

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/385204943>

CRÍTICA DE LA RAZÓN UNIVERSITARIA. UN MANIFIESTO ETNOGRÁFICO DE LAS BASES SIMBÓLICAS DE UN SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Book · October 2024

CITATIONS

0

READS

99

1 author:



José-Luis Anta

University of Jaén

82 PUBLICATIONS 135 CITATIONS

SEE PROFILE

CRÍTICA DE LA RAZÓN UNIVERSITARIA.
UN MANIFIESTO ETNOGRÁFICO DE LAS
BASES SIMBÓLICAS DE UN SISTEMA DE
EDUCACIÓN SUPERIOR

José-Luis Anta Félez

Prólogo de Almudena García Manso



AASA

La editorial se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de esta obra o partes de ella sea utilizadas para la realización de resúmenes de prensa.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Jaén, si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Asociación Cultural de Acción Social y Arte

<https://asociacionaasa.es/>

aasaasociacion@gmail.com

El grupo PAI de investigación HUM 862 Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural

<https://hum862esagec.wixsite.com/ujaen>

esagec@ujaen.es

Universidad de Jaén Edf. D-2. Despacho 128. Campus Las Lagunillas, s/n 23071 Jaén, España

esagec@ujaen.es

Copyright de la presente edición: José-Luis Anta Félez, “Crítica de la razón universitaria. Un manifiesto etnográfico de las bases simbólicas de un sistema de educación superior”, Jaén, 2024, 1ª edición.

ISBN: 978-84-15901-58-7

Depósito Legal: J 602 2023

Imagen de la solapa trasera basada en una cianotipia de 2016 realizada por José-Luis Anta a partir de una foto analógica del edificio A4 de la Universidad de Jaén en el campus de Las Lagunillas.

Impresión MASQUELIBROS. Pol. Ind. Los Olivares. Calle Beas de Segura, 29. 23009 Jaén

Por y para José Luis (1936-2020), mi padre, que creyó
en el mundo académico hasta el final.

ÍNDICE

Prólogo (Almudena García Manso)

7

Crítica de la razón universitaria.

Sopa de verdad, saber y poder

15

Etnografía de aquí.

Entre la universidad y el espacio de educación superior

37

El curriculum.

De aparato de captura a dispositivo académico

65

Bases para un manifiesto anti-universitario

101

Agradecimientos

135

Bibliografía

139

PROLOGO

Almudena García Manso

Prologar este libro me está resultado más complicado de lo que pensaba, pues me duele al escribir, me duele al pensar, me atraviesan todos mis dolores, a pesar de estos dolores del cuerpo este texto me da la esperanza de un bálsamo, que no un remedio a mis dolores claro está, que nos permita enfrentar ese riesgo “del vacío” que nos está suponiendo soportar este sistema tan bien descrito, analizado y hecho etnografía en estas páginas, la anti-universidad.

Un sistema que no nos quiere “del todo” porque somos sus “hijos bastardos”, somos linajes de trabajadores, algunos sin estudios, somos los hijos e hijas del éxodo rural de esa España que hoy llaman la España vacía, nietas y nietos de una sociedad en ruptura, cambio y desestabilidad, somos las juventudes de la generación X y los últimos de la Baby boom –los que quedan de la generación del jaco y los de la ruta del Bakalao–, profesionales que vemos una institución que, al igual que un Gargantúa se traga todo sin digerirlo y sin quedarse con los nutrientes, nos reduce a sexenios, índices

de impacto, rankings, patentes, acreditaciones, gestión, transferencia, *docentia*, etc.

Volviendo a lo que nos importa, a la obra y al prólogo, he de sincerarme, ese dolor al que me refiero al principio se me entremezcla con la responsabilidad que contraes cuando prologas un libro como este, una obra fruto del conocimiento situado y de la etnografía viva, elaborada teóricamente de tal manera que es difícil poder aportar o decir mucho más de lo expuesto, un tratado de cómo funciona el poder en un general, pues no sólo has visto su rostro en contexto, sino que ves su alma, y esa es general y esta capitalizada.

La responsabilidad me da vértigo, es el prólogo a un libro cuyo título ya reza la implicación que supone, “Crítica de la razón universitaria. Un manifiesto etnográfico de las bases simbólicas de un sistema de educación superior”, toca teóricamente los entresijos de los sistemas actuales de poder y control y los vierte en el ejercicio práctico de la etnografía en el meollo del sistema universitario. Curiosamente desde arriba abajo, ¡cómo se nota que somos hijos bastardes del sistema!, pues la responsabilidad de prologar recae en el más bajo del escalón académico, la discípula, la alumna, la que no es más que un CD acreditado a TU, a la espera de que algún día tenga posibilidad de acceder al paraíso del titular, y desde ahí poder seguir la senda de mi maestro. Ambos hemos creado una simbiosis entre nuestro soma y la universidad, como dices en este texto, parece que nos ha dado un arrebato biólogo, parece que la institución vive a través de nosotros.

Pero el vértigo da paso al honor que supone prorrogarlo y es ahí donde veo el bálsamo al que me refería antes. Leer el texto y volver aprender, tener las referencias claras de que el vacío es común, compartido y está reconocido. Le damos nombre y sabemos dónde acampa y por donde campa. Un vacío provocado por la pérdida de nuestros sueños de libertad, de creatividad e hibridación que suponía eso que era la creación del conocimiento, sobre todo el compartido y común. En su día ver cómo el poder y la acción política se convierten en el pilar del sistema me puso al borde del abismo, hoy nos empuja al vacío a la par que nos anestesia.

Este libro de razones críticas me empuja hacia delante y me duele, es tan real que abruma transitar por sus páginas. No es sólo una investigación etnográfica del sistema universitario, es una teoría del poder extrapolable, una lectura obligada tanto si estas en este sistema como si no, pues es lección.

Veo que no sigues la máxima que destila el vacío, el conocimiento lo compartes y lo haces sumatorio, lo hibridas y nos lo das a hibridar, no lo mercantilizas ni parametrizas, por mucho que agencias de calidad científica nos inciten a ello. Generosamente lo das, como otras personas lo dieron antes, pues creíamos en una idea de universidad compartida, llena, repleta, rebosante y no en la universidad del vacío. Ese lugar llamado universidad post bolonia, altamente capitalizado, ha sustituido la creación/creatividad del conocimiento por la gestión mercantilizada del aprendizaje del conocimiento, ha permitido el continuismo del bloqueo en el

ascensor social y está desgastando las pocas posibilidades de libertad creativa en el conocimiento y su gestión, pues al poner el acento en lo productivo y capitalizable, en lo métrico de los rankings, en los índices de impacto científico y coeficientes varios se pierde el norte de lo que es nuestro papel en el sistema.

En cuanto que manifiesto anti-universitario me ilusiona, me permite saber que no ando sola, que el dolor puede ser compartido, como las ganas por continuar como diría Haraway “con el problema y hacer parentesco”. Desde 1999 estoy dentro de este sistema que con acierto has descrito, ese lugar que habitamos y que, con el efecto *biologista* de vivir dentro de mi propio cuerpo me ha enfermado. Ahora tienen nombres, antes eran “el estrés, la ansiedad y la depresión que te provocaba la universidad, la ANECA, el área, el departamento, las estancias, los artículos, las luchas de poder, etc.”. Una ola que nos traga nos deglute y nos escupe a la orilla, es entonces cuando embadurnados de arena, revueltos y medio ahogados, te das cuenta de que ya no puedes continuar nadando, y menos a contracorriente, porque te han expulsado del agua. Pero volvamos al origen, busquemos debajo de las piedras de la playa, tal vez encontremos algo, una pista que juntar con lo nuestro, hacer sinergias y sanar lejos del sistema, o al menos lo más lejos posible de sus lógicas circulares.

Hagamos parentesco, por ejemplo, con eso que el sistema llama transferencia, con lo que denominábamos *universidad abierta* o con la innovación, con lo que sea, pero hagámoslo de tal manera que, al crear cono-

cimiento, generar universidad y crear vida en la universidad podemos crear con la libertad que nos da el no contar con mecenazgos, el no capitalizarlo todo tal y como está sucediendo ahora con la salud mental. Pero evitar que el neoliberalismo salvaje entre de lleno en la creación del conocimiento, de los saberes y de la educación universitaria no es el mayor de nuestros problemas, eso ya lo sabíamos, hasta formamos parte de ello. La cuestión más espinosa reside en ver cómo el poder está tomando el corazón del sistema. Pero más que el poder es el amor por el poder, su veneración y ansias lo que invalida la esencia misma del sistema, entra en deterioro y descomposición la convivencia colaborativa, lo común y lo constructivo, decae todo lo que es creativo y libre, pues estos espacios de control son proclives al miedo y éste último paraliza, anula y destroza aquello que pueda ser común, colectivo, libre y creativo. Y sabemos que de esta manera no se hace universidad, ni tampoco conocimiento, ni saber y menos se hace vida.

Sigamos con el problema cuando el problema es el que anula, pero sigamos haciendo vida, haciendo conocimiento creativo y no gestionando poderes. Aunque nos duela el cuerpo y el alma tenemos que seguir creyendo en la *Idea*. Aun en ensueños me veo como esa alumna tuya que en su día fui, y que eternamente seguiré siendo, en esa universidad que me parecía un espacio *sacro*, un *templo de lo universal, del conocimiento común* y no de control, de su gestión, de sus tecnologías y técnicas y como no de las ansias de poder. Tiempos

ante bolonia recordados en tiempos *post-COVID*, demasiado para un prólogo, pero sumamente real. Aunque no estoy del todo segura de que sea sólo esta realidad la que nos congela y nos paraliza, hay muchos factores en un espacio que parece que aglutina tanto poder.

Algunos de esos factores son humanos, como todo en la vida, pero en especial en estos espacios de poder, donde los intereses de unos priman frente al sentido, lo humano es un factor que no deberíamos ni podemos olvidar, menos si queremos hacer alusión a este espacio, donde las relaciones son esenciales, y donde éstas son gran parte de tu recorrido profesional y personal.

Podríamos hacer una comparación entre un bestiario medieval y la universidad española en un abstracto, dentro de sus paredes habitan todo tipo de bestias, animales fantásticos y demonios, sobre todo en lo que respecta a los seres y entes que los habitan, haciendo un guiño al imaginario mágico y fantástico de los bestiarios medievales, imagino una bestia que devora almas y que a su paso sólo deja destrucción. Durante estos años de esperar mi *tempo* he visto como mi persona se borraba, arrastrada y absorbida por las múltiples capas de violencias, algunas sistémicas otras muy personalistas. Toca sobrevivir en una *pecera de goma* a la espera que nos cambien de espacio donde nadar, o nadar juntas y coexistir creciendo con los que se han quedado como nosotros.

A las 50 bases de este manifiesto se le sumarán muchas más, crecerá y puede que se convierta en ese monstruo abyecto –sabes que lo abyecto no es malo,

¿verdad?-, que tanto necesitan estos sistemas de alta violencia y voracidad de sujetos, un monstruo amable que con sus tentáculos de integración y comunidad sea sincero a la hora de ofrecer los caminos del saber y del conocimiento.

Durante el tiempo en el que he estado escribiendo estas páginas -no muchas pero que sí me han ocupado un tiempo, pues este texto debe ser escrito como merece: desde dentro, con conciencia y corazón, amor y respeto-, he podido intercambiar conversaciones con amigos y colegas de otras universidades, hablando y exponiendo nuestros sentires, temores, malestares y esperanzas he sido testigo de cómo mi deseo por gritar excede la necesidad. Me repito, leer este libro me ha devuelto a la lucha, o al menos lo intenta, hace de bálsamo frente a los dolores más emocionales, los físicos quedan como vestigio claro del síntoma social en el que vivimos.

Este manifiesto debería ser uno de los primeros textos a leer por aquellos que quieren formar parte del Gargantúa universitario, un tratado sobre los sistemas de poder en el capitalismo actual, sin olvidar que su origen es muy orgánico y biológico, pues no es un ente amorfo y abstracto, está situado y localizado en las vidas y los cuerpos de aquellos que habitan el sistema, es muy soma.

Eres mi gran maestro, mi profesor, mi amigo, mi hermano, mi colega, mi antropólogo de referencia, pero sobre todo eres mi compañero de vida y batallas, largo recorrido nos queda.

CRÍTICA DE LA RAZÓN UNIVERSITARIA. SOPA DE VERDAD, SABER Y PODER

“Lo real es un caos sin ninguna consideración con la exigencia humana” (Friedrich Nietzsche, *Sobre verdad y mentira en un sentido extramoral*).

“Sólo una vez que tengamos en nuestras manos el diseño de la sociedad ideal, podremos comenzar a considerar los medios para materializarla” (Karl Popper, *La Sociedad Abierta y sus Enemigos*).

Cómo ser profesor en la universidad neoliberal

Ser profesor de universidad, podría decirse, es la verdadera metáfora de la *autóritas*, entendido como el prestigio y la sabiduría como fuentes de la autoridad, consecuentemente del saber total, que induce a pensar en forma de preguntas críticas la verdad y las formas en cómo se construyen. Pero también, el símbolo máximo de la gestión del conocimiento y la conclusión de una forma cero de establecer un poder-saber normalizador y normalizante. Un librito como este, que pretenda presentarse como un producto académico, tal cual aquí se despliega, dentro del esquema de normatividad y los

valores de este moderno espacio de educación superior, no puede ser sino una constante afirmación de su negación, de las posibilidades desechadas y de los giros hacia un mundo deshumanizado y gestionado. En esta cuestión, en este caso concreto, jugando con la reflexividad hasta donde nos deja, el intento es alejarse de esa institución para observar el horizonte de las preguntas, de las prácticas y de los discursos y, en definitiva, de justificar el qué se quiere, qué se desea, qué se debe y a qué se obliga. Un círculo de subjetividades que permite situarse ante un espacio, el universitario, unas reglas, las académicas, unas normas, el espacio de educación superior, y un tiempo, la sociedad postcapitalista. Este texto no puede ser, por lo tanto, más “catedrático”: esa *autóritas* que remarque lo provisional de nuestro pensamiento y lo complejo y contradictorio de las prácticas y sus discursos. En efecto, la resolución de todo esto es que el contexto en que nos movemos, la universidad, aunque habría que preguntarse antes: ¿de qué material está hecha una institución como esta?, es definitivamente un dispositivo: un conjunto de reglas, normas, espacios, ideas, prácticas y tiempos que en conjunto son una gestión, una acción de voluntades, unos ejercicios de control y cuidado. Pero, por eso mismo, también un hecho histórico: el resultado de una discusión permanente entre las ideas impuestas y otras de orden emergente, entre las prácticas de los poderes y sus resistencias.

Pero en la medida que este librito, centrado en la mirada a la universidad, ocurre sobre un cuerpo, en

este caso el mío –ya muy castigado por la experiencia de los tatuajes, los viajes y las enfermedades–, en un espacio institucional, en un dispositivo académico de control y encierro, no puede ser otra cosa que un hecho ético, político y normativo, una práctica que se deviene en un cuidado por encima de lo normalizado¹. Por eso, parto de la idea de que la *autoritas* de los objetos tiene que hacer disolver la idea de ser profesor, esa fuente de inmanencia de verdad, por el de docente, ese sujeto que impone el pensamiento del cuidado de sí y

¹ David Berliner, Antropólogo en la Universidad Libre de Bruselas, propone el siguiente manifiesto, titulado “Cómo liberarte de tu falso yo académico”, con el que comparto gran parte de su contenido y no poca de su ambición de futuro:

- *El Principio del cuidado*: sustituye la política de la competencia por una ética del cuidado (de ti mismo y de los otros). La Ciencia se trata del conocimiento colaborativo, y no es una masacre.

- *Principio de incompletitud*: Reconoce que no has leído todo y que no puedes debatir sobre todos los temas. Aprende a decir: “No se nada sobre Derrida. Tal vez un día lo leeré, o no”.

- *Principio de honestidad*: Entrénate para decir públicamente: “No estoy investigando nada nuevo en este momento, ni escribiendo”. Cuando un colega te pregunte “¿en qué estás trabajando?”, aprende a decir: “No se. Estoy enseñando y eso ya me demanda una cantidad considerable de tiempo. No tengo nada para publicar en este momento”.

- *Principio de ironía*: Ríete críticamente de las métricas y otros trucos de las evaluaciones neoliberales. Sólo sirven para reabrir dolorosamente tus heridas narcisistas.

- *Principio de humildad*: Trata de evitar, tanto como sea posible, a los colegas tóxicos que nunca te preguntan quién eres, y se limitan a enumerar sus propios logros académicos y se centran en elogiar su propio currículum.

Si no funciona, duplique la dosis y vuelva a intentarlo.

https://www.academia.edu/34347273/How_to_get_rid_of_your_academic_fake-self

de sus semejantes, en virtud de su posibilidad de lidiar de cerca con los grupos que gestionan las relaciones de poder como control y deseo². De ahí que estas reflexiones que siguen no sean sólo la fuente de la introducción a este libro, sino el desacople de un cuerpo y el acercamiento a la idea de poder cuidar: el subsumirse en las ideologías de que es posible establecer un lugar más positivo históricamente, en relación con la construcción de unas tecnologías sociales, culturales y políticas que nos permiten conservar la vida por encima de cualquier otra cosa.

La tarea del docente, frente a la del profesor, no es saber todo, sino establecer los mecanismos para que todo y nada se disuelva en un pensamiento sinérgico. En definitiva, un cuerpo docente es aquel que asume, por encima de la cátedra que dicta, qué será lo que dice y cómo lo dice, el qué se hace y cómo se hace y el cómo nos relacionamos con nosotros, con los otros (generalmente alumnos) y con las cosas. Un docente no es una

² Javier Dosil (en comunicación personal, lo edito con su permiso), propone el siguiente itinerario para una correcta disolución.

¿Qué podemos hacer desde la academia? -pregunta él- Pasito a pasito, en función de la formación política de cada quien:

- 1. Desprofesionalizarnos. Desconocer los títulos académicos y cualquier dispositivo de encajonamiento o clasificación, y asumir plenamente, por la vía extática, el desaprendizaje.
- 2. Desinstitucionalizarnos. Hacer estallar la institución, es decir, demoler todo su engranaje simbólico.
- 3. Desescolarizarnos. Renunciar a todo privilegio derivado de los grados académicos o la producción intelectual.
- 4. Mostrar con la praxis que lo contrario del "orden y la ley" no es el canibalismo, sino la convivencialidad y la alegría compartida.
- 5. Responder a los acosos y al miedo con carcajadas.

fuentes de autoridad, sino de pensamiento, de provocación, de voluntad. Su espacio no puede ser otro que la tragedia, aunque todo en él está anunciado y el desenlace no pueda ser más que el final, el cierre del ejercicio curricular. Ser profesor-docente es saber que no hay más allá, de ahí su tragedia, todo al final es el currículo, el abandono sobre el papel de las certificaciones ajenas. Este libro, en este sentido, es el anuncio, el eco formado por los coros de un cierre académico-vital. Un texto final, uno más, el último, pero desgraciadamente no el que cierra un ciclo, es en definitiva unas ideas en forma de tragedia.

Evidentemente todo esto forma parte de un debate qué no sólo ocupa la forma en cómo se debe “ser” profesor, más a más si planteamos que la educación es una provocación de lo que Sola (2004) llama el aprendizaje relevante, es decir la transmisión de información que ha de convertirse en una tarea de orientación, estímulo y acompañamiento de las ocupaciones del estudiante, de alguna manera tendríamos que entender que hay maneras de aprender a enseñar que no son ni todo lo formales que deberían, ni todo lo espontáneas que parecen. Las ideas de deliberación de Joseph Schwab, la de reflexión en la acción de Donald Schön, el de conocimiento práctico de Freema Elbaz-Luwisch o el de conocimiento práctico personal de Jean Clandinin y Michael Connelly, son diferentes constructos teóricos que expresan la certeza de que el conocimiento del profesorado se produce en un proceso de subjetivación e interiorización de vivencias, experiencias y reflexiones

en y sobre la práctica de su quehacer (Clarà; Mauri, 2010. Cruz, 2011). Un proceso de construcción de conocimiento que es la práctica tanto el motor como la condición inexcusable, es decir, no existe la posibilidad de crear conocimiento profesional veraz e inteligente si no es en torno a una subjetividad concreta y a partir de las reflexiones críticas en torno a ella (Adorno, 2022).

Para muchos de mis compañeros/as del Departamento donde trabajo, en definitiva, para mis colegas en la unidad administrativa que nos identifica y gobierna, estar en un Grado donde su título, así como las asignaturas que lo conforman, coinciden con el nombre del área de conocimiento que lo imparte es difícil no entenderlo como una fuente de poder y autoridad legal, legítima y propia. De manera personal creo que el viejo sistema del capitalismo lo ha empapado todo, tanto que ya no nos vemos, y esto nos ha convertido en mecanismo de un poder económico y político ajeno. Las discusiones internas de tono personal y ofensivo han desplazado el trabajo docente de un pensamiento crítico y constructivo hacia una confusión entre lo académico como sustantivo a lo academicista como adjetivo. Quizás no tenga que ver con nosotros como sujetos individuales, aunque así lo creamos, sino con la enorme escenificación con la que tenemos que defender saberes amenazados, situaciones personales catastróficas y una precariedad laboral tan cierta como incierto es el futuro que viene. Ya lo argumento así Claudio Bonbecchio (2002) cuando se planteaba que la universidad es el gran mito de una época donde la crisis ya no

es cíclica, sino su principal característica, y donde el profesor (y la profesora) de universidad ya no importa por lo que sabe o conoce, sino porque es capaz de recrear ese mismo mito hasta convertirlo en su vida, en su mirada, justificación, y discurso. Y en nuestra época, además, porque nuestros intereses coinciden con la empresa-institución en la que trabajamos y en la que constantemente nos apoyamos. Creamos discursos academicistas con trozos de cosas que hemos hecho en el pasado, sin darnos cuenta que es un producto más para el mercado y sólo para el mercado. Somos, los profesores, al día de hoy piezas frágiles de una institución cruel, desmemoriada y terrible. O como dice con sorna Carles Ramió (2014) del profesor universitario: sujetos con una vida atribulada.

