



El conocimiento en la universidad como problema público. Condiciones de producción en la comunicación y las ciencias sociales

Héctor Fouce; Juan Pecourt; Joan Pedro-Carañana

Recibido: 10 de junio de 2018 / Aceptado: 12 de junio de 2018

[en] The university knowledge as a public problem. Conditions of production in communication and social sciences

Sumario. Las reformas neoliberales de la universidad. La mercantilización de las universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior. La lógica de la excelencia. La autonomía del campo universitario. La incorporación de la cultura evaluativa. Del malestar a la discusión pública. Referencias.

Cómo citar: Fouce, H.; Pecourt, J.; Pedro-Carañana, J. (2018). El conocimiento en la universidad como problema público. Condiciones de producción en la comunicación y las ciencias sociales, en *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación* 23, 9-23.

No es necesario ser un observador atento o un científico social perspicaz para percibir que la universidad se ha transformado de forma radical en las últimas dos décadas. La creación de Espacio Europeo de Educación Superior supuso una modificación de las estructuras docentes que toda la sociedad percibió, pero la transformación de las licenciaturas a grados y la generalización de los masters no eran más que la punta de lanza de un amplio proceso de cambios que afectaba tanto a la manera de aprender y de enseñar, a la estructura y financiación de las universidades, a las formas de conectar docencia e investigación y a las estructuras profesionales y laborales que dan forma a la educación universitaria.

En este volumen de CIC pretendíamos realizar un análisis de las dinámicas que han cambiado el panorama universitario reciente. No se trataba tanto de describir lo que está pasando o de hacer una crítica airada de los cambios, trasladando la indignación de los encuentros casuales en los pasillos a las páginas de una revista académica. Se trataba, en nuestra intención, de ser radicales en el sentido literal, yendo a la raíz de los fenómenos para mostrar su lógica y sus efectos.

Pretendíamos, por ejemplo, reflexionar sobre el alcance de los sistemas de evaluación que modulan la producción investigadora y, de forma creciente, el desempeño docente. Sabemos que estos sistemas nacen en las ciencias duras y que no terminan de encajar en las dinámicas de las ciencias sociales, donde el componente local de las investigaciones es central: la difusión de los trabajos de investigación es más limitada y el elemento idiomático es relevante, factores que no afectan a, por ejemplo, un trabajo matemático. Sin embargo, esta idiosincrasia no es contemplada de forma efectiva por los sistemas de evaluación. Desde nuestro punto de vista, es ne-

cesario entender sus orígenes, sus lógicas y, sobre todo, sus consecuencias: aspirábamos a publicar artículos que reflexionasen sobre qué tipo de conocimiento estamos produciendo en la actualidad, qué consecuencias tienen los sistemas de evaluación en la elección de objetos y métodos de investigación y en la circulación del conocimiento a través de barreras idiomáticas o nacionales.

Nos interesaba además indagar en las lógicas de mercado que alimentan estos sistemas. Buena parte de los índices de referencia de publicaciones científicas son mantenidos por empresas privadas, mientras que los fondos para la investigación, las revistas académicas y los propios lectores y autores llegan desde la financiación pública. Para los editores del volumen, merece la pena detener el análisis también en las propias revistas académicas y en su modo de participación en este perverso modelo en el que el dinero público funciona como base de un negocio privado que no siempre sitúa la difusión del conocimiento entre sus prioridades.

Otro tema que nos parece importante es la aparición de modelos de “ciencia abierta” y las tensiones que este modelo genera en tanto algunas universidades parecen acogerlo como una vía hacia una mayor difusión del conocimiento, mientras que otras sienten que amenaza un sistema en el que están confortablemente instaladas (Doctorow, 2016). El capitalismo informacional en el que nos movemos viene marcado por la centralidad de las políticas de propiedad intelectual, que actúan como límites a nuestro trabajo intelectual. Si bien los documentos pueden circular libremente en la red tras haberse liberado de su materialidad, existe un marco regulatorio que limita sus movimientos de forma dramática: quién puede leer qué materiales es meramente una cuestión de capacidad adquisitiva. Del mismo modo, una mezcla de ambición y miedo por parte de los editores está limitando seriamente el uso de materiales ajenos en forma de cita y referencia.

Por último, un cuarto bloque de temas de nuestra propuesta se centraba en la constante apelación a los diversos rankings por parte de revistas y universidades, que ha introducido un elemento de competitividad que choca frontalmente con el espíritu de colaboración de la ciencia. Buena parte de estas clasificaciones antepone el rendimiento investigador de los académicos a su función docente, que es la que garantiza la financiación pública y la estima social. Nos interesaba también, por tanto, reflexionar sobre cómo las nuevas condiciones de producción del conocimiento afectan a qué enseñamos, cómo lo hacemos y cómo lo relacionamos con nuestro trabajo investigador.

No parece, sin embargo, que los intereses de la comunidad académica coincidan con los nuestros. Quizás nuestra ambición de movernos en un terreno de equilibrios, más centrado en lo analítico que en lo valorativo, ha configurado en buena medida los contenidos de este volumen. Es cierto que hemos recibido algunos artículos que hacen una crítica radical al sistema, pero se movían en el terreno de la denuncia de asuntos que cualquier profesor o investigador, la comunidad de lectores de esta revista, tiene bien identificados. Ninguno podemos ignorar el peso de los rankings, de los índices o de las citas de nuestros trabajos, pero gritar a los cuatro vientos que eso está mal, que no nos gusta y que habría que cambiarlo tiene más alcance emocional que intelectual. No se trata sólo de denunciar ni de enunciar programas de máximos que liberarán a la academia del control gerencial y la configurarán como una nueva república ilustrada, sino de generar, en primer lugar, un análisis de las dinámicas y de sus efectos. Buena parte de esas posiciones se basan en la construcción mítica de una universidad que nunca existió, una universidad en la que el nepotismo, el despotismo profesoral, las guerras internas y la pereza no parecían existir.

