia como la burocracia son fenómenos culturales que han permeado ámbitos que van más allá de la universidad; sin embargo, decir que han sido agentes externos los que han pervertido el “espíritu” de la universidad sería una salida fácil. Nos interesa lo contrario: sopesar qué hay o qué no hay en la universidad que ha permitido la mimesis tecnocrática y la subyugación a estructuras de poder.

Es momento, entonces, de volver a la pregunta inicial: ¿qué tipo de crisis es la que atraviesa la universidad? Si, con Foucault, entendemos que la crítica es “el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad”,³⁵ es obvio que la crisis de la universidad está constituida por una falta de crisis, de crítica en este sentido.

Vimos con Marcuse que la tecnocracia y la burocracia se habían convertido en mito, en ideología, en *statu quo*; en un *a priori* autolegitimante y autoimpulsante, cuya única oposición se encontraría en el poder crítico de la razón,³⁶ un poder, más bien, autocrítico, en la medida en que la razón debe cuestionarse a sí misma en tanto que razón instrumental y razón tecnológica.

El lugar natural para esta crítica es la universidad, pues le correspondería la generación libre y autónoma del conocimiento. En palabras de Jaques Derrida, la universidad “profesa la verdad y esa es su profesión. Declara y promete un compromiso ilimitado para con la verdad”.³⁷ Pero

este compromiso irrestricto, el de una “universidad sin condición”, solo es posible si deja de asumir acriticamente principios ajenos a su propia naturaleza, es decir, si se hace cargo de su propia libertad, si se permite entrar en una verdadera crisis.

Este incesante compromiso con la verdad debe ser aún más radical en México, donde la sociedad exige que se solucionen necesidades imperiosas relacionadas con la búsqueda de igualdad, justicia social, seguridad y dignidad. El papel de la universidad no es dar una solución tecnicada a estos problemas; no deberá ser el brazo armado de la tecnocracia que liberará a los vulnerables de su estado más desaventajado, pues es la tecnocracia misma (y su razón instrumental) la que ha permitido asentar estas injusticias como *statu quo*. La solución para lograr equidad no es dar universidad a todos, sino dar educación a todos de acuerdo con sus intereses, capacidades y objetivos. Esto abarca la educación superior para tecnólogos, la educación universitaria para científicos y académicos o educación práctica sobre sostenibilidad para la población rural.

Así, la función de la universidad será, más bien, señalar las dinámicas de poder y de instrumentalización a partir de la crítica propia del saber. Esto no es en lo absoluto relegar a la uni-

³⁵ Michel Foucault, “¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]”, *Daimon. Revista de Filosofía* 11 (1995): 8.

³⁶ Marcuse, *El hombre unidimensional*, 41.

³⁷ Jaques Derrida, “The university without condition” en *Without Alibi*, ed. por Peggy Kamuf (Stanford: Stanford University Press, 2002), 202.

NOTAS

versidad a un papel pasivo o resignado respecto de los problemas sociales. Todo lo contrario: se trata de volver a poner en el centro el *sentido* con el cual la técnica y el poder deben ser guiados, y no que sea el poder o la técnica quienes impongan este *sentido*.

La sociedad reclama una universidad fuerte. En crisis. Que no sea

cómplice de estos mecanismos al someterse a una docilidad irreflexiva; que se atreva a preguntar, perennemente, como decía Foucault, “cómo no ser gobernado *de esa forma*, por ese, en el nombre de esos principios, en vista de tales objetivos y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos”.³⁸

³⁸ Foucault, “¿Qué es la crítica?”, 7.