¿Sólo preguntas? No, también dudas

Pero, regresemos, cómo mostrar lo posible, cuáles son preguntas que lo configuran, en un texto como este, que convencionalmente parezca lo que es, es decir una descripción casi jurídica de la universidad española actual; pero que a su vez muestre el mecanismo de cómo se construye y vive dentro del establecimiento de una normatividad institucional. Seguramente, la mejor manera de contar todo esto sería el estableciendo de una poética de las relaciones de producción en el mundo académico neo-liberal. Lo que obligaría a buscar palabras exactas que destruyeran un mundo que no se crea, sino que se reproduce sobre sí mismo, y en su lugar emergiera lo posible. Pero ese trabajo ya no sería

más que la tarea encomendada al héroe, lo que significa apelar una vez más a la épica de la tragedia. Por eso mismo esto tiene que ser otra cosa. Este libro como todo trabajo, como toda labor en el mundo del postcapitalismo universitario, en cuanto que es una “obligación” del quehacer curricular dentro de la academia, tiene, o al menos tendría, que revelar las bases materiales de un pensamiento tendente a la razón inmanente, a la sincronía de las existencias, a la permanente ambigüedad de las normas y lo tentativo de su discurso³.

³ Vuelvo a citar a David Berliner, que nos propone algunas soluciones sencillas en su texto: “¿Cómo discutir el trabajo académico con cuidado?”.

- 1. Para mejorar la creatividad, nada ayuda mejor que cuidar. Es lo mismo en todas las etapas de la vida académica, donde abundan los problemas narcisistas. El cuidado es el camino a seguir.
- 2. Recuerde los esfuerzos involucrados en la producción de conocimiento académico. Escribir un libro o un artículo, incluso si uno no está de acuerdo con su contenido, requiere un esfuerzo considerable. Recuerde sus propios esfuerzos y sacrificios.
- 3. Los elogios siempre hacen bien. Las críticas también funcionan bien y ayudan a mejorar. ¡Pero mira tu tono! Hay una manera de expresar el desacuerdo sin destruir la autoestima de las personas.
- 4. Reconocer que el Otro puede estar en lo correcto. Sin duda, el aspecto más difícil en los debates científicos, ¡pero ahí es donde comienza la caridad hermenéutica!
- 5. Discuta el texto de alguien sobre sus propios fundamentos teóricos y empíricos, y ayúdela a avanzar en su propio terreno, no en el suyo (al menos al principio). Siendo la ciencia un proceso colaborativo y no una conquista militar, el objetivo no es masacrar sino colaborar y mejorar.
- 6. Evite las preguntas inútiles solo destinadas a establecer su propia autoridad. Evite sólo hacer preguntas, y menos si no tiene nada que preguntar.
- 7. Estas sugerencias pueden parecer navideñas y obvias. No estoy diciendo que los académicos no deberían involucrarse en contro-

Tiene que ser, por lo tanto, esa otra cosa que por encima de mostrar la verdad –y podemos dudar que importe a algo o a alguien la verdad de nada– de la universidad o de ser profesor, estableciendo con claridad cómo se ha construido esa misma verdad.

Una pregunta más desde la razón crítica antes de continuar (Kant, 2013: 101-111): ¿cuáles son las tentaciones de escribir un libro como este, que carece de género literario y parecen más un híbrido entre informe técnico y valoración jurídica? Sin duda imponer la creencia de que todo esto es algo más que un complejo entramado entre el sentido común y la pura demostración de músculo. Es curioso que este texto, en cuanto que documento, que tanto esfuerzo he hecho para escribir sólo será leído por un puñado de personas, que lo evaluarán, utilizarán y censarán en función de un interés que podríamos decir es ajeno a lo que presenta: la pura voluntad de realizar un ejercicio en función de una ordenación de la razón universitaria. Y cómo hago para desarrollar esa razón: en la mirada a los signos, que aumentan o disminuyen, pero que, en definitiva, nos sacan de lo inteligible, de lo interpretable, de la comunicación (Silvestri, 2022: 201-203) La tentación, en definitiva, es caer en la idea de que aquí se habla de algo, incluso que se quiere decir algo, olvidando que este libro sólo puede ser objeto de funciones y repre-

versias intelectuales. Pero, como en todas las formas de comunicación, el medio [y la forma] es crucial.

https://www.academia.edu/34972002/How_to_discuss_academic_work_with_care

sentaciones, puramente presentistas y rituales. Es un documento buenista, positivo y, por supuesto, estremecedor: no plantea la cara de la “verdadera” universidad, de los saberes enfrentados, de las dificultades, de los errores, de las disputas, de los daños y los sinsabores de la vida cotidiana. Un libro como este tendría que ser un documento que tendría que gritar por todos los sitios la necesidad de volver a un pacto universitario, que permitiera a los profesores dar clase, escribir, leer, mirar, investigar, sospechar e ilusionarse y no ser cada día más cautivos de la administración, de las reuniones para todos, de los informes técnicos, de las evaluaciones constantes, de los premios y, sobre todo, de la falta de interlocutores.

Todo parte de ahí, de ese lugar donde si nada de lo humano me es ajeno, no sé cómo el lugar en el que trabajo y por el que he estado luchando, las más de las veces de manera solitaria y con un trasfondo basado en relaciones complejas, me había de ser indiferente. Para mí entender la universidad, y concretamente la de Jaén (una pequeña universidad del Sur global, sujeta a las formas del mundo de la educación superior), me parece determinante de mi quehacer como antropólogo, en última instancia es parte de las referencias que mantengo como docente, como investigador y como profesional. Incluso diría que existe un algo personal en todo ello, hasta el punto de que mucho de lo que ocurre aquí me duele, como si en un arrebato *biologista* la institución viviera a través de mí. Sin embargo, para hacer este pequeño trabajo me he basado en las herra-

mientas que utilizamos los antropólogos, el diario de campo, la inmersión como observador participante y las entrevistas formales e informales. Y así desde hace una década he tomado notas, pero es desde hace exactamente dos años, en el momento en que me vi sin remedio en el llamado “plan Bolonia”, cuando he sistematizado ese trabajo, haciendo un diario mucho más concreto e intentando ver lo que me rodeaba, por lo menos en muchos momentos, desde los ojos de un etnógrafo. Pero como ocurre con otras muchas instituciones contemporáneas, la universidad tiende a ser un lugar que no muestra todas sus caras, ni intereses, ni proposiciones a la misma vez, lo que complica enormemente llegar a una conclusión sobre cualquiera que sea el punto que se plantee. Pero además tiende a mostrarse como un lugar transparente, inofensivo e inocuo, por lo que cualquier crítica o acercamiento parece gratuito, cuando no malintencionado. Así, pues, se puede decir que la universidad tiende de alguna manera a convertir un cierto proyecto colectivo en lo que lejos de ser una acción es acaso una práctica al uso. Como si de una caja negra se tratara, que todo lo registra independientemente de los actores, convierte en acción lo que la más de las veces es solo un discurso.

Los diferentes actores que habitan la universidad tienden a jugar a mostrarse como un saber por encima de un ejercicio de poder. Claro que el poder no le es ajeno a nadie, no en vano la gente habita este espacio desde una imposición, de ser uno (el único) entre muchos otros, de estar en un lugar que es parte del *tout la*

forcé de lo social. Incluso para los profesores, administradores y gran parte de los alumnos el poder es una realidad de su día a día. Por ello es legítimo empezar planteando todo esto más que como un lugar para el saber, que sin duda lo es, como una enorme arena de proposiciones políticas, donde lo que anima lo social es el conflicto y las luchas por el poder. La acción, de esta manera, lejos de ser algo presente es parte de un proyecto, casi lingüístico, anterior. Pero si de alguna manera he obviado en mi trabajo la idea de que ese pasado es un proyecto histórico no es por simple empatía con el presente, sino en la medida que la propia institución plantea una serie de comportamientos a los actores donde lo histórico no es lo más importante. Consecuentemente no se trata de que lo histórico no sea determinante para la explicación, sino que la idea institucional tiende a obviarla y por eso mismo yo lo planteo como un presentismo casi absolutista. Así, la universidad desarrolla lo que Gradilla (1995: 45) llama el *aprendizaje colectivo*: una institución que tiende a visualizarse en un proceso de aprendizaje e incorporación de problemáticas dando lugar a una determinada acción colectiva. Los actores sociales aprenden e incorporan ese aprendizaje a las estructuras universitarias donde otros antes habían sumado su propio aprendizaje, un aprendizaje constante pero no sumatorio de conocimiento sino de acción política. De ahí que tanto la institución como sus actores tiendan a vivir sin que sientan el peso estructural de la historia, porque no parece definitivo para lo que hacen en función de su

saber y, mucho menos, para su acción en la arena política. El tiempo, en última instancia, podría decirse que ha determinado el lugar que ocupan, no el momento en que están.

Apelando a la razón crítica

De la misma manera que nadie sienta que no es dueño de su destino, de su *curriculum vitae*, como si la acción colectiva del aprendizaje no fuera sino un mal menor de la vida institucional, pero cuando observamos que la realidad del comportamiento lleva a la permanente ritualización de la acción no se puede apelar con demasiada intensidad a la libertad (personal), acaso a una creación de estrategias en función de posiciones políticas que permitan crear y/o minimizar los conflictos. Y no es que a un nivel personal no esté convencido de que la universidad no sea un lugar para la libertar, sino que este es un concepto demasiado amplio como para verse desarrollado en un espacio-tiempo tan limitado como es la universidad, donde los principios académicos están, generalmente, por encima de toda lógica del conocimiento.

Como nos recuerda Norbert Elias (1994: 69), cuando pone en relación el poder con las formas institucionales, fue Max Weber el primero en intuir que el monopolio de la violencia permitió la constitución de la idea de Estado. Así, el propio Weber (1977) en sus análisis se dio cuenta que era la burocracia quien consolidaba y legitimaba el propio sistema de poder del Estado-violento. De la misma manera, la universidad,

con la administración de sus tiempos, sus lingüísticas y formas culturales, ejerce de gran espacio para la legitimación de las formas de poder, legitimación que no tendría mayor sentido si no fuera por la idea de clase, género y edad que plantea el propio Estado. En este sentido, y cuando veo las notas que he tomado lo confirmo, la idea es que la universidad tiene algo de las primitivas formas que tenían los europeos de ver a los grupos culturales africanos; es, en este sentido, una tribu, una forma de organización política muy meritocrática, pero también muy organizativa e inquisitiva. Pero verlo así es solo un espejismo en mi cuaderno de notas. La realidad de la universidad es que está inmersa en los debates sociales y proto-estatales hasta el punto de ser una de las instituciones fetiche del mundo contemporáneo, a la par que se utiliza como experimento de la nueva idea de lo público/privado.

La universidad, al menos la universidad moderna, como proyecto socio-burgués es, desde el siglo XIX, el lugar donde se genera la legitimidad del conocimiento, no sólo sus formas más abstractas, como puede ser la filosofía, sino las que habían de ser las llamadas a la transformación del núcleo social, de la sociología a la física (Bonvecchio, 2002: 27-32). Sea como fuera la universidad ha sido el lugar para la carrera, para la legitimación y para la fijación de las voluntades de poder de lo social. Y así cuando los nuevos tiempos empezaron a hablar del *mercado* como casi única verdad del espectro social es obvio que la universidad fue uno de sus campos privilegiados de experimentación, porque

lo público y lo privado, lo social y lo individual, la calidad y el reconocimiento, el saber y el poder son sus principales estrategias de identificación y legitimación, dando lugar a un permanente juego de significantes y significados, de creencias individuales y no pocas posibilidades de sinergia institucional. La universidad, por lo tanto, como lugar privilegiado de la estructura social también lo tiene que ser como “buen” momento para pensar lo social.

Pero es que además la universidad se termina por materializar en formas concretas, institucionales y locales de primer orden, y en este sentido la Universidad de Jaén acaba por asumir, si no con más fuerza que otras, si con tanta intensidad, las formas y discursos legitimadores más básicos de la universidad como proyecto socio-cultural y que tendríamos que ver, a lo Foucault, como un hecho social sujeto a un devenir histórico espacial y temporal concreto y construido. ¿Qué podemos aprender, pues, de este proceso concreto que es la Universidad de Jaén? Pues eso mismo, que nos encontramos ante una realidad institucional que se inscribe en las exactas proporciones de su tiempo, viviendo en la dinámica de un debate que es propio, pero también es social, que es ajeno, pero que es también político. Y así, el debate sobre el tipo de universidad no es tanto algo interno, cuanto más una realidad con la que se convive y que sí se supone en las grandes agendas políticas, sociales y que el conjunto de los actores sociales vive de manera más o menos entrecorta-

da⁴. El plegamiento al mercado es tanto una imposición desde los criterios del Estado cuanto más un convencimiento de que es un camino en el que se puede tener una oportunidad. Y son estas paradojas, que no contradicciones, las que centran la vida institucional. Porque a otro nivel, más pequeño, más cotidiano, la universidad concentra sus fuerzas en prorratar las fuerzas internas y desde un juego de pequeñas miserias centra el día a día. Mis notas (de campo) están llenas de estas realidades. Es lo que significa el día a día y lo más obviado y lo más visible: el desprecio, el menosprecio, la falacia y la enemistad parecen ser el centro de toda la vida institucional. Además, como toda la universidad, parece ser una enorme orgía revolucionaria de investigación, pensamiento y acción, y donde las medidas de

⁴ En España desde los primeros años de este milenio varios “informes”, donde destaca el conocido como Informe Bricall (2000) o el incendiario libro de Francisco Michavila (2001), venían “avisando” de que la universidad española en general tenía que transformarse hacia un modelo mucho más acorde con los tiempos políticos, económicos y, sobre todo, empresariales, enraizado a la universidad con los maneras institucionales y culturales del postcapitalismo. Desde entonces no se han dejado de suceder este tipo de informes de carácter claramente neo-liberal: CIDUA (2005). Reques (2006). Tomás (2006). Tubella; Gross (2010). Rué; Lodeiro (2010). Domínguez; Medina; Cacheiro (2010). Michavila, (2013. 2014). Juliá (2014). Comisión Europea; EACEA; Eurydice (2015. 2016). Especial atención merece, por su enorme despropósito y exageración, los informes –productos, le llaman– del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya (2015, un ejemplo entre muchos), que desde Andalucía intenta mostrar la compleja realidad de los usos, demandas y hábitos (de consumo) de diferentes actores en torno a las políticas culturales de las ocho Universidades de la Región.

la lucha personal tienen siempre el sesgo del saber, más que del poder. Pero es que el poder en la universidad es algo muy espeso, muy complejo y muy conocido y, consecuentemente, si no el principal *leitmotiv* de la acción social, sí la quintaesencia de la institución.

Para un etnógrafo la universidad es un lugar privilegiado para estudiar lo social (Fernández de Rota, 2009. Lagunas, 2010). Sin duda. La fuerza, pasión y voluntad de los actores se encuentra sin hacer muchos esfuerzos y el dato aflora muchas veces sin que se le reclame y sin que medie demasiada explicación. Además, como gran discurso de lo contemporáneo, las gentes que lo habitan están dispuestas a explicarse hasta niveles de significación en grado cero. Pero que se pueda acceder, que sea interesante y sus actores pura pasión explicativa no significa que sea más fácil, como en cualquier otra institución contemporánea el campo de lo social está mediado por todo tipo de fuerzas que no siempre están reveladas, acaso conocidas, incluso, que tengan importancia para los actores. De hecho, cada vez es más obvio que el nivel de lo que ocurre en el interior no siempre puede ser adecuadamente respondido ni en intensidad ni en forma por todos los actores que viven una determinada realidad, la universidad también tiene mucho de experimental y, consecuentemente, los que la habitan no siempre tienen claro el qué y el para qué. No es que no exista la resistencia, es que esta no puede ser, sobre todo, en todo momento y con toda la intensidad que podría reclamarse. Además de que los sistemas de poder son infinitamente más sutiles, todo el movimien-

to pro-informático es una maquinaria de disciplina y control al que no se puede resistir y, además, no corporaliza la relación de dominación, por lo que aún es más sospechosa de ser un hecho tan inevitable como universal. Pero no se puede establecer ni crítica, ni resistencia, porque el desarrollo de cualquiera de ellas sería una narrativa superior a la conceptualización que trata. Y así la narrativa de la razón crítica no tiene espacio frente al imperativo positivo de las miradas socio-tecnológicas.

La modernidad contra su tradición

En la moderna universidad europea, nacida tras los acuerdos interestatales de Bolonia de 1999⁵, el criterio ideológico de los líderes y gestores universitarios se ha visto relegado, incluso suprimido, mientras que se vinculaba a un aparato jurídico-económico externo y su-peditado (Fernández; Serrano, 2009). Obviamente siempre dado por intereses que no son los que habría de esperarse de una institución que juega en la cancha de la educación superior⁶. En este sentido cualquier

⁵ La *Declaración de Bolonia* es un documento de intenciones que ha llevado a las universidades europeas, en general, y a las españolas, en particular, a un cambio como no conocían, se han escrito ríos de tintas sin que prácticamente nada se haya escuchado o/y aplicado. Es obvio que la declaración tiene un tono libertino que al final no es más que un esquema liberal donde buscar las formas de disciplinar, economizar y privatizar la educación superior en función de los intereses del mercado.

⁶ Deberíamos poner en consideración los debates, críticas e inquietudes que todo este sistema basado en los acuerdos de Bolonia ha puesto en marcha. Véase de manera general sobre el sentido y

equipo rectoral no es sino el mejor de los posibles gestores, primero de orden económico (el que mejor pacte con las nuevas voluntades de financiación establecidas en el juego del mercado), luego jurídico, es decir, el que sea capaz de interpretar la ley en favor propio (se entiende, que es del propio equipo rectoral que en ese momento gobierne la universidad), según las conveniencias del momento social y político que en ese momento se viva en general, y, por último, la gestión al interior de la universidad es más que nada una clara distribución estratégica de los poderes, en un principio según un criterio académico espacial y, a la larga, del personal. Esta paulatina pérdida de ideología política de los diferentes rectores ha llevado a que la realidad sea, constantemente, un entresijo de verdades construidas según los intereses de terceros y/o según las necesidades momentáneas de la sociedad y sus vaivenes económicos. La educación superior como proyecto ideológico, incluso ideológicos contrastados, se ha perdido en su propia voluntad de adaptarse a las particulares necesidades, por un lado, del mercado, y, por otro, de los esquemas disciplinares de los títulos.

conformación de la universidad desde posiciones críticas y alternativas al sistema imperante los siguientes trabajos: Torres; Rivas (1998). Carreras; y otros (2006). Moles (2006). Murga; Quicios (2006). Naishtat; Aronson (2008). Bermejo (2007. 2009). Böhm; Schweizer (2009). Edu Factory; Universidad Nómada (2010). Saegh; y otros (2010). Ezcurra; y otros (2012). Fernández; Urbán (2013). Hernández; Delgado; Pericay (2013). Rivas (2014). VVAA (2014). Solares (2015).

En la Universidad de Jaén todo esto es aún más radical, como universidad que nació ya con el modelo del mercado y la empresa privada plenamente incorporada, como una anti-ideología de partido (del propio Partido Socialista Obrero Español, pero también del Partido Popular) y un criterio de distribución de poderes como manera de gestión, todo se hacía más fácil y más complejo a la vez. No es mi intención ahora explicar esto, lo que quiero dejar constancia es que la universidad ya no es (sólo) un lugar donde se gestionan recursos en función de un determinado saber-conocimiento, sino un espacio de y para el poder, donde no importa tanto esa idea de “educación superior” cuanto más la de hacer fluir la voluntad social de gestionar ese saber. En última instancia, la universidad nacida de los acuerdos de Bolonia se establece en ese juego de gestionar el saber por encima de generarlo, y ya no sólo porque categoriza las universidades y las plantea en un marco regulado por el mercado, sino porque no da la oportunidad a todos por igual de que desde su interior se genere conocimiento. La universidad, en este sentido, ha perfeccionado su voluntad de ser el lugar para la reproducción de los esquemas sociales de poder y la de servir y cumplir, paradigmáticamente, con los intereses de clase (De Miguel, 1973). Los sistemas de hegemonía son en la actualidad complejas instituciones que juegan en múltiples canchas a la vez y que son capaces de crear adaptaciones muy paradójicas, con una voluntad de poder, que por líquido e impredecible es muy difícil de contrarrestar, cuando no mantener en equilibrio. Y si

todo poder tiene resistencia esta es, en la universidad, más por desgastes del material que por cualquier otra cosa, ya que los grupos que tendrían que procurarla son, a la vez, los que gestionan el propio poder. Extraña paradoja que sólo se entiende si se pone en juego un tercer elemento: las diferentes sensibilidades de los que habitan la universidad se las tienen que ver con un sistema en permanente ruina, amenaza y precario equilibrio. Y es así para todos, incluidos los que han decidido gestionar y empoderarse de universidad.

Y así con la idea de los *evaluative states*, es decir, con la regulación de las (diferentes), formas en cómo se evalúan las instituciones de educación superior por parte de los Estados y órganos de poder local (autonómicos en el caso español-andaluz), se ponen de relieve las enormes tensiones entre los problemas propios (generalmente de orden institucional), que se basan en las diferencias de sensibilidad de sus miembros, y los “ataques” externos (de orden político) conducentes a crear un modelo único y posibilista (Jónasson, 2008)⁷. Los diferentes dirigentes que la Universidad de Jaén ha tenido en su corta historia, como tal, nunca han dudado que lo que se hace en su interior es público, evalua-

⁷ Pero para los que crean que el debate de la Universidad como empresa es nuevo véase uno de los más clarividentes trabajos que jamás nunca se hicieron sobre la educación superior, Neave, 1988. Una mirada jurídico crítica del caso español es Sosa, 2004. Por último, un libro clarividente sobre todo lo que ocurre con la educación superior y los posibles escenarios en los que nos encontramos en Enders; File; Huisman; Westerheiden, 2005. En la misma línea, Pausits; Pellert, 2009.

ble, medible y funcional, pero esto significa que han tenido que “domesticar” a sus miembros para que entren en una cierta arquitectura de las mecánicas de lo posible, haciendo que su trabajo sea parte de una física, de algo tangible, con normas, leyes y disposiciones espacio-temporales concretas. La ya vieja universidad⁸, tratada de rancia, antigua y retrograda, basada en el conocimiento, la educación y el saber, en una química de las partes, ha dejado paso a este modelo nuevo de universidad clientelar, establecida en los criterios de empresas mixtas y con un sentido de funcionalidad al interior y amenaza sobre su discurso de inutilidad. La universidad, quizás, ya sólo sea una narrativa más, muy alejada de la idea de laboratorio socio-científico que le había animado.