Hemos recibido también trabajos que no parecen haber entendido el ánimo provocativo de nuestra propuesta. Trabajos de muy limitado alcance intelectual, basados en el mero análisis de documentos a través de técnicas asépticas que no permiten sacar conclusiones que aporten elemento alguno al debate intelectual. Los problemas que pretendíamos analizar parecen ser de tan hondo calado que los autores no son capaces de identificarse a sí mismos como parte de ellos. Como señalaban Halffman y Radder (2017: 260) en un artículo publicado en el anterior volumen de esta revista, el problema no es sólo que el lobo de mil cabezas de la dirección empresarial se haya colado en la universidad, sino que “los académicos se dejan mansamente apretujar unos contra otros, como ovejas aterrorizadas y obedientes” y estas ovejas “trabajan desesperadas hasta caer exhaustas”.

Un espacio público en el que resuenan diferentes voces no es necesariamente un espacio de diálogo (Bajtin, 1991) y controversia. Estamos de acuerdo con Venturini (2010) en que una controversia supone un grado más de participación en el espacio público, ya que para que esta exista es necesario un “contexto de incertidumbre compartida” y la expectativa de un acuerdo posible hacia el que cada parte orienta sus expectativas”. Pero si buena parte de los que sufren las consecuencias de una situación no son capaces de identificarla como un problema (y en ello reside el éxito de su poder modelador del mundo) no se establecerá nunca una controversia, sino un ruido de fondo de voces incapaces de coordinarse, identificar los rasgos del asunto y proponer soluciones. En este sentido, no parece que los procesos que afectan a la universidad que hemos descrito más arriba de forma sucinta sean percibidos como un problema público. Para ser calificado como tal es necesario que se produzca un proceso a través del que ciertos actores logran mostrar ciertos asuntos como contrarios al interés público o como amenaza al estatus quo, para los que se demandan cambios y soluciones, a menudo apelando a la intervención de los poderes públicos (Gusfield, 1981).

La mera denuncia o la protesta en voz alta no bastan para que una situación llegue a ser un problema público y se inserte, por tanto, en la esfera pública (Habermas, 2004). Son necesarios procesos de modelado, de preparación, de adecuación discursiva de los colectivos que sufren la situación para que esta coja una forma que, de una manera u otra, interpele a otros actores sociales (Peñarín, 2017) Discutir en los foros académicos y en los pasillos de la universidad puede tener un notable efecto terapéutico, pero no transmite a la sociedad la magnitud del problema ni sus implicaciones amplias, que van más allá de los profesores universitarios para afectar a las dinámicas sociales y al conocimiento que las alimenta.

Uno de estos problemas es sin duda la producción ingente de textos que nadie lee, en parte porque no hay tiempo para ello, en parte porque no tienen interés alguno. Halffman y Radder (2017) aportan, en el citado artículo, una amplia lista de referencias que analiza y dimensiona el problema. De forma paradójica, la cita se ha configurado como el indicador fundamental de la eficacia de un investigador: cuanto más sea citado, más prestigio tendrá, mejor será evaluado por las agencias del ramo y más posibilidades tendrá por tanto de lograr financiación para sus proyectos, lo que debería generar más citas e iniciar una nueva vuelta de la rueda.

La cita se ha convertido en el fetiche y no en una herramienta a partir de la cual generar una conversación y presentar diferentes puntos de vista sobre el mundo: es la existencia de esta multiplicidad de visiones sobre un asunto lo que hace existir la esfera pública. “El fin del mundo común ha llegado cuando se ve sólo bajo un aspecto y se le permite presentarse únicamente bajo una perspectiva”, afirma Arendt

(1993, 67). Para Finnegan (2011) el uso de la cita responde a una “extraña propensión humana a repetir fragmentos de textos ajenos y escuchar el eco de otras voces” y se inserta en medio de cualquier interacción con otros. ¿Usamos la cita de esta manera, como forma de conocer las posiciones de otros en la discusión pública y rebatir o apoyar sus argumentos? ¿O se cita meramente como parte de un aparataje formal al que los editores de revistas, de forma inmediata, y las evaluaciones, en último término, nos obligan?

Citar no sería ya simplemente una manera de establecer un diálogo y participar en una controversia, sino una forma de generar activos en un sistema productivo que tiene la propiedad intelectual como su motor, pero en el que los que la generan (los autores) no son los que reciben los pagos.

Una esfera pública que instrumentaliza la cita y que la dificulta difícilmente puede ser considerada como tal. Puesto que estas dinámicas de instrumentalización y dificultad son constantes en el mundo académico, podemos afirmar que este no está en condiciones de generar un espacio de discusión de los problemas públicos, lo que plantea entonces la utilidad del conocimiento generado por la universidad. Esta debería ser un motor del conocimiento que permita a los ciudadanos y poderes públicos a tomar decisiones informadas, que están en la base de la democracia.

Este vaciado de la capacidad de discusión e interacción con la ciudadanía que la cita como fetiche ejemplifica viene dada por dinámicas generadas tanto de forma exógena como endógena. Es evidente que las universidades se han visto atrapadas en un proceso de mercantilización que ha afectado también a otros sectores que durante mucho tiempo estuvieron al margen de la lógica del beneficio, como la sanidad y la cultura. Por otra parte, los procesos hacia la autonomía del campo universitario y sus tensas relaciones con otros y con los subcampos académicos entre si ha generado dinámicas desde las que han nacido los procedimientos de control que configuran nuestro trabajo.