⁸ Como la Universidad de Jaén nunca ha sido *vieja universidad*, digo, ha incluido este discurso como sistema de comparación con las universidades más grandes y poderosas, sin que se haga notar, a su vez, que ellas también mantienen el mismo discurso funcional y proto-empresarial que define a la de Jaén.

ETNOGRAFÍA DE AQUÍ. ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

“Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos” (Michel Foucault, *Saber y verdad*).

Un recorrido o una estrategia

A diferencia de otras universidades más “clásicas”, con edificios mono-funcionales para las clases, los departamentos, despachos e, incluso, la biblioteca y la secretaria, que responde a un modelo urbanístico basado en la idea de facultades-carreras de manera total, la Universidad de Jaén tiene un planteamiento donde, por un lado, están los edificios de despachos y departamentos, y por otro, aularios, animalarios, laboratorios, la biblio-

teca, los servicios administrativos o el equipo rectoral, que están en edificios únicos y separados. De la misma manera todo el mundo comparte cafeterías y comedores, accesos y aparcamientos, aunque con unas notables y significativas excepciones. Independientemente de que estamos hablando de una universidad relativamente nueva y con un tamaño de alumnos/profesores en la media para el Estado español, la disposición de los edificios y lo que ocurre dentro de ellos es una mezcla de racionalidad extrema en un mar de poderes, saberes e imposiciones de todo tipo. El modelo de la Universidad de Jaén impone la idea de que el recorrido de un lugar a otro es, cuando menos, público y requiere pasar (y pasear) por las calles del campus⁹. Un profesor o administrativo cualquiera puede estar relativamente encerrado en su lugar de trabajo, pero el “modelo” de la Universidad de Jaén impone que en un momento dado tiene que hacerse visible, lo que lleva a una constante vigilancia de los individuos hacia el resto y de estos sobre su medio. Y, obviamente, este modelo, cuasi panóptico, de observación concreta, en la medida que el sujeto se visualiza cuando transita funcionalmente de un sitio a otro, lleva a múltiples estrategias, algunas muy interesantes, como la de los profesores que hacen por dejarse ver a costa de lo que sea o aquellos que utilizan caminos alternativos para no encon-

⁹ Uno de los elementos definitorios (dispositivo) y que necesitaría de “otro” análisis es la marquesina que recorre las calles del campus, conectando en forma de red los diferentes edificios del campus de las Lagunillas y escenario central de la Universidad de Jaén.

trarse con tal o cual persona. En cualquier caso, lo que destaca de este modelo es la visualización y vigilancia de los individuos.

Una universidad es un lugar privilegiado para el encuentro, por lo que consecuentemente tiene que ser un espacio de controles, de normatividades y vigilancias. De hecho, al propiciarse como una teoría del encuentro, es obvio que estos se darán en una linealidad muy desigual, cuando no asimétrica. De hecho, podría decirse que lejos de ser un espacio de encuentros con un cierto carácter igualatorio todo está organizado para que se remarquen los permanentes encuentros de carácter desigual. La universidad, en última instancia, es una institución, lo que significa además que existe un elemento legal-normativo que establece los cómo, dónde y quién de los encuentros. Pero es una institución muy particular, lo que también hay que tener en cuenta, pues está animada por las fuentes de donde emana la razón, el saber y la validez del conocimiento social, económico y político. El discurso de la institución universitaria es, consecuentemente, muy complejo y está muy complejizado. Por ello, como lugar para el encuentro tiene un carácter muy revolucionario y racional, marcándose en cierta medida como una utopía socio-laboral. El encuentro toma, según estos parámetros, la idea (experiencial) de ser siempre asambleario. Pero es sólo una apariencia, pues nada más lejos de la realidad, el encuentro es, en su normatividad, establecido como un lugar para la desigualdad de los individuos y el carácter asambleario tiene que ver con la idea de proyec-

ción, es decir, con la manera concreta en que se muestran los contrastes entre la práctica social y sus discursos (Graeber, 2022: 69-75).

El encuentro es, en la *física* de la universidad, el primer *momento* institucional de la norma, aquel en que se establecen los lugares, la arena, los sujetos, los actores y las agendas de la posible discusión. El encuentro es, sobre todo, ese tiempo para lo posible, donde el conocimiento marca el *punto cero* de lo posible, de la revolución que diría Hannah Arendt. Como decíamos antes con el ejemplo de recorrer el campus, el encuentro es parte de una estrategia, se marca dónde y cómo conectar con ideas, gentes, saberes y poderes. Y que la mayoría de los encuentros se den en la informalidad de los espacios intermedios que forma la universidad, mientras se marcha de aquí para allá, no puede significar otra cosa que la posibilidad del reconocimiento o, por el contrario, el ocultamiento como una forma concreta de práctica basada en la vigilancia, control y, a la postre, de disciplinamiento. No es como el encuentro oficial, siempre bajo la idea de la asamblea, que establece miradas normativas dedicadas a crear dispositivos de vigilancia y control. No, el encuentro informal en esos espacios intermedios es la propia idea un *self-policiano*. En una charla informal dos profesores que se encuentran bajo la marquesina de un edificio hablan de cuantas veces se han encontrado a lo largo del día, después de un rato de decirse todos los lugares comunes como sólo un profesor universitario sabe hacer- la conversación termina por tomar el derrotero controla-

dor: “¿pero tu cuando estas en tu despacho trabajando?”, le dice en broma el uno al otro. El encuentro, seguramente propiciado por la entrada/salida de una clase, no es más que un lugar para el hecho político: el control del otro y la apropiación de una estrategia que lleve a un sistema de auto-control. No hay que tener a un administrador que obligue a los universitarios a trabajar, todo implica un sistema de subjetivo de vigilancia: los exámenes o los compañeros jocosos así lo indican.

Existen, consecuentemente, dos tipos de encuentros, que median la realidad de las relaciones universitarias¹⁰, por un lado, las de carácter formal, que tienen esa idea que, partiendo de lo assembleario, y pasando por la colegiatura, termina siendo una reunión altamente normativizada, ritualizada y el lugar básico donde se origina, reproduce y mantiene el discurso universitario. Y, por otro, tenemos el encuentro que llamaremos informal, en la medida que no responde a un a priori legislativo y que está mediado por lo esporádico, descentrado y personalizado. En cualquier caso, todo encuentro universitario está previamente pactado, pues, aunque no sea esperado, siempre se basa en el reconocimiento de *inter-sujetos*. Es importante pensar que estamos hablando de situaciones muy trenzadas de antemano y donde la estrategia es una realidad. La

¹⁰ Habría que decir “humanas”, aunque entre comillas, porque no toda relación universitaria tiene que ser humana *per se*, de hecho, la relación normal está muy tecnologizada y las mediaciones vía máquina (y entre máquinas) son lo general.

universidad es, en este sentido, un lugar para el reconocimiento. El encuentro parte y se desarrolla en el reconocimiento. En última instancia, la trama universitaria termina por mostrar un tapiz que representa esta voluntad tan cercana al poder.

La universidad como red de significados

Si para el común de lo social el *reconocimiento* es un ejercicio habitual, un a priori que puede darse, o no, en el universo universitario es una parte definitoria de la identidad personal y, por ende, social. Los individuos crean complejos discursos en torno a ese reconocimiento y, no sólo, que también, está remarcado por un gran aparato jurídico, y que tiene una finalidad en sí mismo: ser parte de la vida social (universitaria) donde el reconocimiento pasa a formar parte de todos aquellos elementos que son propios de lo que define el ser y el estar universitario. La lógica del sistema es que la institución establece como parte de su tratamiento, funcionamiento y relación entre individuos la idea de un *todo* basado en el reconocimiento. Lo primero es que se es profesor, o no, en función de categorías que establecen el reconocimiento de la institución, en cuanto normatividad, saberes, grados y funciones específicas. Pero, además, el profesor, el alumno o cualquiera que sea el papel que se juegue en la universidad, es reconocido como tal en la medida en que se establece un juego de formas sobre un fondo. Es obvio que la forma que puede tomar un profesor –en el claroscuro que da el fondo universitario– no se establece en el

viejo juego social que constituye la identidad en función de la negación de los contrarios, no se es “catedrático” porque se cree un juego de elementos contrarios axiomáticos: un “catedrático” es por definición un “no becario”, un “no profesor titular”, un “no profesor contratado”, un “no alumno” y así hasta que no quedara más posibilidad de negación que la propia afirmación de “es un catedrático”. Aunque la universidad trabaja a este respecto, institucionalmente, de una manera un poco más compleja y diríamos que se es tal cual o cual cosa en la medida en que se es reconocido como tal. En este sentido y por seguir con el mismo ejemplo, diríamos que un catedrático es una forma que se reconoce en el contraste con el fondo.

Este complejo sistema de formas y fondos basados en el reconocimiento requiere básicamente dos cosas, un mecanismo lingüístico propio y una subrutina de miradas cruzadas. *Catedrático, examen o investigación* establecen elementos de reconocimiento propio que dependen de una lingüística particular, delimitada y propia. Su significación, uso y función están delimitados en un espacio, el universitario, que requiere de años de entrenamiento, estudio e iniciación, además de que establecen criterios de polisemia y polisignificación. En este sentido, la lingüística es claramente un elemento que establece una rutina de funciones y, a su vez, una subrutina de usos. Esta nivelación de los *semas* está en relación con el reconocimiento, que es el fondo en el que se reconocen las formas universitarias. Les pregunté a diferentes profesores y

profesoras, con diferentes categorías universitarias, *qué es lo que estaban haciendo en ese momento*. Todos y todas sin excepción contestaron en relación con sus investigaciones a un nivel muy obvio, los jóvenes profesores hacían trabajos que tenían sus tesis en el centro de su relato y los catedráticos serias, complejas y muy bien financiadas investigaciones en sus respectivos campos. Pero nadie habló del café, los alumnos de licenciatura o los cargos políticos. Incluso dos vicerrectores preguntados me contaron sus sesudas e ilustradas investigaciones. La pregunta, realizada en mi condición de ser también profesor, daba por hecho que el reconocimiento de lo que se hace viene de la mano de la investigación. En este sentido, mi pregunta era una suerte de trampa de carácter casi lacaniano en el que espera que alguien dudara, que me contestaran, acaso de manera graciosa, que, tomándose un café, porque la entrevista era en la cafetería, o agobiados por un documento administrativo, porque tenían cargos administrativos/políticos en la universidad. Pues no: de manera grave y concreta los profesores universitarios piensan y expresan que lo que hacen en el momento-instituido-universitario es investigar. Así pues, investigar es más que un hecho una forma de pensar, estar y, sobre todo, mostrarse. Aunque esto puede significar, también, que estamos ante una “búsqueda” de formas concretas de reconocimiento socio-institucional. En última instancia es obvio que la idea, sea lo que sea, de investigar es altamente estructural, cuándo no funcional en la concreta idea de la performatividad profesional.

Pero además de mostrarse como investigadores, el amplio campo de batalla por el reconocimiento tiene múltiples frentes abiertos, que resumidamente se plantean en cuatro campos: la investigación que ya he dicho, la docencia, lo administrativo y lo personal. Dos campos tienen una discursividad blanda (la docencia y lo personal) y dos son puramente efímeros (la docencia y lo administrativo). Consecuentemente., de los cuatro campos clásicos del reconocimiento universitario es la docencia el que tiene el discurso más blando a la vez que es uno de los más efímeros. Pero, acaso, ¿la universidad no está basada en la creación, gestión y transmisión de conocimiento? ¿entonces, cómo es posible que la docencia sea la parte más blanda y efímera? Simplemente porque es, primero, donde más ejercicio de las dinámicas de poder se pueden establecer y, segundo, el lugar donde el reconocimiento es más asimétrico y despersonalizado¹¹. De esta manera no es tan importante la docencia, cuanto más la visualización de la persona que administra ese conocimiento. Dicho de otra manera, es tan potente el lugar que ocupa el profesor universitario en la docencia, así como sus enormes posibilidades de desplegar su poder personal, que todo

¹¹ De alguna manera hay que ser especialmente cuidadoso a este respecto, ya que la docencia es, en sí misma, un discurso muy poderoso socialmente y su fuerza populista es casi inmediata. De hecho, cuando Ortega habla de una “misión de la universidad” lo hace sólo desde ahí. José Ortega y Gasset (1992, orig. 1930). En última instancia todo esto es de un humanismo un tanto ingenuo y acrítico que, sin embargo, goza de una cierta popularidad (Fernández Carvajal, 1994),

el resto de lo que ocurra se ve automáticamente minimizado. A todo esto, se le suma el establecimiento cíclico de los alumnos, pueden que cambien en cuanto que personas, pero no en cuanto que alumnos, es decir, se renueva sobre aquellos en que se ejerce el poder, pero no las condiciones, medios y espacios en que se realiza. Por todo ello este reconocimiento, al no operar en un sistema de posibles críticas, no tiene por qué restablecer permanentemente su discursividad, es un reconocimiento de la voluntad de poder absoluta, arbitraria y visible.

Si uno observa el espacio físico de una clase no puede llegar a otra conclusión que no sea de la que se encuentra ante un escenario, de hecho, la paulatina implantación de nuevas tecnologías no ha hecho sino reforzar esta idea, y, por lo tanto, de la puesta en escena de una determinada forma de transmitir conocimiento. El aula es, por encima de todo, la representación de un sistema de poder muy específico, primero, por asimétrico, obviamente el alumno no sabe “nada” frente al profesor y, segundo, por específico, no se plantea más que en lo determinante del poder. El papel del profesor se aleja del de docente en la medida que no es tan importante lo que transmite cuanto más que lo haga desde la experiencia del poder¹². De hecho, es claro que

¹² Curiosamente en el modelo de universidad-empresa el profesor es más una pieza (estructural) que un docente investigador único y específico, y, así pues, la idea del poder se ve claramente reforzado en la medida que crea dispositivos de actuación en función de los intereses ideológicos y/o particulares.

todo el sistema de lo que ocurre en el aula es de la gestión del poder que se tenga en ese momento. En la universidad española se ha dado tradicionalmente la paradoja que los menos preparados para dar clase (profesores en formación, becarios, ayudantes y asociados varios) sobre una determinada materia han sido los propios profesores de esa materia. Es lo que podríamos llamar la ciencia del enterrador: ábrase un hoyo en la tierra y métase el muerto dentro, en definitiva, es parte más de una determinación de quién quiere/puede hacer que de la ciencia que pueda tener el hacerlo. El profesor, en esta lógica del enterrador, es más un añadido de cosas que las cosas en sí, por eso la administración, visualización y direccionalidad del poder es determinante. A esta forma concreta donde el profesor carece de formación pedagógica, como si saber de algo, la adquisición de un conocimiento, ya fuera suficiente para poder “enseñarlo”, se añade que los profesores desconocen en líneas generales la voluntad jurídica de su profesión. Amparados en lo que podríamos determinar como un mito urbano, la libertad de cátedra (Expósito, 1995), el profesor no sabe cuál es el marco jurídico en el que se mueve, cuales son límites, derechos y obligaciones. Sólo el poder ampara al profesor, que por el hecho de serlo está en un territorio de lo extrajurídico. Es obvio que esto se muestra en un par de elementos muy significativos, por un lado, que el profesor vive una experiencia universitaria de cierta impunidad, de establecerse como un poder en estado puro, primigenio, con la capacidad, casi innata, de

mostrar al mundo de sus alumnos el dominio de que dispone (eso sería en última instancia el educar-universitario). Pero, por otro lado, esto también significa que la institución vela por sus profesores, cuidando amablemente de su ordenamiento jurídico y, consecuentemente, de su permanente halo de poder. En este sentido, se podría afirmar que lo que hace grande a una universidad es, en consecuencia, cómo cuida que sus profesores gestionen y visualicen su poder, estableciendo esa cierta discursividad de su poder.

El encuentro con el alumno se da de manera formal en el aula, en el magisterio de una asignatura, de una determinada forma de pensamiento, y de manera semi-oficial en ese camerino del conocimiento que es el despacho, otro teatro de lo posible y de la posibilidad. A diferencia de aula, donde el profesor es sobre todo profesor, en el despacho se despliegan un buen número de elementos que definen a los individuos que habitan la universidad, donde ser profesor es sólo un papel y no el más determinante, frente al de investigador o administrador-político. En el despacho el poder se refuerza, genera y, sobre todo, regenera. Su ambiente de aparente personificación, de cierta intimidad, de lugar donde todos parecen estar a la misma altura y donde se da una conexión determinada con el exterior, hay teléfono, ordenadores conectados y correos, incluso en muchos casos los despachos son compartidos, todo esto crea la apariencia de que el poder no sólo es concentrado (por un único individuo/ grupo/ institución), como en el aula, sino una forma concreta de personalismo. Pero el

poder, como un encuentro de violencias administradas entre individuos jerárquica y asimétricamente relacionados, se da el despacho.

Durante un tiempo y mientras se arreglaba un viejo edificio de la Universidad varios profesores tuvieron que “habitar” temporalmente otros espacios, al inevitable incomodo se vino a sumar que la universidad asignó espacios compartidos a varios de estos profesores a la vez, en algunos casos hasta cinco profesores, lo que generó toda una reacción de repulsa y se intentó en todo momento llegar a un acuerdo para que los despachos fueran lo más “individuales” posible. Dado que era una situación temporal y con un claro beneficio a futuro, no se consiguió la reivindicación de mínimos. Lo interesante de este proceso es que “obligó” a los profesores a situarse en un discurso, no elaborado anteriormente –pero no por ello espontáneo–, de dónde, por qué y cómo eran los derechos con respecto a su espacio de “representación” y la idea no podía ser más clara: el despacho era un lugar donde el profesor atendía a los alumnos, escribía, leía o simplemente donde se recluía frente al hecho social universitario. Convertido en el espacio interno, en la cocina y el camerino del teatro-aula-universidad era un espacio para el encuentro y la visualización controlada, en última instancia personalizada, renegadora del poder o simplemente el espacio donde evitarlo. En este sentido en la universidad, y la de Jaén no es ajena a esto, la batalla por el espacio es siempre una arena política donde el despacho es el centro del discurso, tener uno u otro, tener

uno para una sola persona, tener un segundo despacho, como le ocurre a los profesores que tienen cargos políticos, o simplemente recordar a los presentes que se está en la lucha (sic.) por un espacio propio para los becarios o para los profesores asociados, es un juego tanto de estrategias cuando más de discurso del proceso de poder, la visualización y el encuentro.

Y relaciones de poder

Este complejo sistema de visualizaciones tiene un punto donde todo parece pura estrategia, es el campo del tiempo. Si pensamos la institución universitaria más como un lugar de temporalidades, que como un espacio en sí mismo¹³, estaremos más cerca de una posible descripción, cuando no de la explicación. El tiempo es el proyecto de la universidad y la gestión de los tiempos es un categórico institucional (Lassibille y Navarro, 1990). La carrera universitaria es tiempo, lo que ocurre en la universidad y lo que la rodea es tiempo y gran parte de las luchas internas y las representaciones exteriores se dan en forma, contenido y forma relacionada del tiempo. Todo esto podría decirse que se resume en la idea de que existe un obvio *tempo-universitario*. De hecho, no es tanto que se viva en ese tiempo, cuanto

¹³ El espacio universitario es un hecho, tiene lugares que cambian, varían y mutan según el proceso histórico temporal concreto. La Universidad de Jaén aporta, vía sus edificios, un panorama nuevo casi cada semestre y se podría contar su historia en función de su arquitectura, pero no en la medida que son espacios, sino una transformación de las ideas de lugar.

más que es una experiencia concreta de gestionar el hecho (la cosmovisión) universitario. El *tempo* del que hablamos es, obviamente, una forma de representación, cuando no la representación de la propia universidad. Si vemos que la vida universitaria tiene una sincera vocación de visualización asamblearia esta se concentra en la continua idea de la reunión, de los consejos oficiales y la relación formal en forma de asamblea. En este sentido el tiempo es casi todo, en la medida que es un totalizador, un concentrador de las ideas, conceptos y aspiraciones de la universidad. Y el caso es que hay reuniones para casi todo, desde reuniones oficializadas para crear los planes de necesidades de personal, hasta reuniones formales y oficiales para ver a quién y cómo se contrata.

Las reuniones, entendidas como esos momentos fuertes de la vida institucional, son en la universidad cuestiones centradas en la gestión del tiempo. Partiendo de la base de la casi absoluta disponibilidad del tiempo de los demás, por parte de aquellos con el poder de convocar una reunión, no hace falta llegar a negociar las agendas. La inmensa mayoría de los profesores con los que he hablado en la Universidad de Jaén reconocen que ellos nunca fueron consultados antes de que se realizara un Consejo de Departamento. En este sentido las reuniones, y cuantos más arriba en el organigrama se está más tiempo de reunión se tiene, son lugares donde el tiempo es un elemento inagotable e innegociable: y si por alguna razón alguien no puede ir a la reunión no se establece que sea porque lo que allí

se tratará es una “pérdida de tiempo”, sino que la única excusa es estar en otra cosa. Las reuniones le dan a la universidad una pátina de democracia tan interesante como particular, porque lejos de que las reuniones estén jerarquizadas, estructuras y preconfiguradas, todo parece nacer de ese obvio y objetivo momento de las decisiones tomadas en forma de asamblea, de pertenecer al momento concreto de la reflexión en común y las decisiones tomadas en conjunto. Y aunque sea así en lo general, también es verdad que los hechos determinantes de la vida universitaria son parte de una gestión del tiempo desde fuera y desde arriba.