Las reformas neoliberales de la universidad

El modelo empresarial de educación superior comenzó a implantarse en Estados Unidos hace más de un siglo y ha ido marcando la pauta de las universidades europeas (Pedro-Carañana, 2015). La crítica temprana de Thorstein Veblen (1918) a la conversión de la universidad estadounidense en un negocio resuena en los análisis contemporáneos sobre las reformas que está trayendo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Veblen observó el ascenso de la clase gestora profesional en las universidades, su priorización de las relaciones públicas y la captación de fondos y su estrecha relación con la clase capitalista industrial. La nueva misión del sistema universitario consistiría en ‘venderse’ de la mejor manera posible. El poder adquirido por los consejos de administración de corte empresarial había creado una estructura organizacional autoritaria de las universidades y una dependencia funcional respecto al gran capital industrial. La reducción de la democracia interna fue acompañada de una creciente burocratización, ritualización y estandarización de los procesos académicos y de una intensificación de la competencia intra- e inter-universitaria.

La subordinación al capital industrial, que proporcionaba el sustento financiero, impulsó la hegemonía del paradigma positivista. Presentado como un enfoque exacto,

objetivo y neutro, el positivismo, sin embargo, se orientaba, según Veblen, a disciplinar a la mano de obra en la lógica capitalista que subyace a los usos de las tecnologías.

Las nuevas prioridades de la universidad marginaban la que, según Veblen, debería ser la misión de los sistemas de educación superior: el impulso de la curiosidad investigadora y el trabajo creativo. Según el autor, esta misión solamente podría convertirse en hegemónica con una des-mercantilización de la universidad y la liberación de los académicos respecto a los consejos de administración.

En las siguientes décadas hubo respuestas críticas a la universidad empresarial, que desembocaron en un mayor acceso a la universidad y humanización de su misión. Estas respuestas se reflejaron en la *G.I. Bill* de 1944, firmada por Franklin Delano Roosevelt en el marco del pacto entre capital y trabajo (Pedro-Carañana, 2017). Sin embargo, el positivismo y la mercantilización prosiguieron con fuerza, hasta tal punto que Eisenhower había escrito sobre el complejo militar-industrial-académico en un borrador de su famoso discurso de 1961 (Giroux, 2007).

A finales de la década de 1960 los movimientos sociales y estudiantiles tuvieron un importante efecto civilizador, tanto en las universidades como en el sistema social. Las élites estadounidenses, europeas y japonesas respondieron conjuntamente mediante la *Trilateral Commission*. En su primer informe identificaron una “crisis de la democracia” como consecuencia de la “oleada democrática” de los años 60 que había cuestionado las jerarquías y dado primacía a la igualdad económica y política. Las élites debían responder a este proceso democratizador mediante una aumento de su influencia en las instituciones de socialización como las universidades, para establecer “límites deseables a la extensión indefinida de la democracia política” (Crozier, Huntington y Watanuki, 1975, p. 115).

En la década de 1980, el neoliberalismo de la Escuela de Chicago va ganando más espacio-tiempo en la universidad estadounidense. Milton y Rose Friedman (1980) impulsaron la mercantilización del sistema universitario como un mercado de compradores y vendedores orientado a la maximización del beneficio. Los medios a establecer consistían en la reducción de fondos públicos, el aumento de las tasas de matrícula y el pago por parte de los compradores de la educación. Para ello, podrían recurrir a los préstamos privados.

La mercantilización de las universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior

Europa pronto empezó a seguir el camino de mercantilización de la universidad marcado por EEUU (Galcerán, 2010; Sevilla, 2010). La Mesa Redonda de los Industriales Europeos (ERT, en inglés), la Comisión Europea y la Organización Mundial del Comercio fueron las primeras instituciones en promover una mayor influencia de las grandes empresas en la universidad y presionar para que los programas de enseñanza y las investigaciones se adaptasen a las necesidades de desarrollo tecnológico e industrial de las empresas europeas (Hirt, 2003). En palabras de la Comisión Europea, la función de los sistemas educativos sería contribuir “a la competitividad europea, siempre que se adapten a las características de la empresa del año 2000” (Commission Européenne, 1996). La mercantilización se impulsó más aún mediante el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) que definió la educación como un “servicio” que se oferta y se demanda según las leyes del mercado (Hirt, 2003).

Esta perspectiva mercantil fue adoptada por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde la Declaración de la Sorbona (MEFAIRU, 1998) y la Declaración de Bolonia (Ministros de Educación, 1999). En contraposición a la visión humanista promovida por los casi 400 rectores que firmaron la *Magna Charta Universitatum* (Los Rectores, 1988), los Ministros de Educación priorizaron la estandarización de las titulaciones a nivel europeo para que sus “propósitos profesionales” se adaptasen a las necesidades del sector privado (MEFAIRU, 1998, p. 2).

La orientación de las universidades hacia la formación profesional de los alumnos es un aspecto importante de las reformas en curso porque pretende marginar la misión universitaria alternativa de humanizar las sociedades. El pensamiento crítico, la ética y la reflexión sobre las totalidades va dejando paso a una (de)formación en la obediencia, amoral, fragmentaria y descontextualizada (Pedro-Carañana, 2014). Además, la promesa de una formación orientada a la ‘empleabilidad’ de los egresados conduce a la frustración en un sistema económico y laboral incapaz de ofrecer los suficientes empleos y de la suficiente calidad.