En una de las reuniones de uno de tantos Consejos universitarios se decidió dar una ayuda a un alumno que por determinadas circunstancias universitarias lo necesitaba. Nada más loable. Pero la realidad era bien diferente, este caso estableció una agria discusión al respecto y si se dio la ayuda no era por un firme convencimiento de la redistribución económica –que si es por los representantes universitarios no se le da–, sino porque había una normatividad al respecto y “obligaba” a la universidad a proveer ciertas ayudas en ciertos casos. Lo interesante de esto es que, primero, nadie se molestó en empezar la reunión por el final, es decir, viendo la “obligación”, sino que en un acto de aparente e innecesaria democracia universitaria se permitió una discusión que lo único que hacía era gastar tiempo; y, segundo, el argumento que se discutía es si era la universidad la encargada de gestionar una ayuda que tenía un claro carácter temporal. De hecho, cuando un buen

número de profesores, y entre estos de gestores, tratan de recrear una universidad más apegada a la empresa privada, en donde las carreras universitarias son claramente elementos funcionales dentro de la trayectoria laboral de los individuos, no hacen otro tanto que establecer y proponer un criterio de temporalidad a la universidad. Es decir, desde lo más cotidiano, apegado a horarios de clases, tutorías y establecimiento de reuniones, hasta lo más conceptual, donde la universidad es un tiempo en la vida de las carreras profesionales de los individuos, todo parece hacer creer que estamos ante elementos que parten de una cierta forma de tiempo.

En cualquier caso, la universidad tal cual la hemos conocido, como proyecto social establecido en el siglo XIX bajo una tradición educativa europea que arranca en la Baja Edad Media, ha sido un lugar donde el tiempo era determinante, el concepto tiempo parecía empapararlo todo, de hecho, la propia idea de *carrera* (universitaria) no era sino una manera denotativa del establecimiento del tiempo como elemento central (Jiménez, 1971). Incluso los grados, las diplomaturas, licenciaturas, maestrías y doctorados eran cuestión de tiempo. Se recreaba una cierta idea de que los profesores tenían sus cargos en función de temporalidades (a lo que nunca ha sido ajena la idea de la edad de los individuos). Todo parece tiempo. De esta manera la única constante es el espacio, la universidad es siempre la misma espacialmente, crece, pierde o gana espacio, pero en cuanto tropo es la misma. Por su parte, la va-

riable dependiente es el tiempo y, consecuentemente, lo único que parece ser del dominio de los individuos es la velocidad, lo que no deja de ser una ironía. Ya que la velocidad no es más que un espejismo, las metas y las salidas están tan ensayas, conocidas, que todo es parte de un aguante temporal.

La universidad nace, se reproduce, pero también muere, sobre todo vista como una continuidad de paradigmas-sujetos-discursos, que nace de esa capacidad de repetirse e innovar en la repetición. La repetición es clave porque permite que pensemos de manera sustantiva lo que los demás creemos que piensan cuando decimos algo. Esa repetición hace que los caballos no sean coches, aunque los caballos son medios de transporte, de legitimación y de significación como los coches y, por su parte, los coches puedan medirse en caballos y partan de cierta idea parecida. Pero la repetición permite crear la idea de diferencia, es una de sus características performativas. Y la universidad es transmisión de esa repetición y, a la vez, la diferencia que permite la creación de pensamiento aparentemente original. Qué es acaso un examen, sino una repetición a escala de un determinado conocimiento encapsulado en el ejercicio del magisterio aparentemente original. De hecho, hay un viejo aserto universitario que se desarrolla en dos partes: en la universidad hay que saber aguantar, esperar –digamos que si ya se sabe cuál es el lugar sólo hay que esperar la oportunidad– y pacientemente crear la estrategia que te permita tener el sitio desde el que, parapetado, se espere al momento de

ser lo que se espera –¿profesor titular? ¿catedrático? podría ser-. Y el corolario de la norma anterior es que la universidad siempre espera a que la gente sepa gestionar ese tiempo (de espera) en forma de trabajo o, aparentemente, respetando su turno según las normas curriculares. Pero al ser una variable dependiente, el tiempo universitario, ese *tempo* al que antes se hacía referencia, no deja de ser parte de los criterios institucionales –su normatividad– y de los momentos instituyentes–las formas en que se vive de, en y para la institución-. Momentos difíciles de conjugar para aquellos que están en los peldaños inferiores: estudiantes, profesores asociados o ayudantes y personal de servicios; y complejos para los que están en lo alto de la cadena trófica: los “viejos” profesores, las clases dirigentes y los altos funcionarios y gestores. El momento universitario, sentido ya sea como difícil o ya sea complejo, es, en última instancia, parte de aquellos elementos que conforman la institución frente prácticamente a cualquier elemento socio-económico ajeno, incluso utilizado por los miembros en su interior como parte de un discurso transversal.

La universidad como política

La universidad tiende a la permanente segmentación, de una manera constante se rompe y se vuelve a romper. Pero esto tiene que ver con cosas como la construcción de un conocimiento específico, con la falta de un pensamiento crítico, con la especialización y, sobre todo, con la idea de que es la única manera de tener

poderes creándose un segmento frente al todo. Incluso cuando se entiende que el poder es sólo un sistema de supervivencia, Obviamente se trata de una forma compleja de crear una experiencia subjetiva de vivir la cultura (Bourdieu, 2007: 200-201. Zabalza, 2016). De hecho, en mi trabajo etnográfico me encuentro muchos profesores, trabajadores y alumnos que niegan el tener poder. Incluso el poder llegar a tenerlo y, lo que es más significativo, el querer tenerlo. Sin embargo, cada uno en su forma y discurso recrea un sistema de poder que apela a la propia supervivencia. En consecuencia, tendríamos que pensar que existe un poder entendido como simple poder. En la universidad el discurso funcional remarca claramente la idea de aquellos que piensan que se puede, debe e, incluso, que se tiene que *escalar posiciones*, dicho en palabras del propio discurso. Esta forma de pensar referencialmente da como lugar dos claras miradas: los que esperan que el sistema funcione de manera normativista, sin que las propias dimensiones y dinámicas personales influyan sobre el sistema, y que consecuentemente vienen establecidas desde un afuera, y aquellos otros que piensan que la universidad es un lugar de posicionamientos personales y, por lo tanto, el sistema funciona según los principios y “ambiciones” personales. Pero ambos discursos no son más que los extremos de un enorme *continuum* al que se apela, en un lado o en otro, según se entrecrucen los intereses y funciones de las personas viviendo la institución. En última instancia, la universidad serían todos esos segmentos, laborales, docentes,

de representación o de “investigación”, vinculados por la apelación a discursos vocativos de poder.

Un profesor titular me decía –una vez más parafraseo– que él no aspiraba a ser catedrático, que ya había conseguido lo que buscaba, una cierta estabilidad, y que no caería en “las trampas”, literalmente, de ciertos compañeros que se dedicaban a escalar posiciones. En la universidad, como en cualquier otra institución, hay que estar atento a los lenguajes. La tradición crea una manera de decir que no es inocua. La idea de escalar (*climb*) está muy lejos de una traducción que significara el subir bajo el esfuerzo propio hacia una meta más o menos definida, sino con otra imagen más compleja, la de trepar, en la medida que alguien puede apoyarse en los demás para sobresalir. Esto da una cierta idea discursiva en la que hay gente que cree que pueden apoyarse, consecuentemente, sobre los hombros de uno mismo. Todo discurso en esta línea parece buscar la legitimación en una normatividad de carácter superior, cuando, en realidad y fuera del discurso que la soporta, toda la normatividad está enfundada en esa idea de que las personas trepen unas sobre otras. Más a más desde hace unos años en que los programas de calidad funcionan censando la vida académica de las personas o en la medida que existen incentivos según la cantidad de años de investigador, docente... Según qué agencia lo certifique o qué diga el papel de determinada habilitación. El colmo de este *trepismo* institucional es cuando las universidades, caso de la de Jaén, tienen planes estratégicos, que determinan de antemano elementos

que son más que discutibles, basados en una lógica perversa de ver el conocimiento en función de ciertos intereses del mercado laboral-financiero.

Pero la lógica del discurso universitario, al que ape-
lan constantemente los profesores, incluso muchos de
los que tienen cargos de gestión, es de una naturaleza
diferente que la del mercado, aunque pueda estar en
cierta medida bajo su dominio (Michavila, 2008. Mi-
chavila; Calvo, 1998. Segura; y otros, 2019). Conse-
cuentemente no se trata de que exista un cierto impe-
rio del poder, que en la universidad se puede traducir
de una determinada manera y en la “guerra” de los
supermercados de otra, pero que siempre es un ejerci-
cio de poder. No es exactamente así. Porque en el dis-
curso universitario la realidad –en este caso la del po-
der– está constreñida por la representación de la ver-
dad (una construcción política determinada), mientras
que en el ámbito de los intereses del mercado esta
constreñida por la interpretación de la ley (una cons-
trucción política determinante). Esta diferenciación, en
última instancia tan sutil, es importante hasta el punto
de que establece lógicas diferentes con respecto a la
forma de *subjetivizar* ciertas cosas, entre ellas la validez
del conocimiento, tan básico en la universidad y tan
utilitarista en el mercado. Pero, además, hay más lógi-
cas sociales que complejizan todo este panorama, pro-
fesores con sistemas de representación mediáticos,
alumnos que buscan en la universidad la validez de un
prestigio social, empresas que ven en la universidad
una oportunidad de negocio y universitarios que ven

en ciertas sociales una oportunidad de conocimiento personal y unitario. Existen, consecuentemente, muchas lógicas que plantean una naturaleza muy diversa y diferenciada que no siempre se puede explicar bajo el dominio del imperio del poder –económico mercantilista–, aunque, repito, este existe y concurre a la explicación de muchas cosas (Lagunas, 2017). Digamos que hay vectores de construcción de un determinado discurso, más a más si es apelativo de las conductas, las posiciones sociales o las aspiraciones personales, que establecen, cuando apuntan en la misma dirección a instituir la subjetividad de los individuos como hechos performativos y a determinar la idea de una identidad, de una institución y de un deber institucional.

Nadie puede negar que cuando se habla con un profesor universitario mantendrá un discurso del utilitarismo social de su saber que justifica y legitima su papel como investigador, docente y/o gerente de un determinado conocimiento. La relación entre saber y conocimiento se hace, consecuentemente, en ese nivel de discursividad y apelación legitimista. Pero, a su vez, este podrá, sin mucha dificultad, diferenciar entre la docencia, la aplicación y la ciencia como algo básico, sin una legitimación directa. Y es en este momento en el que el profesor universitario vehicula su cara más, valga la redundancia, universitaria: la relación de las cosas que hace es parte de un discurso positivo de la realidad, donde la interconexión entre los elementos no está sino en función de ciertos elementos de tercer orden. La cadena lógica de este discurso es tan fuerte

como el cargo que ocupe, el número de alumnos que tenga o el prestigio como universitario y, a su vez, tan endeble como es cualquier disciplina científico-humanista que se aborde en la universidad. El utilitarismo universitario es, consecuentemente, una apelación a lo social, a lo económico o cualquier otra cosa que pueda en un momento dado ser útil a la explicación, pero en ningún caso es algo consuetudinario ni de la ciencia, que busca otras cosas –qué cosas, pues depende–, ni de la docencia, ni la investigación, ni de lo que anima a la institución universitaria. En este sentido hay como una vieja máxima universitaria, proveniente de la mirada popular a la política finisecular mediterránea, que dice que cuando alguien apela a los conocimientos científicos de forma utilitarista hay que pensar que sólo está siendo útil a sus intereses personales, ni acaso a los de su propia ciencia.

Podría pensarse, a la luz de mi desarrollo de la mirada universitaria, que esta es una institución llena de palabras, acaso llena de discursos. Y casi seguro que así es. La cuestión es que hay dos niveles diferentes, por un lado, tenemos la institución formada por todo tipo de individuos y todo tipo de saberes, conocimientos e intereses, es decir, tenemos una institución conformada sobre el eje de la diversidad, el respeto y las diferencias. Pero hay otro nivel, el de que los intereses de los individuos no siempre está en la misma dirección que la idea mental que se proponen de sí mismos. Las prácticas están, en líneas generales, muy alejadas de los desarrollos institucionales y, consecuentemente, se

cruzan todo tipo de discursos, que en líneas generales dependen del momento, el lugar, la situación y el interlocutor, por lo que no son válidos fuera de su propio contexto, lo que Rene Lourau (1980) llamaba “momentos”. Todo ello en un lugar que, como ya hemos dicho, se plantea desde la idea de que todo está segmentado, e igualmente en un desarrollo de la idea de que existe una cierta propiedad sobre las cosas, las gentes y los espacios, donde hay una permanente apelación a lo mío: *mi* universidad, *mis* becarios, *mis* alumnos o *mis* libros, pero unidos por la transversalidad político institucional que conforma la universidad y su, consiguiente, forma de apelar siempre a una instancia superior.

Cuando aprobé mi plaza como profesor titular (y luego nuevamente para mi cátedra, con su correspondiente acreditación), pasé por una oposición que me vincula con esta Universidad (la de Jaén) y con un puesto determinado (profesor titular, catedrático, de, que no *en*, Antropología Social), sin posibilidad de cambiar si no era –o es– realizando otra oposición de nuevo. Estoy, consecuentemente, unido a esta universidad, lo que explica que apele a ella desde un cierto sentido de la propiedad: *mi* universidad; además de que es comprensible que, dado que establezco con la institución un vínculo afectivo y personalista, la considere un espacio más cercano a la idea de casa que lugar de trabajo (factoría) o en una simple oficina. Este sentimiento de propiedad me permite una relación afectiva con el espacio, con las cosas, con los objetos y con sus

gentes que tienen mucho de un cierto modelo familiar (Coser, 1974, habla, incluso, de la idea de instituciones voraces). Casa y familia son potentes evocadores simbólicos que están en la base de la legitimación de los principios normativos de las instituciones, tanto formales como informales. Pero esta relación de familiaridad no resuelve las preguntas –en última instancia, fundamentales– de quiénes son esos otros que como yo habitan la universidad, qué hacen y, ¿por qué no?, qué piensan (Bourdieu, 2008). ¿Es para ellos la universidad un elemento de propiedad? La ven como tiempo, ¿o sólo como espacio? ¿Qué piensan de sus carreras como alumnos, como profesores, como administradores o como gestores? ¿Cuáles son sus dudas? ¿Y lo que parece importar a todos?

Como antropólogo tiendo a preguntar a los demás, a obsérvalos y a leerles (en un sentido amplio), pero también a mí, no es que trate a mis congéneres como bichos de laboratorio, sino que los miro a través de mí mismo, pero también, por mí. Digo, consecuentemente, que me tomo a mí mismo (*self*) como objeto de sospecha, los demás son, acaso, mi certeza. Una antropología de mi mundo, coetáneo y contemporáneo, nihilista, mecanicista, capitalista y complejo, muy complejo, no puede reducirse a lo que yo pueda ver o preguntar, está limitado por mi visión y por mi discurso, sobre todo por mi discursividad, y es lógico que sólo en la complejidad de los demás pueda llegar a algunas preguntas sobre lo que me rodea, incluso sobre lo que me doy para que me rodee. Por mucho que me piense las

realidades que me rodean ya sé de antemano que estoy limitado en el planteamiento, y consecuentemente me interesa, sobre manera, lo que los demás piensan, hacen y dicen. De hecho, al final sólo es así, inclusive porque lo que yo pueda decir no es más que la repetición de elementos sistematizados por otros y que asumo, significativamente, como propios, lo hago tanto más como una experiencia subjetiva que como una realidad como tal. Las relaciones entre estas dos esferas, el espacio y el tiempo, se establecen en una única forma organicista y crono-trópica, lo que significa que la institución universitaria permite-y me permite- moverse a los individuos como sujetos que generan textos, véase, así, este texto.

EL CURRICULUM. DE APARATO DE CAPTURA A DISPOSITIVO ACADÉMICO

“Muchos jóvenes reclaman extrañamente ser ‘motivados’, piden más cursos, más formación permanente: a ellos corresponde descubrir para qué se los usa, como sus mayores descubrieron no sin esfuerzo la finalidad de las disciplinas” (Gilles Deleuze, *Posdata sobre las sociedades de control*).

Un lugar llamado universidad

Podría pensarse que existe un algo físico que se llama *universidad*. De hecho, las universidades tienen logos y escudos, bibliotecas, estudiantes y profesores que dicen ser *universitarios*. Hay edificios, departamentos, libros y revistas que viven bajo el amparo de lo que se denomina *universidad*. Todo apunta hacia la idea de que todo ello forma parte de *lo* universitario: de aquello que pertenece a un ser ontológico universitario. Pero, por otro lado, cuando un observador ajeno comienza a realizar algún tipo de análisis de aquello que se considera como universidad se le diluye el objeto en un discurso que corre entre lo cotidiano y lo retórico,

entre lo peripatético y lo miserable. Es como si *lo universitario* fuera una amalgama de hechos (acciones encadenadas) que, también en apariencia, tienden a *segmentarizarse*. ¿Qué tipo de relación mantiene a esos segmentos unidos para que todos ellos se consideren incluidos en la denominada universidad? ¿Qué tienen en común, universitariamente, las tesis doctorales y la enseñanza, los departamentos de derecho financiero y la cafetería? Preguntas como éstas y de este talante han sido contestadas de forma lineal, mecanicista y funcional desde hace siglos, sin que hayan servido de gran cosa, pues, de hecho, las preguntas siguen ahí. Seguramente ahora tampoco estamos en disposición de encontrar respuestas. No importa. Lo interesante de todo ello es que, por fin, liberados del yugo de los *ismos*, podemos encontrar cierto sentido a las preguntas. El resto, quizás, no le interese a nadie. Y aunque este trabajo se basa en mi propia experiencia, en un breve e intenso trabajo de campo en la Universidad de Jaén y en las realidades que a diario nos invaden he acudido, también, a un ciertas novelas que se desarrollan en contextos universitarios¹⁴, en especial a la prolífera obra de David Logde, Tom Sharpe, Kingsley Amis, Malcom Bradbury o James Hynes, que nos han dado páginas

¹⁴ Que, en la mayoría de los casos, las novelas se centren en departamentos de literatura no sólo es porque de ahí provienen gran parte de estos escritores, sino que entre otros motivos porque se supone -lo que es mucho suponer- que son lugares donde las normas estarían mucho más relativizadas que en un departamento de ciencias o ingeniería, lo que a la larga conlleva mucha más tensión dramática y, consecuentemente, elementos de fabulación.

que de una manera trágico-cómica están llenas de la desesperanza, dolor, mediocridad, incompreensión y moralina que corre por el actual sistema universitario.

En este trabajo me planteo, consecuentemente, reflexiones sobre qué es eso de la universidad, dando por hecho que exista algo genérico que responda a esa denominación, seguramente, para llegar a una doble conclusión: por un lado, que la vida interna, cotidiana, de la universidad es una enorme red de miserias “personales”, en busca de ejercicios sociales de autoridad y, por otro, que *lo* universitario es un simple ejercicio de voluntad, de fuerza y poder. Pero no lo he hecho desde una maquinaria trabando en vacío, sino desde uno de los elementos clave, aunque sobrentendido: el currículum vitae. Aunque hoy el discurso de “la universidad en crisis” no es dominante, tal cual lo fue, sin ir más lejos, a finales de la década de los 60 y principios de los 70, hay una cierta idea generalizada de que la universidad, sea lo que sea, no es una máquina que funcione satisfactoriamente. Ni los más adelantados sistemas de distribución del poder, implementado por políticas “democráticas” han dejado satisfechos a todos aquéllos que se autodenominan universitarios. No es mi intención retomar el viejo debate de “la crisis de”. Muy por el contrario, de lo que se trata es de observar esa amalgama que une segmentos, esas ideas que transversalmente permiten a grupos heterogéneos unificarse en un todo llamado universidad. Genial.

Pero el tema no se agota ahí. De hecho, habría que diferenciar entre “la crisis de la universidad” y “la uni-

versidad en crisis". Y aquí el problema es que la segunda opción ha eclipsado el debate de la primera. El punto es que la universidad que ha servido de objeto de la mirada de este trabajo no está en crisis, muy por el contrario, y, sin embargo, el modelo de universidad sí lo está, o, más bien, lo sigue estando. Así, pues, ¿cómo se resuelve esta aparente paradoja?, ¿cuál es el contenido y forma de los discursos universitarios?, ¿cómo negocian y toman decisiones los actores universitarios? Estas y otras preguntas parecidas se encuentran en la raíz de este trabajo. No se trata, aunque así lo parezca, de desligar la universidad de lo universitario, sino de encontrar los puntos concretos en que ciertas ideas se plasman en realidades concretas. Por múltiples motivos, ciertas formas concretas de vivir el pensamiento, de amalgamas para segmentos *transversalizados*, se dan con especial virulencia en unas instituciones más que en otras, y el caso de la universidad, quizás también ocurre con el hospital y la cárcel –en definitiva, cuarteles como espacio de encierro–, es especialmente ejemplificador. Simplemente porque ahí confluyen diversas realidades políticas, sociales, económicas, individuales, históricas y, a veces también, científicas y disciplinarias.

La universidad es una institución. Obvio. Y, consecuentemente, una idea, que cronológicamente es relativamente reciente. Puede que los edificios, el nombre, algunos individuos que por ella han pasado tengan algunos centenares de años; pero la idea que la conforma como una institución actual es aún joven. Es más, cualquier intento de hacer una historia de la uni-

versidad choca frontalmente con su propia novedad, cualquier historia de esta institución es una “historia” del futuro que planteaba en un contexto social de pasado. La universidad, al amalgamar los conceptos básicos de la revolución burguesa –libertad, justicia, democracia, conocimiento, universalidad...–, se plantea siempre como un ejercicio de futuro, una especie de utopía en la tierra: un constante simulacro cultural en movimiento hacia la virtualidad. Y este es el contexto de nuestras reflexiones, un lugar difícil y problematizado que no revela fácilmente las reglas con las que juega¹⁵.