La hegemonía de la dimensión profesional de la formación universitaria es solo uno de los cambios profundos que conlleva la mercantilización de la educación superior. La estandarización de las titulaciones no permite atender de manera específica a los contextos concretos en los que operan las universidades. La eficiencia y la eficacia pasan a considerarse los valores fundamentales de las instituciones universitarias en concordancia con lo promovido por las declaraciones oficiales del EEES. La innovación, otra de las *catchwords* del EEES, se entiende “no como la producción de conocimientos nuevos, sino como su difusión económicamente rentable” (Alegre Zahonero y Fernández Liria, 2004, p. 235). Se relegan, así, los saberes y las investigaciones que no son rentables, aunque puedan ser de interés para la democratización de las sociedades.

En este sentido hay que leer el trabajo que publicamos de Cabezuelo y Manfredi en torno al uso de los MOOC (Massive online open courses). Como señalan en su artículo, los países desarrollados incorporan estos cursos como parte de una estrategia de diplomacia blanda que permita acercarse a la población de otros países, introducir o solidificar la influencia de sus valores y su cultura y, además, captar el talento global por parte de las grandes universidades, que son las que tienen recursos para mantener estas estructuras. Los cursos tendrían, entonces, una doble dimensión, ya que a su declarado objetivo de “romper con las desigualdades educativas y la brecha digital” añaden estas ambiciones en las que resuena un eco neocolonial. Los cursos online, en todo caso, subordinan su labor docente, su intención crítica si la hubiere, su ambición de explicar el mundo, a necesidades instrumentales bien de la universidad bien del Estado.

La competitividad se convierte en otro de los valores fundamentales en detrimento de la cooperación. Según los documentos del EEES, la globalización de la enseñanza superior obliga a las universidades europeas a competir entre sí y con otras universidades no europeas para atraer financiación, nuevos estudiantes y profesores e investigadores prestigiosos en un contexto global. Además de fomentar el clasismo de universidades ricas y pobres, el énfasis en la competitividad promueve la priorización de la captación de fondos mediante el desarrollo de una imagen de marca con “sello de calidad” que reconozca su prestigio internacional (Comisión Europea, 2005, p. 8).

Siguiendo las recomendaciones de la OMC y de Milton Friedman, se ha ido reduciendo la inversión pública en las universidades europeas en beneficio de la inver-

sión privada que, lógicamente, es auto-interesada. Ya en 2003 la Comisión Europea advirtió que dada la “creciente subfinanciación” de las universidades y que “es poco probable que los fondos públicos adicionales puedan por sí solos” solucionar el problema, es necesario buscar nuevos métodos y fuentes para “aumentar y diversificar los ingresos de las universidades” (CE, 2003, p. 14). Como hemos indicado, una de las consecuencias de tal cambio es la priorización de conocimientos comercializables a expensas de los saberes emancipadores (de Sousa Santos, 2003). Otro resultado es que convierte al marketing para la captación de fondos en eje central de la universidad.

La consecuencia más inmediata de la reducción de los fondos públicos quedó reflejada prontamente en el *Dearing Report*, que introdujo la idea de que los estudiantes deberían pagar una parte mayor del costo de su educación en el Reino Unido (The National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997). Como en EEUU, el aumento de tasas va acompañado de la reducción de la financiación para becas y de la introducción del negocio de los préstamos bancarios. Reino Unido también ha mostrado otra implicación de la mercantilización de la universidad y de la exigencia de reducción de costes por parte del Estado, con el intento en curso de bajar las pensiones del profesorado.

Otra consecuencia observable es la transferencia de dinero público al sector privado, dado que los resultados de la investigación son explotados por el sector privado. Como ya dejó señalado la Mesa de Industrialistas, habría que “utilizar el montante muy limitado de dinero público como catalizador para sostener y estimular la actividad del sector privado” (ERT, 1994). Además, para la obtención de fondos públicos se da prioridad a los proyectos que previamente hayan conseguido financiación privada, con lo que aumentan las dificultades para las perspectivas críticas.

Como ha desarrollado Noam Chomsky (2013), una de las consecuencias más importantes de convertir las universidades en empresas es la precarización del profesorado. La necesidad de reducción de costes impacta negativamente en las plantillas de docentes e investigadores, cada vez más conformadas por plazas de asociados y adjuntos. La fuerza laboral pierde la seguridad y estabilidad que dan las plazas fijas y unas condiciones de trabajo dignas, aumentando la ansiedad, el estrés y la explotación laboral. El resultado es un debilitamiento de los trabajadores, su poder de negociación y su capacidad de implicarse en la democratización de las universidades y de su misión. El miedo a no ser renovado y no poder desarrollar una carrera académica favorece el desarrollo de una mano de obra disciplinada y obediente a los managers universitarios y las empresas financiadoras. Todo ello repercute negativamente no solo en la calidad de la investigación, sino también de la enseñanza, la cual se ve afectada, además, por el empeoramiento de la ratio profesor-alumno. Los encargados de asegurar el funcionamiento de la universidad como negocio son, como advirtió Veblen (1918) los gestores empresariales. Su influencia es tal que Fernando Quirós Fernández (2017) se refiere a la universidad del EEES como la “universidad gerencial”.

La creciente digitalización de las universidades se orienta a reducir costes y fortalecer los procesos que acabamos de describir (Ballesteros-Carrasco, Franco-Romo y Pedro-Carañana, 2012). Por ejemplo, las enseñanzas virtuales reducen la necesidad de contar con plantillas amplias de profesores, al tiempo que despersonalizan las relaciones y fomentan la dependencia tecnológica. Se favorece la penetración de

capital y software de grandes monopolios privados, al tiempo que se impulsa la formación en competencias digitales que favorezcan la empleabilidad. Se impulsa el emprendedurismo neoliberal y un uso acrítico de las tecnologías. Las TIC permiten optimizar las campañas de marketing y facilitan la captación de clientes, al tiempo que se impulsa la transferencia de resultados e investigadores al sector tecnológico privado. En definitiva, se organiza la vida académica en torno la producción y el consumo tecnológico.

Como ya señalara Veblen (1918), todos estos procesos que impulsa la mercantilización de las universidades desvían la atención y el tiempo de la función fundamental de la educación superior de contribuir a la humanización de las sociedades. La tendencia expansiva del capitalismo para mercantilizar nuevos sectores que aseguren la acumulación de capital necesaria para su reproducción está desembocando – con el apoyo clave de los Estados y la Unión Europea– en la colonización del último gran espacio de autonomía y pensamiento crítico, en nombre de la competitividad y la excelencia.

La lógica de la excelencia

Los instrumentos de medición y evaluación académicos se basan en una concepción específica de la “excelencia”, cuyo significado exacto es difícil de aprehender. Michelle Lamont (2009) nos advierte de la pluralidad de formas de entender la excelencia dentro del contexto académico. Dichas modalidades de excelencia académica conforman discursos simbólicos más amplios, maneras de entender el quehacer científico que, dependiendo de las disciplinas académicas, son diversos e incluso contradictorios. Siguiendo a Knorr-Cetina (2005), podríamos asociar la excelencia a la existencia de diferentes estilos epistémicos en las instituciones universitarias que se han consolidado con el devenir histórico. Estos estilos epistémicos impondrán sus propias culturas evaluativas, es decir, sus pautas y métodos para identificar y discriminar los productos académicos que cumplen con los estándares legítimos de la excelencia. Para hacerlo, recurren a tecnologías específicas que detectan, miden y clasifican el grado de excelencia de las producciones científicas. El resultado de estos tests disciplinarios es fundamental porque condicionará en gran medida la trayectoria profesional y el significado del trabajo de los miembros de la comunidad académica.

Aunque no existe una definición comúnmente aceptada de excelencia, Lamont asegura que es posible identificar una serie de propiedades básicas que aparecen en las distintas definiciones y justificaciones de la misma, aunque la preponderancia de una propiedad concreta dependerá de las disciplinas académicas. Según Lamont (2009), los elementos básicos de la excelencia son:

- a) La claridad: se refiere a los trabajos que están bien ordenados, caracterizados por una escritura sutil y elegante, que son reflejo de un intelecto claro y ordenado
- b) La calidad: se manifiesta en la destreza del trabajo, la profundidad, la atención al detalle, la solidez y la consistencia. Suelen establecerse paralelismos entre la calidad académica y la calidad artesanal. Un trabajo tiene calidad cuando muestra el “saber hacer” del responsable.

- c) Originalidad: Supone introducir nuevos elementos en la investigación científica, elementos que antes no se habían tomado en consideración porque no se tenía claro su interés. Lo inmediato y lo aceptado, aunque tenga una base científica, no suele considerarse excelente.
- d) Relevancia: se refiere a la importancia, necesidad y el sentido de la investigación científica. Esta relevancia puede ser teórica, porque responde a preguntas que se consideran esenciales en un determinado ámbito disciplinario; o puede ser política, cuando el objetivo fundamental es dar voz a los más desfavorecidos y producir formas de conocimiento que tengan un impacto social positivo.
- e) Teoría y método: alude a la conexión que realiza el trabajo entre la conceptualización teórica y los datos empíricos obtenidos en el trabajo de campo.

Estos elementos deben tomarse como tipos ideales en el sentido weberiano del término. Las diferentes tradiciones académicas se caracterizan por combinarlos de maneras diversas. Así, por ejemplo, en el ámbito de los estudios literarios, y también filosóficos, la presunción de claridad se atenúa con la búsqueda de cierta “oscuridad” basada en la creación de un estilo personal y la libertad proporcionada el juego del lenguaje. En otros casos, como en las ciencias económicas, la modelización matemática se considera un elemento esencial de la excelencia, frente a otros criterios de valoración más teóricos o cualitativos. Por tanto, las formas de valoración y reconocimiento en ambos subcampos académicos quedarían supeditadas a sus diferentes concepciones de la excelencia.

En términos generales, las diferentes concepciones de la excelencia reclaman una cierta autonomía respecto a la sociedad mayoritaria, pero la reivindicación de esta autonomía se organiza en torno a discursos académicos muy diferentes. Una parte de la comunidad científica sigue la lógica del “conocimiento por el conocimiento”, mientras que otra entiende el “conocimiento en beneficio del cambio social”. Los primeros aseguran que el trabajo académico debe estar al margen de las disputas políticas y tiene que seguir su propia lógica de investigación, y los segundos defienden que la investigación debe subordinarse a los grupos más desfavorecidos de la sociedad y que, por tanto, su autonomía depende de su resistencia a la sociedad dominante. Mientras el “conocimiento por el conocimiento” reclama un distanciamiento total como criterio básico de autonomía, el “conocimiento en beneficio del cambio social” redefine la autonomía como una forma específica de heteronomía o, en otras palabras, como una alianza con los grupos desfavorecidos de la sociedad frente a los grandes poderes sociales. La pretendida autonomía total del “conocimiento por el conocimiento” se entiende como una sumisión tácita a los poderes establecidos.