Nadie puede dudar que el currículum vitae se entiende como un “currículum normalizado” y que, como tal, tiene algo de inquietante. No sólo porque son dos vocablos difíciles y generalistas, sino porque, sobre todo, juntos forman un cuerpo que nos hace sospechar que seguro ni se trata de un currículum “normal”, ni mucho menos de lo normal que es tener un currículum. Sin embargo, las universidades, ministerios, secretarías varias y consejerías con poderes transferidos se empeñan en pedir un “currículum normalizado” cada vez que un académico se pone en comunicación con ellos para pedir, solicitar y/o rogar una ayuda, una beca, un puesto de trabajo o uno de esos proyectos que

¹⁵ En cualquier caso, estoy con Mariano Urraco Solanilla (2008) cuando plantea que los nuevos escenarios de la investigación etnográfica no son tan nuevos como parecen, a la vez que, mucho de todo esto, es poner a prueba viejas herramientas y nuevos usos de nuestras ideas.

no se sabe que itinerario tiene que ser rellenado y a la postre mostrado. El currículum normalizado es, así, como esas novenas que hacían algunas abuelas: es una obligación voluntarista que tiene un ritmo de letanía y sirve para saber que uno sigue vivo socialmente gracias a la capacidad del ir y venir a la iglesia. Cuando no había ordenadores con procesadores de texto y se dependía de la máquina de escribir y ahora que los hay por lo mismo, el currículum tiene desde un punto de vista académico los mismos ítems¹⁶. Y éste es normalizado, quiero creer más allá de su planteamiento controlador y disciplinador, para evitar las pequeñas y posibles variaciones de estilo y gusto de cada cual. Esos ítems (datos personales, vida académica y producción “científica”) son realmente una medida que trata de mostrar más el qué sobre el por qué, el dónde sobre el cómo, y el quién por encima del con quién. En definitiva, son una relación de elementos que tienen más de lista normalizadora que de currículum vitae.

¹⁶ No quiero entrar en la discusión histórica, que ahora me parece poco relevante, por lo que sólo recuerdo que el currículum vitae que ahora está normalizado es un documento que prácticamente no ha variado desde mediados del siglo XIX y que está asociado a un determinado criterio científico positivista y a la enorme jerarquización de las universidades bajo el modelo académico prusiano. Las palabras “carrera” y currículum tienen una etimología común, ambas provienen de la voz latina *currere* (correr), referida a competir dentro de una pista, cuya implicancia pedagógica es la del disciplinamiento en clases, según una realidad que es a la vez establecida y definida por el currículum (Goodson 2000: 59-60). Según el *Oxford English Dictionary* el primer Curriculum fue programado en Glasgow en 1663.

Claro que un currículum hay que saber leerlo, en su sentido de decodificación, de hecho, se puede afirmar que las publicaciones reseñadas son generalmente indicaciones de los por qué y de los cómo. Pero son explicaciones deductivas que suponen que el lector del currículum tiene las claves de su lectura. No es que esté demasiado de acuerdo con la simplista teoría de la comunicación estructuralista, pero obviamente, por dar una guía de lectura, mi argumento para este breve trabajo de reflexión es que el currículum es una forma de codificación en el contexto académico-universitario, donde el emisor y el receptor manejan la misma codificación y decodificación y el ruido se reduce bajo el criterio de la sanción social. Esto es especialmente evidente en los casos en los que se saca de su contexto, académico-institucional, y se reproduce-clona en formas metatextuales diferentes, se pone en Internet, por ejemplo, donde las claves de lectura se reformulan y toman inesperados y curiosos giros.

A principios de esta década una profesora de una prestigiosa universidad americana había hecho su tesis sobre el sistema económico alemán de posguerra, por indicaciones de su departamento colgó en la Web de su universidad su currículum, donde resaltaba no sólo su impecable vida académica, sino sus dos docenas de trabajos publicados en revistas de máximo nivel. Alguien lo vio de la televisión alemana, la famosa MRD, y se puso en comunicación con ella para que hiciera un par de comentarios al respecto de la crisis del *Deutsche bank*, ella no sabía gran cosa pero aun así accedió por

dar un punto de vista historicista, cuando fue presentada en antena se citaron algunos de sus trabajos y entonces sobrevinieron las protestas de algunos agentes sociales, que no sólo no dieron validez a sus palabras sino que no les parecía que el publicar en ciertas revistas la legitimara para opinar sobre la política económica de Alemania. Sin embargo, es evidente que sus colegas académicos en Alemania, que aparecían habitualmente en los medios de comunicación como expertos, publicaban en las mismas revistas que la profesora americana e, incluso, habían publicado juntos en varias ocasiones. En cualquier caso, más allá del criterio nacionalista que se escondía bajo determinadas críticas, el problema es que el currículum de la profesora en cuestión tenía una codificación que no podía ser entendida fuera del contexto académico y que el *metatexto* por el que se mostraba llamaba obviamente a una permanente confusión entre el saber y sus implicaciones de acción.

El currículum se normaliza, en consecuencia, porque se hace académico: se hace en la academia para y por la academia. En su sentido estricto el *currículum vitae* era la descripción de los pasos (*steps*) que tenía que pasar un individuo, en el mundo de los oficios de la *Época Clásica*, desde que entraba de aprendiz hasta que llegaba a maestro. El *currículum* era una guía frente a nuestro moderno currículum, que marca los diferentes pasos que el académico ha dado hasta llegar a un punto (el aquí y el ahora), la principal diferencia es que uno era impuesto y el otro es inducido. Pero esta diferencia es importante. Para ser Profesor Titular, estable-

cido desde una acreditación-oposición, hay que haber dado unos pasos y se hacen en forma de ítems: estudio de la licenciatura en tal o cual sitio en tal y cual fecha, luego el doctorado, haber publicado y obviamente haber dado clases con anterioridad en tal y cual universidad. Pero estos ítems no están previamente marcados lo que les convierte en una suerte de azar y necesidad. En este sentido todo apunta a que es el sujeto el que aparentemente hace (crea con su trabajo) el currículum, cuando en realidad es casi seguro que, dado el sentido, la orientación e, incluso, su funcionalidad es el documento el que crea lo que el sujeto es.

Si todo esto lo ponemos en el contexto académico y lo relacionamos con la actividad de “ser” profesor de universidad, donde se reparte el tiempo en partes desiguales entre la docencia, la investigación, el aparato burocrático y la charla intrascendente con los compañeros, se puede comprender que una carrera académica es más el saber estar, que el saber hacer, y en última instancia una clara sintonización institucional (Morán, 1995), que de alguna manera es el método más común para minimizar los riesgos del no poder-saber hacer (pensar) y, a la vez, de encontrar algún camino aparentemente coherente en el caótico proceso de hacer y mantener un currículum que de alguna manera lleve al sujeto hacia una “profesionalización” del ser universitario (Ferrerés, 2001).

Haciendo carrera

Las cátedras parecen el punto álgido y el blanco de la gran parte de las carreras académicas, aunque por algunas razones que sería largo de explicar la aspiración se ha quedado en la tristeza de la titularidad y un buen número de los profesores renuncia a la cátedra; en este caso es evidente que se puede decir con Goffamn (1997) que toda carrera comporta también una cierta carga de estigmatización. En cualquier caso, la cuestión es llegar y para ello se pide como requisito ser doctor, además de otros muchos más determinantes. Pero cuando alguien está haciendo la tesis doctoral no piensa que esto sea importante para ser catedrático. La relación entre un punto y otro, que están separados temporalmente en no menos de quince años, se hace las más de las veces inconexo y difícil de explicar. Además, la tesis doctoral no asegura ni de cerca poder llegar a iniciar una carrera académica. Se puede decir que todo currículum es una relación de los pasos dados, pero a su vez no es algo que determine el siguiente paso. Esto es paradójico con las carreras académicas desde un punto de vista administrativo, donde parece ser que todo está previamente establecido, pero sólo a un nivel de requisitos de títulos, en ningún caso en cuanto al contenido y lo que resulta evidente a todas luces es que una carrera académica se plasma en un currículum según unos determinados contenidos, y los títulos son, si se atiende al proceso, secundarios. Este enorme nivel de paradoja exaspera a un buen número de jóvenes, y no tan jóvenes, que empiezan a dar sus primeros pasos

en la carrera (Gewerc, 2001). En líneas generales nuestros doctorandos viven de manera radical este nivel de paradoja, entre lo administrativo y lo académico: como tutores y directores les pedimos que publiquen y acudan a congresos, pero a su vez que terminen la tesis; ellos, como no podía ser de otra manera, preguntan constantemente para qué, pues cuando acuden a un congreso sin ser doctores son tratados como investigadores de segunda, por lo que sugieren centrarse en la tesis. Pero, porque cuando hablamos de la academia siempre hay un *pero*, es difícil de explicar que se trata de un *otro* nivel, el curricular, donde si bien la tesis es importante, incluso determinante, en una carrera académica no lo es menos el tener esos otros ítems, de donde obviamente la “humillación” padecida es parte de lo que se supone ha de pasarse. Obviamente que el inicio de una carrera académica requiere de un criterio de formación (Benedito; Imbernón; Félez, 2001), que es más un acoplamiento a las necesidades institucionales que cualquier otra cosa. No es de extrañar en este sentido que exista un principio de uso personal que se ampara en discursos de costo-beneficio para el currículum.

El currículum vitae de un académico es una serie de papeles que muestran sólo los logros certificados en forma estándar¹⁷. Nada más. Quizás el currículum

¹⁷ El currículum vitae objetivo se trocea en siete partes básicas que lo hacen normalizado: 1: Datos personales (nombre, dirección, estado civil, edad y otros pequeños datos de adscripción); 2: Estudios cursados, premios, becas y otros méritos docentes y de investi-

normalizado se convierte en un hecho casi universal y disciplinado del mundo funcional sobre la academia, y en realidad porque se trata de algo que el final da importancia al continente sobre el contenido, en otras palabras, a las muchas páginas por encima de lo que esas páginas digan. Y, contrariamente a lo que pueda parecer, no digo esto con un afán moralizante, pues reconozco que de forma general detrás de un currículum “gordo” hay mucho tiempo, esfuerzo y trabajo, sino que digo que esta manera de hacer las cosas en los que prima la cantidad no es más que una de las múltiples vías y que no siempre es la más justa, representativa y funcional. De hecho, no es capaz de mostrar qué relación tienen los ítems entre sí, ni darnos una idea clara de las líneas, derivas y enfrentamientos del individuo a lo largo de sus años. Y todo porque no hemos conseguido hacer que diga los por qué. Aplicando algunas ideas de Deleuze y Guattari (1994) podemos decir al respecto que los conceptos e imágenes, nunca se corresponden con una forma geométrica definida, ni caben del todo en un soporte físico. Hay que elegir y seleccionar, *des-re-ligar* (cortar-decidir y pegar-interpretar) en un nuevo espacio: el de la *superficie escriptórea*, que, discreta e inerte, debe participar de una o más series de espacio-tiempo, para así cobrar estatus de registro en el currículum. Indagando en esto mismo podemos traer algunas de sus ideas, utilizadas para la idea de *concepto*,

gación; 3: Experiencia laboral; 4: Publicaciones; 5: Presentaciones públicas en congreso, conferencias, etc.; 6: Proyectos de investigación y ayudas; 7: Otros cargos administrativos, cursos, informes, etc.

y observar que no hay un currículum simple, ya que todo él tiene múltiples componentes que lo definen. El currículum es consecuentemente una multiplicidad en si mismo, que tenderá al caos y que se ve ordenado al circunscribirse a un único universo que lo explique y que lo reabsorba. Todo ello crea una ilusión de repetición que de alguna manera reparte la realidad del sujeto en situaciones aparentemente nuevas, planteando su vida (*vitae*) como un devenir hacia los *items* que ha remarcado en su currículum y que de alguna manera guardan alguna relación, aun cuando sólo son solapamientos de una realidad más compleja. En efecto, se trata de un mapa vital que no responde a una cartografía real, muy por el contrario, es sólo el dibujo del territorio de lo hecho en función de ciertos elementos que tienen que ser aplicados como la prueba de carga. Se podría afirmar que de alguna manera el currículum *vitae* es una ilusión biográfica que se queda en un documento pericial de la academia y que a todas luces parece negarse a tener vida.

Si entendemos el currículum *vitae* como una relación de hechos autoriales y su naturaleza es la de entenderse en un contexto académico este sólo puede ser entendido si implica más personas e instituciones que las que el proceso *autorial* puede abarcar. Siguiendo esta línea Janet Miller (2006) nos propone que incluso todo currículum es parte de una autobiografía a nivel mundo, donde las instituciones y los temas determinan la forma en que se negocia el estar académico. En este sentido y de forma general se puede decir que estamos

ante la parte ingenua de la ilusión biográfica, tal cual la entiende Bourdieu (1997), ya que suponemos que un sujeto siempre será mucho más que aquello no sólo que puede relatar, sino poner en un documento tan social y socializante como es el currículum. En última instancia, podemos decir que el porqué de un currículum tiene que tener varios y diferentes frentes. Esta vía en la que el autor de aquello que dice el *currículum vitae* es importante e, incluso, determinante, sólo puede ser entendida en el contraste con otros. Esta es sin duda la primera característica de un *currículum vitae*, es siempre algo que conecta a un individuo con otros mundos, a veces ajenos a él. Lo que se muestra es el enorme ejercicio de interdependencia existente en los marcos académicos. Desde la investigación más sencilla, al más sutil y elaborado artículo, es siempre un entramado de redes, formas y conocimientos en varios sentidos, algunos de ellos, sin duda, muy paradójicos. De hecho, la inmensa mayoría de los artículos que un académico publica exige varios elementos que no siempre están en las manos de su autor.

Estos elementos son tanto de un orden objetivo como de sensaciones subjetivas. Un amigo me decía que él tiene más capacidad de publicar que de escribir, otro, sin embargo, me comentaba que él tenía problemas para publicar, porque había pocos sitios donde le consideraban sus investigaciones y, un tercero, me explicaba que todo lo que publicaba formaba parte de encargos. Si partimos de que parte del *currículum vitae*, las publicaciones, son una de sus piedras angulares

tenemos que entenderlo en esa doble dimensión de lo objetivo/subjetivo. En última instancia, simplemente porque son reflejo de aquello que se produce en el espejo de la academia. Las publicaciones son al final *un* resultado, aunque se pongan como *el* resultado, y como tal tienden a concentrar algunos de los elementos que se suponen definitorios de todo curriculum vitae. Toda publicación que se sitúa ante la academia utiliza una y no otra bibliografía, muestra algunas destrezas, recrea literariamente un experimento (cuando menos el del pensamiento en abstracto) y, sobre todo, ubica al autor en unos parámetros a veces comparativos y, consecuentemente, frente a otros, y las más de las veces a favor de conocimientos, paradigmas y miradas de su entorno académico inmediato.

Y si publicar es lo más importante de una carrera académica es normal que el curriculum vitae le haga justicia, poniéndolo en lugar central de todo su discurso. Esto crea, por un lado, un efecto sociológico directo: las publicaciones de un curriculum vitae tienen vida propia, una vida social independizada de su autor al menos como parte de las memorias institucionales y/o mediáticos. Por otro lado, entendemos que no es sólo la biblioteconomía quién toma al impreso como realidad, es, sobre todo, su enorme capacidad para ser elementos con capacidad. Porque prácticamente cualquiera otra parte de un curriculum vitae está en un momento instituyente, en simple construcción. De hecho, a las universidades les preocupa sobremanera que sus profesores no publiquen todo lo que puedan, lo que

generalmente alientan con un discurso basado en la excelencia, aunque eso no significa que se preocupen de poner las condiciones, pues la historia institucional está hecha de estos elementos objetivos que permiten la comparación. Las publicaciones, ahora más con el sistema de revistas por *referato*, algo adquirido del régimen universitario norteamericano, parecen el colmo de la objetividad institucional y por extensión de los profesores. Incluso puede decirse que las publicaciones son junto con el trabajo para-burocrático e institucional aquello que marca la diferencia de un currículum con otro y de universidad con otra, una coincidencia de intereses, entre el sujeto y la institución, que nos permite observar con claridad lo real que es la academia. Pocas instituciones sociales tendrán un nivel de integración tan fuerte con los sujetos que las habitan, hasta el punto de que ya no sólo se trata de un elemento que se defina por un aparato político mancomunado, sino por el sistema de retos a nivel global (Carrizo, 2004), lo que tiene mucho que ver con las nuevas formas de totalitarismo socio-institucional.

El currículum nominativo

Pensemos por un momento el currículum vitae como un todo. Nos encontramos en consecuencia ante una representación estética de los logros de una carrera académica. Esto marca dos planos: uno vertical, que relaciona el currículum vitae con lo social, con lo académico, y otro horizontal, que es el discurso que plantea. Y mientras que de manera vertical se mantiene

gracias a una fuerza centrífuga, que tiende a resaltar más lo conseguido por el autor en la academia, en su horizontalidad es centrípeta, tendiendo a concentrar lo que expone en función de una única unidad o, dicho de manera más tecnológica, a ser un único del individuo. De ahí que el discurso del *currículum vitae* sea plantear que de alguna manera tras él se encuentra el genio: el de ser uno único. Otra cosa bien diferente es que la academia luego lo permita o que lo obvie o que simplemente lo integre. Pero como representación de alguna manera tiene que plantear que existe un tono de genialidad en el firmante, pero que se hace de alguna manera en función y armonía con el todo académico, quizás porque la academia, a su vez, se presente como la reunión de genios, pero eso es otra historia.

La paradoja está en que la academia no puede presentarse dentro de la teoría de sistemas, en última instancia porque es una estructura de poder que se auto-proclama no peligrosa, mientras que el *currículum vitae* es claramente un proceso sinérgico, donde la integración de los diferentes elementos da como resultado algo más grande que la simple suma de éstos. Es lo que lo baja al territorio de lo humano y hace del *currículum*, irónicamente, democrático, pues si se tratara de una representación únicamente bajo la idea de la genialidad bastaría con tener una parte, por insignificante que parezca, para darse cuenta de ello. Y, sin embargo, se trata de un conjunto de elementos que sólo en su conjunto representan que la genialidad es la academia. Obviamente, como toda paradoja, el *currículum* ten-

siona la realidad entre lo individual y lo social, poniendo a quien representa en el juego de las representaciones sociales y, por lo tanto, la academia no es sólo el receptor del curriculum vitae es, sobre todo, su creador, dejando que sea el individuo quien a lo más lo ejecuta. Claramente hablamos de lo desconcertante que es entender que existe una cierta idea de creacionismo y no poco de determinismo sociológico (Zabalza, 1998). En realidad, gran parte de esto tendría otra lectura si nos planteamos el enorme ejercicio de poder que plantea la institución universitaria.

Es evidente que el curriculum vitae normalizado plantea, por un lado, qué se ha recibido, y de qué manera se ha hecho, y, por otro, qué es lo que se ha devuelto en forma de conocimiento. En cuanto enmarcado en una teoría general del conocimiento recrea una determinada dinámica vital con respecto a la disciplina académica que, objetivamente parece, es censurable. El curriculum planteado de esta manera es siempre un discurso en positivo: referencia sólo y únicamente los logros y obvia los fracasos, el rechazo, la negación y la imposibilidad. El curriculum vitae, dicho así, es una realidad vital dinámica de miradas positivas –de ahí que sea una representación en su sentido semiótico más clásico–. La tendencia básica a creer, mientras se está académicamente activo, que el currículum vitae crece (y engorda), como si tuviera una dinámica tan humana, vital, como propia, es un hecho físicamente positivo. Porque en realidad todo currículum es sólo o parte de un proceso o, en su defecto, la culminación de

este. De ahí otra de sus paradojas: su crecimiento es sólo una imposibilidad en sí mismo o, en el mejor de los casos, un futurible que asume el permanente cambio de las cosas de manera independiente. Si el *currículum vitae* es proclive a crecer es porque, de alguna manera, deja entrever que tiene posibilidades reales de cambiar, acaso de crecer según una determinada mecánica académica, pero acaso también adaptándose de manera no lineal. Por su propia dinámica, pero también porque es un documento funcional y útil, el *currículum* tiende a presentar a ese alguien de manera definitiva como algo definitivo y, si no completa, al menos completada.

Por eso mismo el *currículum vitae* crece sobre todo discursivamente, mostrando tanto como esconde, guiando por un determinado camino y no por otro, retorizando con sus apartados una línea determinada de trabajo, que en realidad es sólo de acción. En última instancia, un *currículum vitae* muestra el trabajo en forma de logro y permite que el individuo sea un ser único, irrepetible, en función de una labor. Se determina así una representación contemporánea de la definición de “sujeto”, incluso de ciudadano, por medio de la adscripción a una determinada esfera laboral. Si el trabajo es la esencia del sujeto contemporáneo el *currículum vitae* es su forma de validación. Más a más cuando el trabajo es dentro de la academia, ese espacio-tiempo que se autodefine por su labor en pro del conocimiento. Pero no se trata de un simple trabajo se trata de representar la capacidad de acción en el pensamien-

to, una especie de contradicción que se resuelve al dejar que sea el currículum el que tome su vida propia en función de otros intereses. En este sentido lo que se muestra tiene que ser parte de un pacto. Dicho de otra manera, todo currículum por particular que parezca es siempre un pacto previo en los esquemas de la academia (véase también las ideas paralelas al respecto de Popkewitz, 2010). Y así el currículum vitae de un candidato a una plaza de profesor del nivel más bajo – dicho de una manera arqueológica, que no de clase/status– mostrará, sobre todo, su formación y las habilidades adquiridas. Mientras que el de un profesor con un par de décadas de experiencia se esperará su capacidad de gestión, sus publicaciones y su capacidad en las relaciones inter-universitarias. El currículum vitae parecerá, de esta manera, que tiene una cierta lógica de ascenso socio-académico enmarcado en un contexto socio-laboral.