La autonomía del campo universitario

Michelle Lamont analiza la excelencia y sus culturas evaluativas desde una perspectiva micro-sociológica sin atender a la influencia de las grandes estructuras sociales. Por tanto, Lamont asume una cierta autonomía del campo académico respecto al resto de los poderes sociales. Para ella, los académicos se evalúan a sí mismos según determinadas tradiciones epistémicas y evaluativas transmitidas de generación en generación. Sin embargo, deja de lado los factores externos y su influencia en los juicios académicos y las formas de evaluación. En este sentido, Bourdieu (2008) nos

recuerda que el campo académico no puede entenderse de forma aislada, porque su evolución depende de su relación (que puede ser consensual o conflictiva) con el campo político y el campo económico. Lamont incide en los procesos de toma de decisión internos (por ejemplo, los paneles que evalúan a los candidatos académicos), mientras que Bourdieu suele centrarse en el análisis de lógicas estructurales más amplias, e incidir en las formas de desigualdad estructural asociadas al poder político y económico.

Tanto Lamont como Bourdieu están de acuerdo en que el campo académico es un espacio relativamente autónomo respecto al resto de la sociedad. Pero mientras a Lamont le interesa sobre todo indagar en la diversidad interna de las culturas evaluativas—Historia, Antropología, Economía, Filosofía, etc.—Bourdieu centra su atención en el papel de los poderes políticos y económicos, en cómo moldean a los diferentes actores e instituciones. El sociólogo francés incide en las luchas por la autonomía establecidas entre los que pretenden mantener la pureza del campo académico y los que la subordinan a intereses ajenos a su propia historia (Grenfell, 2007). En este sentido, y en comparación con Lamont, tiende a presentar una visión bastante homogénea del espacio universitario, que se caracteriza por el conflicto permanente entre diferentes grupos sociales.

Posiblemente la clave es entender el campo académico como un espacio abierto y flexible con diferentes gradaciones de autonomía. Por un lado podría identificarse un polo autónomo, caracterizado por una lógica basada en el “conocimiento por el conocimiento”, que muchas veces se aleja voluntariamente de los intereses mayoritarios de la sociedad, centrado en la búsqueda de sus propias metas científicas. Y por otro lado, emergería un polo heterónimo, compuesto por aquellos espacios académicos más influidos por los grandes poderes sociales, y cuyas culturas evaluativas dependen de ellos (en este ámbito aparecen los procesos de comercialización y politización del conocimiento). Bourdieu encuentra la heteronomía académica en las Facultades de Medicina y Derecho, y la autonomía en las ciencias puras y experimentales (Bourdieu, 2008). Las ciencias sociales se encuentran en una posición intermedia y están sujetas a una lucha constante entre autonomía y heteronomía. El polo autónomo, asimismo, podría dividirse entre partidarios y contrarios de la participación política.

Consecuentemente, en el campo académico los criterios de selección y evaluación, y por tanto de reconocimiento y consagración, son objeto de conflicto y disputa entre diversos actores sociales. Todo espacio social construye sistemas de clasificación simbólicos que emplazan a los participantes en diferentes órdenes jerárquicos—en la universidad, las diferentes áreas disciplinarias constituyen colectivos con criterios de valoración diferenciados (ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, etc.). Estas clasificaciones son el resultado de la progresiva resolución de conflictos internos y su imposición como las formas legítimas de percepción social. Es evidente que los criterios valorativos se han transformado radicalmente en los últimos 20 años con la globalización y las mediciones cuantificadoras (actualmente podríamos hablar de un “yo académico cuantificado”). La globalización y la cuantificación, guiada por criterios mercantilistas, entre otras cosas, ha transformado la tipología de los productos académicos dominantes: se ha pasado de la hegemonía de la monografía (el libro) al dominio del *paper* (el artículo científico). Aunque Bourdieu incide en el poder de las Facultades de Derecho y Medicina, las tendencias dominantes parecen indicar la imposición de los criterios específicos de las ciencias

puras y experimentales, sus estilos epistemológicos y culturas evaluativas, sobre las humanidades y ciencias sociales.

La incorporación de la cultura evaluativa

Como se observaba anteriormente, los estilos epistémicos y sus respectivas culturas evaluativas podemos entenderlos como sistemas de clasificación, es decir, como sistemas jerárquicos que seleccionan ciertos elementos y rechazan otros, de acuerdo a criterios previamente establecidos (Bauman, 2002). Los productos y tareas académicas son múltiples, pero su valoración social es muy desigual. Algunos resultados tienen una valoración muy elevada (publicar artículos en revistas científicas de impacto) mientras que otros tienen un reconocimiento escaso (la calidad docente). Detrás de la valoración diferenciada de las tareas académicas emergen los intereses de colectivos diversos, que pretenden imponer sus propias formas de evaluación. Este choque impone una jerarquía entre actores “dominantes” (con la capacidad de definir los principios jerárquicos y clasificatorios de acuerdo a sus propios intereses) y actores “dominados” (sometidos a principios de juicio y valoración que contradicen sus propios intereses subalternos). El conflicto simbólico para definir los criterios de valoración en la agencia de acreditación estatal española (ANECA) evidencia los choques sociales que subyacen a todo proceso de valoración social.

En el caso español, el resultado de los mecanismos evaluadores impuestos al profesorado (y que actualmente se concentran en la actividad evaluadora de la ANECA) se manifiesta en la incorporación a distintas categorías profesionales: Ayudante Doctor, Contratado Doctor, Titular de Universidad y Catedrático de Universidad (paralelamente, existe una brecha cada vez más importante entre el profesorado “estable” y el “precario”). Dentro de esta distinción, el cuerpo profesional de los catedráticos se compone, precisamente, por aquellos que han asimilado y reproducido con mayor fidelidad las lógicas evaluadoras dominantes, siendo reconocidos por ello en sus respectivas disciplinas. En este sentido, las categorías profesionales más altas serán las encargadas de definir la cultura evaluativa y sus mecanismos específicos, participando mayoritariamente en las comisiones de acreditación y selección (en Departamentos, publicaciones, agencias de acreditación, etc.), y por ello impondrán el “precio de entrada” para incorporarse a la carrera universitaria y las condiciones de la consagración. Paradójicamente, también son las categorías profesionales más altas las que cuentan con la libertad para romper con las normas académicas y actuar como “heréticos consagrados” (Bourdieu, 2008).

La interiorización de la cultura evaluativa condiciona la trayectoria profesional y se plasma como sistema de clasificación objetivo en el Curriculum Vitae, que presenta un amplio listado de los logros profesionales individuales, organizados en torno a las distintas áreas del quehacer universitario (investigación, docencia, gestión, transferencia). Aparecen los diferentes apartados que son evaluados (disciplinados) por la cultura epistémica dominante y se ordenan jerárquicamente. Así, en los formatos oficiales del CV, la producción investigadora (ya sean artículos científicos, monografías o capítulos de libros) destacan claramente sobre la labor docente (especialmente cursos de grado y postgrado). Las tareas de gestión quedan en una posición muy periférica.

La interiorización de esta cultura evaluativa orienta la trayectoria académica del individuo y sus posibilidades de éxito. Aunque el sistema administrativo oriente en cierta manera la producción académica (el *paper* en revistas indexadas), el individuo también internaliza una serie de principios y valores fundamentales que le llevan a valorar diferencialmente su propio trabajo —en otras palabras, los mecanismos externos de evaluación están precedidos de un ejercicio disciplinario de auto-evaluación. Este proceso de incorporación de diferentes culturas evaluativas produce mentalidades académicas y por tanto construye individuos. El “profesor erudito” de antaño, cuya máxima ambición es publicar monografías basadas en largas y costosas investigaciones es reemplazado por el “profesor emprendedor” que publica *papers* de forma continuada, gestiona equipos de investigación y apoya su investigación con la obtención de fondos económicos privados. Si Kant sería un prototipo del profesor universitario tradicional en vías de extinción (recordemos que no publicó ninguna obra relevante antes de los 60 años), los referentes actuales de las universidades anglosajonas, que copan los rankings internacionales, serían un claro ejemplo de los emprendedores académicos actuales (Fuller, 2009).

Del malestar a la discusión pública

Buena parte de estas tensiones se ejemplifican en el trabajo que publicamos de Gaitán, Caffarel, Lozano y Piñuel, en el que analizan la visión de los académicos del campo de la Comunicación sobre sus condiciones de producción y sus rendimientos. A partir de una amplia encuesta a académicos del campo, observan que los ítems más valorados son aquellos que se relacionan con “el corporativismo académico” frente a los réditos sociales o intelectuales del trabajo universitario. Se investiga para lograr el reconocimiento de acreditaciones académicas y para generar oportunidades de movilidad, pero se califican como “nada importantes” las posibilidades de contratos en ámbitos ajenos al universitario. Es significativo que la mayoría de las investigaciones del campo se planteen el objetivo de “describir” mientras que apenas aparece la ambición por “intervenir”. El estudio muestra un campo replegado sobre sus propias dinámicas internas y ajeno al diálogo con lo social.

Estos problemas relacionados con la modulación de conceptos como innovación, excelencia y su capacidad para dar forma a toda la producción intelectual una vez se ponen en funcionamiento queda mostrada en el artículo de Piovani, que señala, en su estudio de los estilos de escritura académica en las ciencias sociales en Argentina, la influencia de las políticas nacionales de investigación en la reconfiguración del campo de las ciencias sociales en su país. Esto ha generado una ruptura generacional que genera desequilibrios, como por ejemplo el predominio de los temas locales en los trabajos de investigación en contraste con el escaso uso de la bibliografía académica latinoamericana, reemplazada por las referencias de los grandes nombres globales. Esta brecha se percibe también en cómo las distintas generaciones dan forma a su trabajo: los jóvenes se afanan en publicar papers en revistas internacionales, mientras que los investigadores ya asentados consideran el libro como el mecanismo de circulación de las ideas por excelencia. La tensión entre lo internacional y lo local parte el campo en dos, entre aquella minoría que asume los modelos dominantes en busca del reconocimiento internacional y la mayoría que se limita a publicar en revistas más locales atendiendo a la especificidad de sus temas y ámbitos de referencia.

Nos habría gustado que este volumen generase una ingente cantidad de ideas y datos sobre los que basar una discusión informada. Si no ha sido así puede ser debido a la torpeza de los editores, a la elección de un mal momento o a una ajetreada gestión del proceso editorial, pero también puede ser leído como la constatación de una falta de madurez de estos asuntos para convertirse en problemas públicos que amenriten la discusión. Quizás estamos tan ocupados con nuestros artículos, nuestras evaluaciones y nuestros rankings que no somos capaces de percibir cómo todo esto está cambiando de forma radical la naturaleza del trabajo académico. La herencia de nuestro trabajo, entonces, sería una pregunta: ¿qué debe suceder en el campo académico para que se den las condiciones para que el malestar se convierta en controversia y esta genere una discusión suficientemente enérgica que requiera de cambios radicales en las normas que regulan nuestra actividad? ¿Qué es necesario hacer para dar forma a estos asuntos de manera que la sociedad perciba su alcance y sus implicaciones, más allá de la universidad, y reclame cambios?