El currículum vitae, así, está pactado, reflejando en cada momento lo que se espera de cada cual: tan sospechoso sería un joven profesor de treinta años con cuatro libros como uno de cincuenta que no tuviera reflejadas, como mínimo, tres invitaciones a otras universidades de Estados Unidos o Europa. Hablamos, en consecuencia, de discursos confirmativos que tienden a la afirmación del sentido dinámico de los miembros de una academia. Y, visto así, un currículum nunca crece, es sólo una reseña de las obligaciones que se han ido cumpliendo. Es un sistema de necesidades que se cubren en cada momento y que muestran al individuo en

función de ellas. El *currículum vitae*, consecuentemente, no se puede hacer, solo ir afirmando en sus etapas, que previamente determinadas por los ejercicios académicos se censan según esos parámetros. Y así ocurre cuando se pide que los *currículums vitae* sean evaluados desde fuera de estos criterios normalizadores de la academia: se corre el riesgo de que no se reconozca que el *currículum* se realiza en unas etapas, que subjetivamente son simples hitos, exógenos al individuo y no simples logros para el conocimiento. Cada entrada de las muchas que forma un *currículum* es un simple hito que se entiende como un detalle en planteamiento dinámico, ya que la sinergia la marca la academia. El *currículum vitae*, en última instancia, sólo quiere ser una representación de lo posible en el contexto académico.

Al hilo de todo esto es importante reseñar que por definición todo *currículum* es provisional y contextual y tiende a mostrar más de lo que en realidad es. Se trata en cierta medida de un ejercicio de maximización de la realidad académica. No podría ser de otra manera, ya que en todo *currículum* está creado para representar a la vez que tiene que ser especialmente operativo, digamos funcional. Al no trabajar como un dispositivo en vacío, sino en ese contexto académico concreto, su principal función es el de validar la enorme endogamia del sistema. En primer lugar, porque todo trabajo universitario, por lo menos al principio, se tiene que hacer en un contexto de cierta proximidad y, segundo, porque al ser representativo de ese contexto práctica-

mente es exclusivo para y con ese espacio predefinido. Una redundancia propia de los sistemas con fuerte carga endogámica. Si pensamos además que la inmensa mayoría de las universidades del mundo tienen sistemas, líneas predefinidas de investigación y recursos materiales y humanos muy limitados, tanto la creación del currículum como su presentación estarán sujetos, cuando no anclados, a una realidad muy concreta, lo que tiene un único sentido: la endogamia. Por eso mismo cuando los poderes del Estado, a través de sus ministerios y secretarías generales, se plantean acabar con esto, como si se tratara de una lacra social, no entienden que el problema parte del mismo sitio en que ellos sitúan a los universitarios con sus políticas de unificación y homologación de la docencia y la investigación.

El currículum como documento de la representación académica muestra a los individuos en un cierto contexto de lo social, en un área que los hace válidos en un determinado escenario. Por eso mismo el currículum tiene algo de guion teatral a la inversa, pone por escrito el *performance* académico, el enorme juego, casi permanente, de la ritualidad de la vida universitaria. Una teatralidad de escenarios poco cambiantes donde siempre se establece una relación entre maestros y discípulos en un marco de tradiciones (de investigación) y continuidades de docencia. El currículum muestra que el docente de hoy fue alumno de alguien en el pasado y que de alguna manera está capacitado para continuar el proceso de manera cíclica, pero también, como se hace

en la linealidad de los paradigmas políticos y académicos más globales. Obviamente la endogamia es detestable, por un lado, porque rompe con el sistema libertad e igualdad en el acceso a las oportunidades, y por otro, porque crea una arterosclerosis sistémica.

Por eso mismo podemos decir que la universidad se niega, al menos en aquellos lugares alejados de la educación y la investigación no está reglada, y donde resulta determinante el por qué y el cómo del currículum vitae, a mantener un aparato curricular, una suerte de guía de los estudios formales que se han de pasar para llegar a validar tal o cual paso dentro de la academia. Y no es ni por una falta de control de que se ha de tener o no, pues en última instancia, ciertos títulos y requisitos son imprescindibles según el qué. Para ser profesor titular en España, por ejemplo, es necesario estar en posesión del título de doctor, tener una habilitación nacional, haber dado unos tantos años de clase, ser ciudadano de la Unión Europea y no haber sido separado de la administración pública por razones penales o civiles. Pero obviamente hace falta algo más: un determinado currículo que remarque que el profesor tiene determinada experiencia, publicaciones y reconociendo disciplinar. Por igual, es evidente que el alejamiento de las posiciones curriculares está en relación con un cierto discurso de la libertad y la autonomía imperante en todos los niveles de la vida universitaria. Sin duda, este discurso, sumado a las posiciones de individualidad planteadas desde el currículum, crea un sujeto que mantendrá sus posiciones por encima de

casi cualquier cosa, incluso por encima de cualquier posicionamiento moral. Es verdad que detrás del currículum se encuentra una mirada de la academia, una carrera y obviamente un sistema de representaciones de las posiciones éticas, en cuanto que es una política social que le sirve de contexto, y los valores adquiridos.

Pero tanto los elementos formales de un currículum, cuanto más el propio discurso de la autonomía y la libertad, están prefijados por el criterio disciplinar. Y en este sentido, la universidad se vale de los ejercicios normativos de la razón y la ciencia para crear un ambiente ecológico-político, que si bien no remarca el aparato curricular es evidente que pone toda la carga en el llamado *currículum oculto*: todas esas cosas que no están en el apartado formal, pero que establecen las direcciones, miradas y valores del grupo mayoritariamente dominante (Apple, 1979; Apple; Beane, 1997; Beane, 2005). En este sentido es evidente que no es que la universidad tenga un proceso de ocultamiento de sus dispositivos, simplemente que oculta tras el velo de la razón sus posiciones políticas de dominación. En última instancia la universidad como centro de la academia no sólo establece el cómo se hace tal o cual cosa y como esta ha de estar en el currículum, sino que también se dedica a juzgar si es correcto y la calidad de los elementos. Se entenderá que una institución que se erige como juez y parte sólo puede ser clasificada como un lugar políticamente totalitario. Por otro lado, sólo recordar que la idea de calidad del currículum está en relación con una idea más general de “deber social” por

parte de la institución (Rico y otros, 2001), que se plantea una eficacia que ralla, en el mejor de los casos con el absurdo y políticamente con el fascismo. Si a esto le sumamos que gran parte de los discursos en torno a la libertad y la autonomía se quedan en un trabajo generalmente mal pagado, lleno de burocracia y control administrativo, cuando no en la enorme frustración de sólo dedicarse a los alumnos de licenciatura, sin posibilidades de investigar, con unos recursos demasiado recortados y en un estado permanente de alerta por los controles y evaluaciones de las agencias gubernamentales, que en el fondo crean sistemas de comparación *inter-pares* que minan el ya de por sí devaluado prestigio social de trabajar en el medio universitario.

Nadie puede dudar que la universidad era un lugar de cierta reclusión utópica hasta que llegó el control del Estado neoliberal y la creación de la idea generalizada del curriculum normalizado. En este sentido se sumó a la idea de la libertad de cátedra el de la autonomía universitaria. Evidentemente todo apuntaba a que la nueva clase de académicos no tendría que velar por que se dieran criterios de libertad, sino cuidar por la autonomía. Es decir, que la libertad, en cuanto valor que se basa, sobre todo, en no dar explicaciones de lo hecho, aunque ciertamente nunca se ha podido hacer lo que de verdad se quiera, se abandonó en función del criterio crematístico. Y los académicos se han ido convirtiendo poco a poco en gestores, en una nueva clase social de burócratas, que gestionan el saber-poder. Por eso mismo es tan importante el currículum, porque es

la forma más elaborada de representar los niveles de gestión del conocimiento y cuánto ha sido la sujeción al poder social de la institución. Digamos que hace visible la parte más evidente de la disciplina académica. Por eso, también, se recrea a sí mismo como un documento de una cierta transparencia, incluso como algo público que no pocos creen una suerte de carta de auto-presentación ante la sociedad global.

Para Bateson (1985) los documentos tienden a la redundancia, la repetición permanente de sí mismos y mostrarse como sistemas de orden y control, en este sentido todo currículum como documento tiende a repetirse y a manifestarse dentro de un contexto preciso, de enorme racionalidad, normalidad y bondad, en última instancia es un documento producido por y para la academia y como tal trata de imponerse en esos valores. Pero que nos encontremos ante un documento tan aparentemente alejado de todos aquellos elementos sociales ambiguos o negativos le da un valor demasiado contextual como para no entender que algo tiene de oculto, de elemento no revelado. No ya sólo, que también, porque es inminentemente positivo y plásticamente lineal, sino porque muestra únicamente aquello que parece está en un guión *performativo*, de pasos rituales hacia una escala de valores preafirmada y asimilada como la única posible. El currículum, así, parece cerrarse sobre sí mismo, más porque su punto álgido, las publicaciones, son a su vez documentos de lo hecho, de lo que es pura acción, y, consecuentemente muestra toda la potencialidad de la realidad. Pero como ocurre

con la institución que lo promociona, lo importante parece una vez más que todo parece quedar expuesto de manera positiva, lineal y con bondad, dejando los sentimientos, los valores, el esfuerzo y el sufrimiento fuera del terreno de lo hecho. Quizás por ello prolifera el currículum donde los méritos conseguidos en los puestos académicos de gestión sobresalen, porque son, por encima de cualquier otra consideración, pura acción anti-sentimental y “únicamente” entrega institucional, digamos que son los hechos por encima de reflexión.

El currículum como política

Como un aquí y ahora total el currículum vitae es un *cronotopo*, marcando un momento de fuerza en el espacio y el tiempo. Y si quiere dar lugar a un tipo de contrato es porque en su interior está la intencionalidad de lo posible, pero también de su contrario, de aquello que es *únicamente* lo posible. En última instancia, todo currículum vitae es un juego de evocaciones de la desmemoria, de aquello que no quiere reseñar, como si el fracaso o el esfuerzo o las trampas no existieran. De alguna manera un currículum será un ejercicio para la academia, en su sentido de negar la polidimensionalidad de lo humano, de marcar sentidos que obvian el origen grotesco de la realidad que le es ajena. El mejor currículum vitae será aquel que por definición lo dé todo por la academia, descarnando al individuo que deja de lado cualquier formulación del ser como un todo. De hecho, el currículum es un reco-

nocimiento implícito de un juego de posibilidades disciplinantes relacionadas con la actuación política del poder. Un poder, el de la academia, que es líquido y toma la forma del continente. En este caso el *currículum vitae* es evidentemente una representación de una sumisión, un plegamiento al poder, quizás absoluto, de aquellos que censitivamente establecen un juego de validaciones esquemáticas.

En efecto, el *currículum vitae* sólo se entiende en el juego político del fractal, siendo la repetición permanente de una constante, donde la frontera entre los diversos elementos son sólo parte de un discurso. Un discurso inminentemente político, que impone algún tipo de acción, de creación permanente de un mismo elemento que tiene que estar prefijado, quizás reconocido, pero que se establece en los márgenes del propio documento. El *currículum*, así, es una suerte de negación de lo pensado, es sólo un criterio de lo hecho. Seguramente la clave sería su destino, en la medida que tiene que ser funcional, emplearse, digamos tiene que socializarse, y como tal se establece como un mecanismo de una maquinaria que nunca permite trabajar en vacío –en este caso, en lo abstracto del pensamiento–. Un componente que toma la forma de un relé (*relay*), un dispositivo mecánico que permite ser intercambiable, permutable y mejorable, haciendo de interruptor de la realidad del sistema. En última instancia, el *currículum vitae* es un documento dinámico que establece el dispositivo de las representaciones académicas. La propuesta de que éste no tiene un final se hace en la

marcha constante del tiempo, y que es mejorable, siempre se puede sumar un grado de mayor eficacia en la representación, introduce al mecanismo en una posición política de acción y no del simple ejercicio de pensamiento. Incluso podríamos creer que todo currículum es sólo lo hecho, nunca lo que se pensó. En este sentido, no deja lugar al sueño –quizás al ensueño, al deseo material–, a lo imaginado, incluso a lo posibilitado y sólo hace referencia al futuro como algo posible, negando una vez más el devenir de lo humano.

Consecuentemente el currículum vitae mantiene, como texto documental, pero también porque forma del contexto académico, una lógica de mensaje –de ahí su posible lectura, interpretación e inter-comparación–, con un emisor, un receptor, su forma y consiguiente ruido. Pero lo que le define es el juego que se establece entre el emisor y el receptor como un metatexto: un conformador de la dimensión del texto que tiene una lógica, simbólica, diferente de la que tiene el contenido, resolviendo en unos casos una funcionalidad y, en otros, un mensaje implícito y textual. Pero al no existir la posibilidad de mostrar lo hecho de manera positiva no hay otra posibilidad que el regreso como simulacro. La línea, una vez marcada, sólo permite creer en los futuribles: en alguna posibilidad de que la academia no estableciera, no creara, o dejara otros. El currículum leído como un metatexto tiene que mostrar las fisuras del poder, pero no para introducir la cuña que la rompería en mil pedazos, sino para cerrarlas, para hacerse más compacta, más concreta. Todo currículum niega la

posibilidad de soñar y tiene que mostrar la adscripción política, la ósmosis académica en el espacio y en el tiempo¹⁸. Sólo eso y nada más que eso.

En definitiva, el *currículum vitae* homogeniza no sólo su contenido, que también, sino también al individuo que lo crea. Dando importancia a todo por igual y “fiándose” de que el lector lo sepa interpretar y desentrañar, buscando el detalle donde pueda estar lo único, la genialidad, la chispa que provoque una diferencia con otros *currículums vitae*. Vana esperanza de aquello que sólo es un documento de la adscripción disciplinar a la academia. El sujeto disuelto en su *currículum* sólo puede esperar que se parezca a lo creado por la academia, el resto es acaso desesperanza. Pero al negar la categoría de lo personal, el ejercicio de su lectura es una suerte de mirada cientifista que disecciona y escudriña entre las vísceras hasta constatar que no se tiene alma, personalidad, unidad y sólo simbiosis con el planteamiento de la academia. La ingenuidad de algunos reside en creer que existe algo que vincule el *currículum vitae* y el sujeto, cuando es sólo un discurso de la representación, una validación a lo más, nunca lo

¹⁸ Si de alguna manera cabe lo anecdótico en este trabajo sólo recordar que mi *currículum vitae* no soy yo –un yo adscrito y dicente–, en última instancia porque toda mi obra tiene vida propia, primero, porque público, doy clases y me comunico donde debo, donde puedo y prácticamente nunca donde quiero, segundo, porque todo esto está en manos de lectores con diferentes sensibilidades y, por último, porque no todo tiene la misión de la expresividad o, en su defecto, de engrandecer mi ego, sino simplemente la de adscribirme a la política de mi academia. Una resignación que sólo se entiende desde el hondo dolor de la disolución.

que es, sólo una propuesta de la acción, a lo más una negación de la corporalidad, del pensamiento y del futuro. Dorothy Smith (2005) ha examinado extensamente el papel de la documentación en la burocracia y, con ella, en la conformación del Estado moderno, según ella estamos supeditados a diario, mucho más de lo que suele pensarse, a un proceso de inscripción, a necesidad de contar con signos impresos o escritos y de obrar de acuerdo al dictado de ellos. Y, así, las formas de organización social mediatizadas por documentos y textos son dependientes de la aptitud del documento para materializar y preservar un conjunto definido de mensajes/palabras que es independiente de su historicidad local, de aquello que se puede dar por vivida. Plasmado el significado en el texto, en su forma material permanente, extrae su sentido de los procesos de su construcción transitoria y de las vicisitudes de su elaboración. Según ella en las sociedades no alfabetizadas la concentración del significado en formas no supeditadas a la temporalidad recaía en el ritual, el megalito y la imagen, mientras que en nuestros días los modos extra-temporales de significado se crean en forma escrita o impresa, siendo formas semi-permanentes que se tornan rutinarias y triviales, transformando nuestras relaciones con el lenguaje y el significado, y la relación entre ambos. En ausencia de oradores hablan los textos. Entonces el significado es aislado del contexto local de interpretación: el “mismo” significado, puede así repetirse a la vez en una multiplicidad de situaciones sociales y temporales diferentes. El aparato de gobierno

de las sociedades industrializadas está organizado en todos sus aspectos por formas de gobierno mediatizadas por documentos, por textos y discursos. Es evidente que desde este punto de vista el currículum cumple una función que va más allá del simple planteamiento académico, haciéndose patente de su juego como creador de discurso, un discurso en el orden de lo político.

En Europa en general hay que pasar una serie de pruebas de carácter oral para acceder a los puestos de profesor permanente, algo parecido ocurre en Estados Unidos con la entrevista personal, de donde destaca dos partes, en la primera hay que hacer una exposición razonada del currículum y en la segunda una exposición de una investigación original. No es este el lugar de pensar este sistema que trae de cabeza a los responsables de la administración pública, dado el enorme carácter endogámico y excluyente y privativo que comporta, donde evidentemente se perfila un sistema de reclutamiento privativo *inter-pares* que mantiene un sistema autónomo con respecto a prácticamente cualquier otro poder institucional y que está fuera del control del Estado, aunque olvidan los críticos de esta manera casi medieval de actuar que gran parte del cuerpo de profesores que evalúan son ese momento la más alta representación de los valores del Estado Nación y el sistema neoliberal al que se deben. Lo que ahora hay que destacar es qué ocurre cuando un documento que representa el quehacer académico se expone públicamente, dando la oportunidad de crear el discurso valorativo que la “frialdad” del documento

impide realizar. Tenemos que entender en primer lugar que la exposición pública de los hechos particulares pertenece al ámbito de las relaciones políticas, a ese espacio social donde un grupo se da unas normas que acata, pero también fuerza, para llegar a un mundo de lo posible. En este sentido, la exposición del currículum es un descarnamiento social no exento de un dolor que en no pocos casos tiene algo entre caníbal y mucho de esa crueldad social que le es propia a los sistemas de reclutamiento por adscripción.

Como en todo discurso expositivo donde las partes no se encuentran en el mismo nivel la tendencia es a recrear no lo que es obvio de por sí en el propio currículum sino a justificar todo aquello que de alguna manera es obvio a nivel académico, forzando la maquinaria de lo formal. Es lo que, por otro lado, Rene Lourau (1980) llama la creación de la *transversalidad*: el apelar a una norma que este por encima de aquellos que están por encima del evaluador, con la creencia en que el criterio institucional está por encima de cualquier otra consideración. De lo que se trata es de demostrar la enorme “normalidad” del currículum, sabiendo de antemano que cuando uno se presenta a este tipo de pruebas tiene que cumplirse estrictamente la parte formal y que sólo queda apelar a los criterios de asimilación institucional. En efecto, el currículum, más a más cuando se expone públicamente, dado el nivel de retórica que la situación requiere, por encima de cualquier otra consideración lo que tiene que demostrar es una valía, una adquisición de unos conocimientos,

pero de manera oculta tiene que ser un documento que deje claro la asimilación incondicional a una determinada disciplina, la capacidad de homogenización institucional. No se trata sólo de un reduccionismo por mi parte, sino de entender que las múltiples maneras de ser profesor provienen en general del entendimiento dialéctico y no dialógico entre el sujeto y la realidad social, lo que lleva a una mirada que considera al profesor universitario eso que Amparo Martínez (1997) llama el “practico reflexivo”. Es decir, un tipo particular de profesional que parte de una práctica para superarla por medio de la búsqueda de soluciones de los problemas que ha preestablecido. En este sentido entender el currículum como elemento de la práctica profesional es también proponerlo en un contexto de microfísica del poder, en la medida que representa las soluciones de orden práctico de los sujetos a un medio, sobrevalorado en la reflexión, que se reduce a un sistema altamente mecanizado y que es todo un ejercicio de la voluntad del poder.

Se puede afirmar que dado el “nuevo” estado de las cosas en las universidades, con sus agencias de evaluación, sus criterios de eficacia económica, su preocupación por la implementación de un saber aplicado, el descarado chantaje a los académicos para que entren en juegos de comparación y la radicalización de la institucionalización de una mirada de la relación entre profesores y alumno de manera clientelar y tendente a jugar sólo un papel como parte de la sociedad del ocio, es evidente que el mejor currículum es aquel que tiene

un fuerte contenido en la gestión universitaria. Esa es la resolución de la paradoja del currículum vitae cuando plantea donde está el encuentro entre la representación del conocimiento, su formación, sus aportaciones y la biografía del individuo: en cuantos puestos de gestión universitaria ha desempeñado. Porque aquí no se puede llamar a engaño ni a sospecha, porque no es importante si coincide las aportaciones del currículum con la edad y biografía del individuo, sino que la gestión está bajo otros órdenes, otros sistemas, de confianza, de poder, de prestigio y ambición que remarcan gran parte de la diferencia entre los buenos y malos currículum. En última instancia toda gestión universitaria se mueve en órdenes correspondientes a ejercicios sociales éticos, burocráticos, que imponen una mirada moral, generalmente muy maniquea de la realidad. En última instancia hacer un currículum normalizado es el primer paso de la gestión que se impone en la universidad como norma estándar de conocimiento. Es evidente que gran parte de la construcción de una vida académica está relacionada con el aprendizaje base de qué ha de tener en cada momento un currículum y es importante a un nivel académico que se sepa poner cada cosa en su lugar y, a la vez, que se construyan productos específicos para cada apartado. La vieja, por pasada y utópica, idea de que el currículum vitae son los pasos dados a lo largo de una vida académica, ha dado paso al currículum normalizado, donde lo que se prima es la representación funcional y efectista de la gestión de algún tipo de saber, de algún tipo de poder.

BASES PARA UN MANIFIESTO ANTI-UNIVERSITARIO

“Para lanzar un manifiesto es necesario:
A, B, C. Irritarse y aguzar las alas para
conquistar y propagar muchos pequeños y
grandes a, b, c, y afirmar, gritar, blasfemar,
acomodar la prosa en forma de obviedad
absoluta, irrefutable, probar el propio non
plus ultra y sostener que la novedad se
asemeja a la vida” (Tristan Tzara, *Primer
manifiesto dada*).