Referencias

- Alegre-Zahonero, L. & Fernández-Liria, C. (2004): “La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento”, *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, pp. 225-253.
- Arendt, H. (1993): *La condición humana*, Barcelona, Paidós
- Bajtín, M. (1991): *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus
- Ballesteros-Carrasco, B., Franco-Romo, y. & Pedro-Carañana, J. (2012): “Los usos de las TIC en la mercantilización de la universidad: análisis de los documentos oficiales del EEES”, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 101 (18), pp. 101-110. Disponible en dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40905 [Consulta: 28 de junio de 2018]
- Bauman, Z. (2002): *La cultura como praxis*, Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P. (2008): *Homo academicus*, Madrid, Siglo XXI.
- Castells, M. (2013): *La era de la información*. Madrid, Alianza
- Chomsky, N. (2013): “El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior”, *Bajo el Volcán*, Vol. 13, (21), pp. 121-134.
- Comisión Europea (2005): “Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa”. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0152:FIN:ES:PDF> [Consulta: 25 de junio de 2018].
- Commission Européenne (1996): *Rapport du Groupe de Réflexion sur l'Education et la Formation "Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation"*.
- Crozier, M.J., Huntington, S.P. y Watanuki, J. (1975): *The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*, New York, New York University Press.
- De Sousa Santos, B. (2003): *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*, Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- Doctorow, C. (2016): “Germany-wide consortium of research libraries announce boycott of Elsevier journals over open Access”. Disponible en <https://boingboing.net/2016/12/15/germany-wide-consortium-of-res.html> [Consulta: 11 de julio de 2018]
- Finnegan, R. (2011): *Why do we quote? The culture and history of quotation*. Cambridge, Open Book Publishers

- Friedman, M. y Friedman, R. (1980): *Free to Choose: A Personal Statement*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Fuller, S. (2009): *The sociology of intellectual life*, Londres y Nueva York, Sage.
- Galcerán, M. (2010): “La mercantilización de la universidad”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 32, (13, 2), pp. 89-106.
- Grenfell, M.J. (2007): *Pierre Bourdieu*, Londres, Bloomsbury
- Gusfield, Joseph (1981): *The culture of public problems*. Chicago: Chicago University Press
- Habermas, J. (2004): *Historia y Crítica de la Opinión Pública*. Madrid: Gustavo Gili
- Hallfman, W y Radder, H. (2017): “Manifiesto académico: de la Universidad ocupada a la Universidad libre” *Cuadernos de Información y Comunicación*, 22, pp.259-281. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5209/CIYC.55978> [Consulta: 11 de julio de 2018]
- Hirtt, N. (2003): *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*, Madrid, Minor.
- Knorr Cetina, K. (2005): *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Lamont, M. (2009): *How professors think. Inside the curious world of academic judgement*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Los Rectores (1988): “Magna Charta Universitatum”. Disponible en <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish> [Consulta: 11 de julio de 2018]
- MEFAIRU (1998). “Declaración de la Sorbona”. Disponible en http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf [Consulta: 11 de julio de 2018]
- Ministros Europeos de Educación (1999): ‘Declaración de Bolonia’. Disponible en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf [Consulta: 25 de junio de 2018].
- Pedro-Carañana, J. (2014): “De la universidad ilustrada al EEES: Un análisis sociohistórico centrado en la universalidad y la utilidad de la educación superior”, en M. Mut Camacho, (ed.). *Procesos de aprendizaje de vanguardia en la enseñanza superior*, Madrid, Visión Libros, pp. 395-412.
- Pedro-Carañana, J. (2015): *Las misiones de las universidades europeas y estadounidenses: un análisis sociohistórico de sus transformaciones*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/33378/> [Consulta: 25 de junio de 2018].
- Pedro-Carañana, J. (2016): “A History of the Globalization of Universities: European Higher Education Area Viewed from the Perspectives of the Enlightenment and Industrialism” en M. Goss; M. Gould y J. Pedro-Carañana (eds). *Talking Back to Globalization: Texts and Practices*, New York, Peter Lang.
- Pedro-Carañana, J. (2017): “Un análisis sociológico-histórico de la contribución de la universidad a la democratización social en EEUU”, en M. Álvarez-Peralta, G. Fernández-Vázquez, G. y L. Mazzoli (eds.) *La mediación fragmentaria. Mediatización y controversia en la nueva esfera pública*. Cuadernos Artesanos de Comunicación, La Laguna (Tenerife), pp. 313-336.
- Peñarín, C. (2017): “Mediación y mediatización de la comunicación pública. Una perspectiva pragmática”. En M. Álvarez-Peralta, M. G. Fernández y L. Mazzoni, eds., *La mediación fragmentaria* La Laguna: Cuadernos Artesanos de Comunicación, pp. 11-36.
- Quirós Fernández, F. (2017): “La universidad gerencial en Europa y los procedimientos de evaluación de la ‘calidad’ de la docencia y la investigación en España”, *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación*, 133.
- Sevilla, C. (2010): *La fábrica del conocimiento. La Universidad-empresa en la producción flexible*, Madrid, El Viejo Topo.

- The National Committee of Inquiry into Higher Education (1997): *Higher Education in the learning society*, UK, Crown.
- Veblen, T. (1918): *The Higher Learning in America: A Memorandum on the Conduct of Universities by Businessmen*, New York, B. W Huebsch.
- Venturini, T. (2010): "Driving in magma: how to explore controversies with actor-network theory". *Public understanding of science*, 19/3, pp.258-273