1. Universidad, unidad de reproducción, neoliberal, mercado.

La universidad es al día de hoy una unidad de reproducción. En ella gobiernan en su sentido más general, lo privado, lo empresarial y lo particular. Tras los acuerdos de la Declaración de Bolonia, la universidad española dio el salto definitivo a los modelos económicos y políticos neoliberales, donde el gobierno del mercado, las lingüísticas de la productividad y el control de los sistemas de calidad finiquitaron la universidad pública. Una institución muy compleja históricamente que durante décadas ha sido desmantelada, ninguneada y obviada. Y donde su capacidad de producción

crítica y contracultural ha quedado anulada en función de una mirada ajena y técnica. Los acuerdos de la Declaración Bolonia fueron la afirmación política del desmantelamiento de la universidad como espacio público. La reducción a una unidad de reproducción ha emparentado a esta institución con una sociedad para el mercado, más próxima a una empresa y donde las ideas, discusiones y los trabajos son precarios y limitados.

2. Universidad, como espacio político y espacio de luchas por el poder.

Esta universidad que ha devenido en un dispositivo reproductivo, reduce su autonomía, creatividad y originalidad. Al establecer ésta, las reglas en torno al simulacro y lo privativo, todo queda reducido a un papel cerrado en la cadena de producción. La institución confía en lo económico como principal espacio productivo, por eso la disidencia es más visible, porque evidencia lo político del sistema. La universidad española es un espacio político, y el resultado de un largo proceso de luchas por el poder, las normas y sus prácticas.

3. Universidad, no tiene futuro, ya no es un espacio para el debate.

La universidad no tiene futuro. Aunque el futuro ya no existe para nada, ni para nadie. Todo es parte de un presente continuo, una vivencia donde sólo tiene valor la práctica que conduce a la calidad, a lo eficaz y a lo

rentable. La ausencia básica de un debate sobre esta institución, no sólo remarca la idea de que no tiene futuro, sino que hace posible la subversión contracultural y, a la vez, un enorme plegamiento de ésta a los intereses del mercado. La prueba de que el debate es imposible se manifiesta, entre otros aspectos, en la cada vez más abultada lista de cursos, reuniones técnicas, memorandos y dispositivos electrónicos de control y disciplinamiento.

4. Personal, zombificación.

Nadie lo dice, pero la universidad muere lentamente y todo lo que viene a reemplazarlo pasa por lo virtual, lo tecnológico y lo comercial. Nadie lo dice, porque la inmensa mayoría de las gentes que trabajan en o para la universidad tienen miedo a un futuro incierto. La *zombificación* del personal universitario es la obra teatral del mundo contemporáneo. Nadie sabe dónde tiene el interruptor para apagar una vida de deseo curricular. El sistema impone el constante paso adelante, la vida universitaria es un *dead line* permanente.

5. Personal de la universidad, los nuevos actores, los profesores contratados, su precariedad.

El modelo universitario actual ha creado un cúmulo de nuevos actores, muchos de ellos son transformaciones de viejas figuras del paisaje universitario: los bedeles convertidos ahora en auxiliares, los ayudantes de laboratorio en técnicos y las secretarías del departamento en responsables técnicos administrativos... pero quizás

los nuevos actores más significativos sean los profesores contratados, sufridores precarios de un sistema que les humilla y corrompe, y que en sus diferentes categorías, trabajan no en el ejercicio del dominio del saber de una disciplina, sino en la idea de que pueden empaquetar un conocimiento para ser expuesto pedagógicamente, por lo que no importa lo que sepan sino cómo lo presentan. El nuevo profesor universitario no sabe de algo, sino que sabe cómo presentar ese algo. Claro, que por la universidad ahora también pululan los especialistas, los técnicos y los comerciales... una unidad de gestión de saberes-verdad, donde los tecnólogos, los prácticos y los expertos deciden cómo ha de ser el modelo de debate: es decir, desarrollan la ausencia del debate en un constante sólo oírse a sí mismos desde su parcela de la verdad. Así la universidad es reducida a los nombres de sus actores, a las cartelas que les identifican, como únicos legitimados para opinar del mundo experto. Una universidad que se convierte en un teatro de seres sabios y funcionales, bien gestionados.

6. Profesores y alumnos, una relación alejada del saber, de venta de un producto a sujetos deseantes.

Lo didáctico es el nuevo espacio de redención universitaria. La relación entre los profesores y los alumnos se ha convertido a una tecnología, un mecanismo donde uno vende un producto ajeno para clientes constantemente deseantes e insatisfechos. Esta nueva relación

donde todo se aleja del conocimiento, marca la idea del saber.

7. Universidad, parte de la cadena trófica del capitalismo, acata el sistema y su obsesión por la evaluación constante.

La rentabilidad de la universidad, no se mide en principio, con los parámetros de la economía monetaria, sino en niveles de población-sumisión. Como institución superior en la cadena trófica del capitalismo contemporáneo, su valor viene determinado por cuánto acatamiento consigue de aquellos que gestiona, del mismo modo que los gobernantes lo están del sistema económico. La universidad tiene una metodología para hacerlo, como es su disciplinamiento en el examen constante.

8. Los profesores, pérdida de la erudición, no son el centro de creación de conocimiento social.

Los viejos sentidos de egoísmo, pedantería y sabiduría erudita de los profesores universitarios se han agotado y, consecuentemente, la institución ha perdido su sentido histórico como unidad de producción. La *Inteligencia Artificial* ha venido para sustituirles en su propia vanidad de especialistas e indolentes burócratas del conocimiento.

9. Los profesores, el expertismo, reducción del conocimiento a su mínima expresión.

El *expertísimo* es la nueva cara de la universidad. Se ha roto la idea de que el conocimiento es la clave de todo el sistema, y en última instancia, porque se ha reducido a su mínima expresión en el mundo de la Wikipedia. Los expertos son aquellos con la capacidad de localizar los porqués del sistema, pero no el cómo, ni dónde, ni cuándo, en definitiva, en reconocer el valor del cambio del saber.

10. Cátedra, no es hoy la estructura sobre la que se organizaba la antigua universidad, como hecho político, asume los valores de la institución.

Una cátedra ya no es un espacio. Ni un sillón desde el que se dicta un saber. Sino un tiempo, una proporción de la vida de un sujeto, que ha conseguido sortear los esquemas de la crítica. En cualquier caso, es obvio que toda la universidad establece que el trato con sus empleados/as es una cuestión política. Una cátedra es un hecho político, que está delimitado por unas normas establecidas desde marcos legislativos ajenos a la universidad y dictados por sus cuadros políticos. La cátedra, al ponerse por encima de una práctica del saber, a una posición política, hace que su observación sólo pueda ser, en la medida que ya no tiene los atributos que parecen conferir la palabra, y acercarse más a un criterio de asumir los valores de la institución.

11. Universidad y gobernanza.

La universidad clásica, pre-Bolonia, se pensaba como una organización mancomunada. Hoy ésta es una parte

más del entramado de las miradas totalitarias, y donde la discusión gira en torno a los ejes de la razón para abrir un horizonte de gobernanza. Ya no importa en función de qué ideología se hace, sino si se ajusta a derecho o no de la nueva religión del neoliberalismo. Lo correcto ya no es aplicar ideas para solucionar problemas y gobernar la universidad, sino gobernar de la única manera que puede hacerse.

12. Los profesores, el currículo como trampa, pérdida del relato subjetivo.

La reducción del relato personal a un currículo normatizado, no sólo es injusto con los profesores, que no pueden aducir más razones que las expuestas en un código positivo, sino que además no muestra los fracasos, fisuras y errores de unas vidas dedicadas a la institución. Tampoco las estrategias, los aciertos en convivencia con otros o sobre otros. En definitiva, al perder el relato se pierde la subjetividad que lo anima. Y el currículo es al final una trampa administrativa, un papel que no muestra a sujetos, sino los valores de una institución sin sujetos. El currículo de un profesor es un entramado de preposiciones, están los *de* y los *para*, los *desde* y los *durante*, pero, sobre todo, los *con* y los *contra*. Esta cantidad tan grande de preposiciones sirven tanto de conectores de prácticas, como de elementos que resuelven la ideología que existe tras las estrategias, para mostrar y resaltar los aciertos, y esconder y minimizar las reiteraciones, las duplicidades y los errores personales.

13. Los trabajos universitarios, profesores y alumnos, todos leen menos, los trabajos universitarios como productos comerciales, la cita.

En la universidad española, acaso europea, se lee por lo general muy poco, los/as alumnos/as de todos los niveles prácticamente nada, ya que el sistema en el que se les educa no está en los textos, sino en las pantallas; y siendo también por parte de los profesores, la lectura relativamente secundaria. Se ha visto todo ello reducido en función de la práctica de la cita. Ese nuevo sistema de existencia en las escaleras hacia el cielo, donde el currículum de otros, y también el propio, se pone en circulación dentro de los trabajos académicos. La cita, generalmente exagerada, tautológica y especulativa, es el espacio de la ruptura con la lectura, no se cita porque se haya leído, o acaso conocido, sino porque permite crear un sistema de juego de reflejos en la autoría. Se recrea la idea de trabajos de autor que tienen en su bibliografía, en sus notas, las citas correctas, las citas imprescindibles y las citas de que se conoce todo, obviamente las bibliografías enseñan que se conocen los trabajos de otros, pero no, que se conozcan sus ideas. El hecho de que no se lea, pero que se cite tanto, es parte de un complicado y perverso sistema de vidas en y para el mercado. Los trabajos universitarios son el resultado de un debate entre la sociedad del espectáculo, los productos del y para el mercado y el desarrollo de carreras académicas en universidades reproductivas. La tecnología de leer vía *pdf* permite no leer, sino echar vistazos rápidos, hacer búsquedas precisas y relacionar

las citas de otros con las citas propias. La parición de herramientas como la *Inteligencia Artificial* lleva esto a un despropósito sin sentido. Los repositorios y las bases de datos están cerradas según términos comerciales, y la importancia de los trabajos se mide en cuanto que son productos comerciales específicos para el criterio de la educación (e investigación) superior, un espacio comercial relativamente nuevo y fructífero.

14. Los trabajos universitarios, fetichización de los artículos académicos, como intentos de saberes, como productos especiales del postcapitalismo.

Los trabajos de los profesores de universidad son productos comerciales un tanto especiales, pues en líneas generales tienden a ser una constante repetición y exageración de intentos de saberes concretos, pero también objetos que se pueden negociar como formas de intercambio. Por eso mismo, el alto grado de fetichización de los artículos académicos, sirve para manifestar la eficacia del ritual universitario y la metáfora de las vidas curriculares. Pero como productos “especiales” del postcapitalismo, su economicidad es simbólica (en la creación, la fabricación, la distribución, el consumo y su deshecho), por lo que tienden a tener una carga de verdad del poder que los anima a existir. En definitiva, son la imagen del poder como una práctica, y no como un elemento posesivo. Es decir, los artículos académicos no son importantes como objetos sociales, sino en la medida que permiten hacer importante el poder que los economiza. Estos habitualmente tienden a estar

cerrados en el mercado de los activos financieros (que se encuentran en el centro del postcapitalismo actual, con enormes empresas transnacionales, acuerdos políticos nacionales y voluntades y deseos de los gestores universitarios), hasta el punto de que son los mismos productores, los profesores e investigadores, quiénes animan a encerrarlos en los sistemas de indexación y referato, cerrando de esta manera su uso como objetos de consumo, por encima de sistemas de producción. Sin embargo, al ser productos nacidos de creadores egocéntricos, el objeto tiende a ser autónomo y distante, por lo que en muchos casos los artículos se convierten en parte de las resistencias frente al poder al que metaforizan.

15. La universidad como espacio deseable para todos, positivo y en la que los sujetos pierden la mirada crítica.

La universidad no sólo es un espacio cerrado y egoísta, postcapitalista y fetichizante, controlador y adaptativo, sino también es un lugar que se hace deseable, se introduce en el alma de los profesores, alumnos/as, administrativos y trabajadores como un ejercicio institucional imprescindible y funcional. Una institución que se caracteriza: por su cara amable de aséptico realismo, su discurso social y economista, su capacidad para mostrarse en positivo, es decir descontextualizada, su enorme facilidad para reducir la violencia, la imposición, el control, el enorme disciplinamiento sobre los cuerpos y sus espíritus a un discurso y práctica de, co-

mo diría Heidegger, al *se*: al *se* debe, al *se* está y al *se* es. Esta manera no es sólo un plegamiento a un estado de cosas predefinido, es sobre todo el momento institucional en que todo se funde. Los sujetos ven en la institución su medio, su forma básica de existencia, perdiendo la idea de una mirada crítica, y haciendo que todos los ejercicios normativos se reduzcan a una sola regla: la fe absoluta en la universidad como un espacio socialmente positivo.

16. La universidad, ya no forma a las élites, no es un espacio de saberes sino de conocimiento para el mercado, está pensada para defender el sistema social y político postcapitalista de cualquier ataque desde la razón.

El proceso histórico de construcción de la idea de una institución que eduque a las élites culturales, económicas y sociales, requería hacer creer a la sociedad que no se puede entrar de manera gratuita, ya sea porque el costo monetario es elevado, ya sea porque se regula la entrada en forma de sujetos disciplinados y normativizados. En cualquier caso, la universidad se convertía en un espacio de inversión económica y social. Con el paso del tiempo, con algo menos de 200 años del modelo universitario, éste formaba de manera real y positiva a las élites, estableciendo su mirada hegemónica sobre los elementos sociales relevantes y naturalizando el saber disciplinar en función de los ejes únicos de la razón económica y política. Pero tras los acuerdos de la Declaración de Bolonia, la universidad ya no tiene

porqué educar a las élites (cosa que ocurre en las universidades privadas y privativas), sino establecer un cuerpo de élite social preparado para defender a cualquier costa el sistema social y político postcapitalista. La universidad de hoy no es un espacio de saberes, sino un lugar, un hecho certero y reconocido, que forma a un grupo humano que desea de manera absoluta un estado del capital, un estado que les permita no sólo aplicar un conocimiento para el mercado, sino ser el cuerpo social policial que lo defienda de cualquier resistencia.

17. La universidad, el mercado-empresas, como unidad de reproducción: Los profesores creyentes del sistema y sus rezos a los dioses en forma de artículos.

La moderna universidad post-Bolonia sirve al mercado, al que adora y del que se nutre. Ésta no sólo pretende ser un anexo del mundo cerrado de las empresas, al que descaradamente imita, sino que desasocia a sus profesores, muchos de ellos firmes creyentes del sistema, incluso grandes teorizadores de la hegemonía de las líneas políticas de la gobernanza. Esto al final resulta una perversión, la universidad ni tiene órganos de debate, ni tiene forma posible de escuchar, pero a su vez es la institución que valida los títulos necesarios para desenvolverse en el mundo laboral, lo que al final crea una suerte de institución llena de sujetos en dispositivos esquizofrénicos: se tiene que hablar (publicar) para poder ser, pero lo que se diga no tiene relevancia para la institución, todo al final conduce al castigo

moral se haga lo que se haga. Esta universidad sólo tiene sentido si entendemos que es parte de un enorme entramado de producciones simbólicas, donde reproducir es su principal y casi única tarea, en función de un mercado que la encierra en sus categorías.

18. El poder y los profesores, y su situación de indefensión ante el sistema; las regalías del poder, nadie es responsable de lo que ocurre en la universidad, culas u efectos difíciles de establecer de forma lineal.

Los profesores son parte del poder y no pueden entenderse sólo como víctimas, en la medida que ninguno es ajeno a los sistemas de gestión del poder. Pero a su vez, viven en situaciones donde es muy difícil la unión en torno a proyectos conjuntos, relatos colectivos y sistemas de colaboración. Esto los pone en una constante indefensión ante los proyectos políticos de la dirección, que termina por hacerse fuerte y deja constantemente a los profesores a su suerte. Además, en la medida en que los profesores sienten su trabajo como algo individual, especializado y único, cualquier relación con los ejercicios del poder les ponen en situaciones ambivalentes, o están con las políticas de los vicerrectorados o sienten que se vulneran obligaciones y derechos propios e históricos. Además, en general, la universidad hace pequeñas regalías, gracias a los proyectos generales, lo que significa que la institución siempre tiene involucrados a sus miembros en pequeñas responsabilidades del poder, lo que significa un cierto “secuestro” en función de elementos de difícil y compleja ex-

plicación. Esta forma de establecerse ante lo institucional hace que los profesores de la universidad vivan en mundos frágiles y ambivalentes. Y lo que es más significativo, por un lado, nadie se siente responsable de nada, es tanta la distancia entre unas situaciones y otras, que las causas-efectos no son capaces de establecerse en forma lineal. Además, el poder está muy repartido en forma de obligaciones y derechos de todo tipo, muchos de ellos son parte de pequeños convencionalismos asumidos más allá de las normatividades y, por otro lado, en forma de una segmentación del espacio institucional, que permite la compartimentación y donde la comunicación transversal es muy compleja.

19. La universidad, la imagen corporativa, relaciones más centradas en el saber-poder.

La responsabilidad social y la imagen corporativa, el departamento de riesgos laborales y la marca institucional hacen de la universidad un espacio que tiende a la irrealidad de las relaciones en torno al conocimiento y más cercano al saber-poder. Todo ello tiene su reflejo perfecto en el modelo EFQM con el que tiende a movilizarse; un sistema donde la lógica cristiana del pecado-perdón, la redención y la fuerza de la fe, se entienden en las fortalezas y debilidades, en los planes de mejora y en la constante evaluación en forma de confesión. Esta universidad, con una lógica tan religiosa es obviamente el reflejo distorsionado del capitalismo en cuanto sistema religioso.

20. La universidad y el poder, institución que genera, reproduce y administra poder.

La universidad es un hecho social, histórico e institucional que puede ser reconocido, pensado y criticado. Nada en su realidad está libre de ser pensado críticamente y ninguna justificación puede permitir que se libre de verse como una institución social generadora, reproductora y administradora de poder.

21. La universidad y la inestabilidad.

El estado natural de la universidad es la inestabilidad. Por eso mismo hay un empeño permanente en mostrarse de manera estable, universal e inmutable.

22. La universidad y el saber (dicotomía).

Si la universidad es un lugar de grandes paradojas y contradicciones es porque está alimentada por un sistema que promulga la división permanente del saber entre todo/nada, sabios/ignorantes.

23. La universidad y las reuniones, el saber, falacia de democracia y de compartir conocimiento.

La constante práctica de reunirse no es sólo una vocación por la palabra, es una mirada que la cercena en turnos, órdenes del día y, sobre todo, en una jerarquía de sobre-autoridad. Las reuniones son pactos espaciales y temporales, cerrados en su contenido, en su auditorio. Obviamente, muestran la cara más amable y democrática de todo sistema totalitario, el cerramiento a

toda otra posibilidad de poner el conocimiento en un circuito comunitario.

24. Los profesores y resto del personal, selección no por un sistema de meritocracia, sino de aquellos más útiles para el individualismo capitalista.

Sí, la universidad es el culto al individualismo capitalista, a los hombres hechos a sí mismos y a la descarnación de la vida como un espacio para el error y el cambio. La universidad hace de filtro para que solo los que han de ganar triunfen. De esta manera los sujetos que habitan la universidad, en todos sus niveles y formas, son el resultado de un proceso de selección natural no del más apto, sino del que a todas luces es el más útil a la ideología del máximo individualismo.

25. La universidad, el juego de las sillas: como cambia el poder de manos.

La universidad está llena de asientos, en forma de sillones, sillas ejecutivas y poltronas varias, y establece una ideología en la que de alguna manera cada cual tiene el suyo. Obvio que el fin no es el asiento, sino su representatividad, porque si hay algo de todos sabido en la universidad, es que todo asiento propio es susceptible de hacerse de otro: como en el juego de las sillas, todos los jugadores tienen una asegurada siempre que estén dando vueltas en torno a ellas. De hecho, los asientos que parecen de uno, constantemente se cambian y hasta los retratos de decanos y rectores parecen asentarse más en lo que dejaron en la casilla del debe,

que en la del haber. Pero el efecto óptico contable también puede maquillarse, para que parezca que la silla ocupada sea la única posibilidad. En efecto, al final todo parece ese juego de las sillas, que consiste sobre todo en estar atento a las músicas que vienen desde el rectorado, no tanto porque el poder se reparta en forma de silla, sino porque tiene la voluntad permanente de quitarlas mientras, además, gestiona la música y la dinámica en torno a ellas. La paradoja es que cada vez que se quita una silla, esta pasa a otras manos, que ya fuera del juego, realizan un proceso de apropiación pseudo-empresarial, con el respectivo asiento en la unidad contable correspondiente.

26. La universidad, la idea de trascendencia, como organismo biofísico por encima de las ideas.

El ideal de la universidad es la trascendencia, que todo lo que parece material se pierda y diluya en forma de ideas que perduren en el tiempo, por encima de las personas que animan el proceso material de la propia institución. De ahí, que nadie recuerde los sentidos y lógicas que le trajeron hasta ésta, ya sea para estudiar o para trabajar. En este sentido la trascendencia no es terminar habitando en una estantería de la biblioteca, sino la de estar por encima de cualquier idea de materialidad. Es la manera en cómo la universidad se convierte en organismo biofísico.

27. La universidad, institución que genera, reproduce y administra relaciones de poder.

En la universidad la vocación de administración parece estar en toda la base física. Administrar saber y poder, gestionar conocimientos y personas es el máximo sentido del ánimo general. Pero esta administración no es un método, sino un fin en sí mismo. En cierta medida la administración es un modelo (EFQM).

28. La universidad, se escapa de la crítica.

El método de la universidad es afirmativo, es hacer de toda idea, un espacio de discusión, y en el que nada se escapa a la crítica, por eso mismo nada cambia; porque la última palabra de la crítica la tienen los órganos de la afirmación, la de decir todo es así y solo puede ser así.

29. La universidad, no interesa en el futuro, presentismo del pasado.

El futuro desaparece de la universidad en la medida que no es su interés, ya que éste, de carácter temporal, se concentra en hacer presente todo lo hecho en el pasado. Al confundir pasado y presente y mostrar el tiempo como una línea única, el futuro deja de tener sentido. Todo esto apela al pasado en forma de calidad, no para mejorar el futuro, sino para presentar el pasado como una línea inevitable de los aciertos futuros.

30. La universidad y el presente, crítica, poder y resistencia. Los estudiantes, presencia en la institución no como un triunfo de clase, sino de la democracia capitalista.

Si la universidad es el resultado de un largo proceso donde la crítica, el poder y la resistencia se han ido perfilando hasta construir un presente; la batalla presente es que todo parece mostrarse como inequívoco, como una línea única. Los/as alumnos/as llegan a la universidad no para aprender, sino a validar el asiento que ocupan y que ven como el resultado histórico de un derecho, sin darse cuenta que son el resultado de una batalla caótica entre el poder y la resistencia. Si a día de hoy la universidad parece habitada por gentes de clases sociales que no tienen sentido en esta institución neoliberal, no es por domesticar al obrero, ni acaso para educarlo como futuro controlador de los suyos, ni como premio por vivir sin mostrar resistencia, no. El hijo del obrero viene a la universidad porque ésta ya no significa nada, es el paso inevitable de que el triunfo no es de la clase social, sino del poder que anima al capital simbólico que la universidad gestiona. El asiento del obrero es la prueba de que esta historia es inevitable, el capitalismo es el resultado de una ecología política y el sentar al obrero en esta institución, el triunfo de la democracia capitalista.

31. La universidad y el saber, no quita la sed del conocimiento.

La universidad es un espejismo, acaso el reflejo de las mentes distorsionadas del capitalismo decimonónico, por eso mismo, su saber no quita la sed, ni propugna preguntarse por el deseo de recorrer el desierto, como espejismo es una ilusión que no hace sino desear algo

que al final será una desilusión, y en el peor de los casos, una forma de distraernos de la verdad. La universidad hace años que no produce ningún saber que quite la sed del conocimiento.

32. La universidad, saberes al servicio de la disciplina y del control del mercado y de la ideología individualista.

La universidad no es una institución social que vive sola y aislada. Convive con otras universidades e instituciones sociales que producen daño, dolor e intolerancia, y por ello mismo, también gestión de saberes que sirven a la disciplina y control de la sociedad. Podríamos pedir la disolución de la universidad –nada más lejos de mi intención–, pues hace años que ellos la dismantelaron en función de hacer una fábrica de saberes, conocimientos y títulos que sirvieran a los ideales más opacos, cerrados e individuales. Si la universidad hoy es imprescindible como institución social no es porque establezca algún tipo de relación con la verdad, sino porque no duda en adscribirse, en justificar y en sumarse a los intereses de un poder económico que niega la vida como única realidad.

33. La universidad, la gestión del dinero y el sentido de la propiedad.

Se habla tanto en la universidad de dinero que es obvio que no es lo importante, en última instancia es algo que nadie tiene, porque nadie gana más, ni recibe más, ni se le reconoce más. En la universidad no importa el

dinero, porque no es propio, es siempre de otros. No importa nada, porque nada es propio, nada de lo que se tiene se ha conseguido sino desde la individualidad del trabajo productivo que niega a los demás, a la vida y a lo común. De la misma manera en la universidad todo habla refiriéndose a todo desde la propiedad: mis alumnos, mi despacho, mi carrera, mi facultad, mis libros, mis becarios, mis compañeros, pero también mi asamblea, mi departamento y mis notas... Incluso mi universidad. Un sistema que denota unas reglas asociadas a la propiedad privada. En este orden, la universidad no genera libertad, sino sistemas de discursos en torno a la libertad de adscribirse a identidades donde todo está en relación en la medida en que te pertenece o eres pertenecido, en la medida que tienes propiedad o eres propiedad. Extraña dualidad que termina por crear un sistema de miedos en torno a aquellos que nos quieren robar, sustraer, esconder... Por eso nos protegemos. Porque tenemos miedo a dejar de ser propiedad del entramado jurídico-biológico de la universidad como institución del Estado.

34. La universidad y el dinero, el entramado ideológico-discursivo-funcional, la supervivencia como institución.

El dinero del que se habla en la universidad es un mito de las posibilidades del hacer, es si se quiere así, una metáfora que performativamente crea. El dinero del que se habla es el que paga los libros, bases de datos, dietas para congresos y sabáticos para investigaciones

puntuales. Es el dinero que permite contratar un becario o comprar el enésimo ordenador nuevo. En la universidad el dinero llega como caído del cielo, es obvio que no permite regar más allá de una maceta, pero es objetivamente un dinero gratuito, que se gasta en la medida que se puede justificar sin demasiado esfuerzo. Pero es que además, la universidad española actual en la medida que hace una fuerte inversión en infraestructuras y maquinaria especializada, siempre con el ojo vigilante de las empresas privadas que sirven de proveedoras, realiza un discurso ideológico, peligroso y justificativo en función de qué disciplinas usan ese equipamiento, y tildando a ese entramado ideológico-discursivo-funcional en cuanto que es válido, útil y necesario, frente a los que son simplemente proveedoras de conocimiento conceptual y de base.

35. La universidad y sus procesos administrativos.

Las líneas de cómo funciona el dispositivo, aparentemente de abajo a arriba, pero con tantos procesos administrativos de arriba a abajo, cuyos cruces no sólo crean cantidad de interferencias, sino, ante todo, una enorme justificación de la irresponsabilidad de los asuntos universitarios.

36. La universidad y su discurso de utilidad en la sociedad neoliberal.

La universidad neoliberal actual ya no divide a las disciplinas en ramas binarias, ciencias-letras, ciencias de la vida-ingenierías, duras-blandas, prácticas-teóricas, apli-

cadades de base... sino que lo hace en función del dinero que mueven en relación a los elementos de las empresas privadas externas con las que se relacionan. En definitiva, el dinero no es importante si no se tiene en cuenta que es la simbolización para un hipotético sistema de evaluación y comparación. Por lo demás, la universidad se ve inmersa en su discurso de utilidad frente a la sociedad neoliberal, y es aquí desde donde se toman las decisiones de crear discursos de saberes útiles, periféricos y resistentes a la institución y sus tiempos. En la universidad actual lo importante, en lo relativo a la economía monetaria, es la supervivencia como institución, la justificación de un gasto imposible y la división entre saberes, según utilidades privadas y privativas.

37. La universidad y su fijación en lo joven, al servicio de la disciplina y el control.

Si en la universidad todo parece correcto, joven y nuevo (lo que incluye a todos los profesores y alumnos) no es porque esconde algo, o no porque esté en transición, ni acaso porque sea un momento de mutación, sino porque es exactamente así. Todo en la universidad está fijado en lo joven, en lo ingenuo de esta etapa, donde por encima de estar en una idea de aprender, se está en una idea de sumisión rebelde al poder, se resiste al poder sin ponerlo en cuestión, sin describirlo, sin apelar a sus bases materiales, lo que termina por justificarlo, primero, y afirmarlo, después.

38. Los alumnos, su infantilización, víctimas y sujeto de un sistema de control.

En la universidad todo se ha convertido en un examen, pero ya no importa el contenido, sino el sistema que inaugura el control. Lo colectivo del sistema como castigo, la universidad como una forma penal que hace del otro un hecho infantil, es más se crea una tecnología de infantilización del alumno/a, pero especialmente del que no se hace sumiso, lo que permite el drenaje de las actitudes críticas, diferentes y anormales. Pero también la creación de una visualización permanente de la *anormalización* e *infantilización* del cuerpo ajeno. Se le niega así al alumno/a primero su palabra y después, se pervierte la enorme necesidad que tiene de ser gobernado. Porque además en esta universidad que viene tras los acuerdos de Bolonia, la capacidad de trabajo del alumno/a, donde se le reclama una tarea autónoma que le convierta en un ciudadano/a de pleno derecho, no deja de ser la falta de una posibilidad de futuro más allá del control, una contención de los contenidos y la respuesta a un enorme entramado de reglas o normas donde una y otra vez éstos reclaman el ser administrado como un cuerpo que aprende. De la misma manera que la clase media no clama por sus derechos sino por el gobierno de sus deseos.

39. La Universidad, obsesión por la evaluación y la eficacia.

La eficacia del sistema es la trampa de esta nueva universidad, que tiene un deseo de valer, de servir, de estar

detrás de los elementos urgentes e importantes de la sociedad industrial, mercantil y neoliberal.

40. La cátedra/los catedráticos.

Nada podía ser más metafórico que no materializar a los catedráticos en su conjunto, un cuerpo, que no solo lo acerca a una uniformidad militarizada, que de alguna manera se da en la procesión del inicio del curso, sino que establece que la única diferencia entre los ellos está en su alma, en su disciplina, en su defensa a ultranza de un único régimen de saber. Por eso hay preguntas que son la clave de todo: ¿Qué hacer con la vida desde el momento en que todo se reduce a ese lugar extraño que es la cátedra? ¿Qué hacer ahora con la vida-vivida, si mi vida está entregada en ser catedrático y donde está, y el intelecto, así como toda subjetividad, es parte del control de una lógica económica, política y social de la universidad como dispositivo? ¿Cómo se puede vivir cuando lo central de la vida se ha entregado para conseguir una carta fundacional, un *placet*, un permiso, que dé un derecho irrenunciable, una obligación de por vida, a convivir en la élite?

41. Los profesores, el anonimato como castigo.

¿Se puede ser anónimo en la universidad, pasar desapercibido? Obviamente que no. Muy por el contrario, todo esto significa que hay algún tipo de metodología que castiga, y sin duda, la mayor pena es pagar con ser obviado. Los profesores entre ellos raramente discuten, o entran en procesos interpersonales de violencia, por

el contrario, se dedican a obviar de manera individual y en grupo, de una forma callada y de otra abierta, en privado y en público. Efectivamente se niega la existencia del otro y así consecuentemente se le niega la posibilidad de la palabra. Los profesores son maestros en el arte de humillar a los demás, pero también profundos conocedores del sentimiento que se produce cuando se es obviado. Quizás esta universidad defina lo social desde la posibilidad de ser todo y nada para los demás, aunque también lo hace desde la soledad y el sufrimiento, donde todo parece ser pasajero e individual.

42. Las tecnologías de la información y comunicación versus pérdida de la comunicación personal. El trabajo administrativo, toda una vorágine El conocimiento “empaquetado”.

Las tecnologías de la información y la comunicación han sido definitivamente el último capítulo de la sumisión de todo saber a una disciplina de la reproductiva en el mercado. No sólo han multiplicado exponencialmente la cantidad de trabajo, control y evaluación, sino que el modelo que imponen es claramente el de la pérdida del sentido de comunicación personal. Han cambiado la manera en cómo se investiga, se lee y se publica, han acelerado hasta lo imposible el sistema universitario, hasta el punto que los *espartismos* y las visualizaciones de las actitudes buenistas y anti-críticas tienen su lugar en la mirada ajena y confundida de aquellos que desde el poder lo controlan todo. Por eso es paradójico, primero, que en un mundo como el

universitario donde lo visible, el espectáculo y la exposición es lo normal, hayan quedado tantos puntos ciegos y las posibilidades de que haya personas, especialmente profesores, que quedan arrumbadas y marginadas es enorme. Segundo, la multiplicación del trabajo administrativo ha terminado por convertir en un trámite administrativo absolutamente todo, desde dar una clase, hasta preparar el material para las prácticas de /as alumnos/as, eso sin contar los cientos de formularios que hay que rellenar constantemente, todo es pura administración. De hecho, una de las cosas que quizás más diferencian a las gentes en la universidad es el acceso a personal de apoyo, especialmente para las tareas administrativas. El ejercicio del poder no es sólo tener grandes equipos, ni incluso grandes líneas de financiación, el poder lo tiene quienes/ejercen disponen de personas que cubren la administración del día a día.

43. La universidad y la perversidad de la vida administrativa.

Las tecnologías de la información han traído a la vida administrativa además, tres nuevas perversidades: un lenguaje administrativo, correspondiente a la profunda vinculación de esta nueva universidad con el mundo empresarial y sus mercados, un gasto constante en forma de tiempo y recursos de equipos para el control de las actividades que además generan una mayor especialización en evaluación y seguridad y, por último, la posibilidad de conocer nada, el saber se ha empaqueta-

do para de esta manera dejar de tener importancia el contenido y sólo resaltar el contenedor. Quizás la universidad a fuerza de creer en este conjunto de dispositivos de perversión, y su constante corrección, ha terminado por dar más importancia a la comunicación del acta de la última reunión de coordinación que lo que allí se ha dicho. En efecto, la última inmoralidad de lo expuesto es el vaciamiento de todo, en nombre de la transparencia, de la libre lucha en pos de un puesto de visibilidad, de constante competencia en nombre de los dioses del mercado.

44. La universidad y el marketing. La universidad-empresa. Conocimientos para el mercado.

La universidad empresa, post-Bolonia, no puede vivir sin un departamento de marketing, el cual se convierte en el centro de todo discurso, y otro de comunicación, el cual crea no sólo un rumor constante de qué es lo importante, sino que de manera lógica al sistema que representa, censura, filtra y manipula todo aquello que no está en la política del marketing, de la publicidad. Claro que la lucha constante por ganar en financiación, evaluaciones, agenciamientos y alumnos/as termina por hacer de todo un enorme simulacro de una empresa que trabaja para el mercado. El Espacio Europeo de Educación Superior es sobre todo eso, un enorme entramado empresarial en función de las posibilidades económicas de los saberes operativos al mundo empresarial. Esta nueva universidad ha conseguido rizar el rizo de lo empresarial, no en vano tiene el privi-

legio de pensarlo todo, al dejar fuera de la cadena reproductiva que recrea a aquellos otros que dentro de su sistema piensan en un mundo diferente y alternativo.

45. La universidad empresa como espacio distópico.

Curiosamente, la universidad que nació para administrar saberes, lo que permitía recrear el sueño utópico de una sociedad-otra, se ha terminado por convertir en un saber administrativo, que circulariza el dispositivo para el control y la disciplina. Para la universidad empresa cualquier cosa que no sea ella queda anulado, representado como un espacio distópico, un futuro de hambre, caos y violencia. Como si no fuera ya esa su cara más amable. Lo heterotópico es quizás la posición natural de la inmensa mayoría de los profesores, incluidos aquellos que en un momento de sus vidas pisan las mieles del poder rectoral, por lo que al final todo queda en casa, en la rareza de un espacio que no quiere, ni cuida a nadie. Si vemos la universidad en una escala temporal es curioso, y a veces patético, ver a los que fueron vicerrectores y rectores, directores y secretarios, esconderse ante la avalancha de poder que les gobierna, tal cual ellos hacían cuando estaban arriba. Esta heterotopía universitaria tiene una verdad absoluta, el poder es efímero y reversible, sólo unos pocos, instalados en el discurso del marketing y lo tecnológico, pueden estar siempre en el gobierno, aunque a costa de saberse solos y no pocas veces subestimados por sus pares.

46. Los alumnos, la universidad como espacio de socialización juvenil, cuerpos para la educación, como mercancía para y por el mercado.

La universidad se ha convertido también en una pasarela de moda, en un lugar en el que dejarse ver y hacer que te vean. No es ya, qué también, el nivel de moda y modos, de la ropa, de los cuerpos conformes a los cánones sociales más estrictos (lo que significa que la universidad gasta mucho en estar muy vigilante, rechazando lo diferente e integrando hasta donde se pueda todo lo discapaz), es sobre todo lo que significa el título de pasar por la universidad como un espacio de socialización juvenil. Esto crea un efecto óptico muy interesante: los/as alumnos/as, los aparentemente “verdaderos” jóvenes, son tomados como medida de todas las cosas y se convierten en el centro tanto de un discurso de futuro, cuanto más en la coartada para que el sistema compita, se mida y se recree. Pero el cuerpo juvenil de los/as alumnos/as no es productivo, esa no es la materia que se produce, en última instancia no se piensa en los/as alumnos/as como sujetos de la educación, sino en cuerpos para la educación. Una universidad que parte del proceso empresarial de reproducir y poner en valor saberes determinados no puede significar otra cosa que su principal maquinaria que es la *comodificación*: la transformación de los bienes, servicios, ideas, saberes y personas en mercancías, objetos para el comercio. Más allá de la mercantilización hablamos del complejo proceso que transforma objetos sociales más o menos valiosos y personas de toda condición en mer-

cancias válidas para el mercado. Por eso mismo, la lucha de los profesores no es por el conocimiento, sino por el éxito, esa extraña escala que muestra la supervivencia del más apto en cuanto que es parte material de un ecosistema político-mercantil.

47. Los alumnos como consumidores/clientes.

Al tratar a los/as alumnos/as dentro de un sistema clientelar-comercial sus estrategias terminan por cerrarse en torno a la idea de que son consumidores. Esto hace que ellos, sobre todo, tomen decisiones de carácter comercial y acomodaticio según sus intereses. Lo que deja de lado el cómo debería ser en función de deseos ajenos a la institución universitaria. Esto es especialmente visible cuando las clases de mañana o de tarde no están en un horario central, en el prime-time universitaria (de 10:30 a 12:30 y, por la tarde, de 17:30 A 19:30, de martes a jueves), cualquier clase fuera de este horario significa menos alumnos/as, menos atentos y menos integrados. Un profesor que tenga clase un lunes por la mañana o un viernes por la tarde sabe que o utiliza métodos coercitivos o los/as alumnos/as no acudirán, incluso si se trata de asignaturas optativas no se matricularán. Esto es parte, por encima de la resistencia a tener un horario, una forma estratégica de consumir, una causa-efecto donde estos actores actúan como clientes, y donde toda elección forma parte de un componente de individualidad, deseo y subjetividad comercial. Lo que en cierta medida aleja al sistema de su discurso de obligatoriedad, importancia y desarrollo

para el colectivo de los/as alumnos/as, que ya no pueden ser tratados bajo el epígrafe de “escolar”, alguien con la necesidad de aprender en la academia, sino que queda bajo el paraguas de que es un cliente con el deseo de adquirir.

48. La universidad, un modelo empresarial del conocimiento, pero en el cuerpo de una institución social.

¿En qué creen los profesores de la Universidad? El discurso que mantienen obviamente tiene varias capas según el interlocutor, los intereses, el formato y las formas. De alguna manera los profesores parecen creer en los/as alumnos/as, sin embargo, éstos son la gran coartada de los profesores. Si observamos cualquier reunión, asamblea, comisión o consejo se escenifica la propia muerte de la universidad, nadie cree en la institución como un elemento vivo, con futuro, con proyección, con “crédito”. Pero nadie se siente asesino porque la coartada es que se estaba con, o por, o para, los/as alumnos/as. Los profesores siempre están pensando en los/as alumnos/as como parte del contenido universitario como ideología, algunos incluso están investigando para éstos ¿Creen los profesores en las palabras que dicen? si tenemos en cuenta que las palabras que utilizan para referirse al sistema incluyen conceptos como “calidad”, “éxito”, “evaluación”, “rentabilidad” o “proyección” o expresiones como “hacer atractivo”, “implementar grados para el mundo laboral” o “poner en funcionamiento” obviamente tienen que estar muy confundidos. En cualquier caso, son palabras

y expresiones nuevas para el medio universitario, pero son bien conocidas en el mundo de la empresa. Pero la confusión es mayor cuando no vemos del todo claro la diferencia entre el mundo empresarial, el proceso industrial, y las determinaciones del dispositivo de gestión administrativa. Todas estas confusiones no hacen sino imponer un modelo empresarial sobre el conocimiento que genera la universidad, por medio de cerrar el saber en torno al mercado como espacio único.

49. Profesores y alumnos (los últimos sujetos deseantes), una relación mediatizada por el sistema mercantil de la universidad.

De la voluntad de formatearse en empresa, de esta nueva realidad universitaria, nace la importancia de la coartada que utiliza a los/as alumnos/as de todos los niveles como justificación de todo, no sólo, que también, porque es el consumidor de todo este sistema mercantil, sino que como máquina deseante cierra el círculo del dispositivo de gestión. Para muchos del profesorado, además, todo este lenguaje de eufemismos le es especialmente incomodo, no va con ellos, pues están convencidos de que nada de lo que produce el mundo neoliberal les atañe en su relación maestro-alumno, ellos enseñan, afirman, y los/as alumnos/as tienen que aprender; como si esto mismo no fuera una tecnología de poder y una imposición en nombre de una dinámica científico-política. Pero es que además obvian el principal problema del alumno/a en cuanto que se le ha convertido en un cliente total: sólo tiene

derecho a que se le evalúe, en cierta medida no comparten nada más con el profesor, y consecuentemente no compran conocimiento, sino la oportunidad de demostrar un saber. En definitiva, compran un título habilitante para el mercado laboral y que refleja un itinerario de obstáculos pasados y una posibilidad más de entrecruzamiento empresarial.

50. La universidad, la falta de interlocutores válidos.

Podría decirse en positivo que en la universidad faltan interlocutores; pero en realidad es más complejo, no es tanto que falten, sino más bien que no hay y nadie hará para que los haya. El poder del conocimiento en un espacio tan cerrado y delimitado, en un dispositivo de control y gestión tan agobiante como la universidad, pasa por la idea de que no exista la manera de hablar de forma subjetiva. Claro que hay asambleas, consejos, reuniones y defensores varios, claro que hay buzón de quejas. Todo esto no son sino trozos del dispositivo de transparencia, de la voluntad casi pornográfica de mostrar didácticamente todo, pero que no establecen un diálogo entre pares, sino el constante flujo de la ruptura entre las palabras y las cosas. En definitiva, lo que no hay es un igual con el que compartir las posibilidades del futuro más allá de un presente continuo.

AGRADECIMIENTOS

“Soy el segundo fracaso de Dios... el segundo” (Liliana Felipe, *Chupo y chupo*).

“Dado que los hombres se guían, como hemos dicho, más por la pasión que por la razón, la multitud tiende naturalmente a asociarse, no porque la guíe la razón, sino algún sentimiento común, y quiere ser conducida como por una sola mente, es decir, por una esperanza o un miedo común o por el anhelo de vengar un mismo daño” (Spinoza, *Tratado Político*).

Un trabajo como esté no es posible en solitario, es parte de un ejercicio común. Durante décadas he ocupado cargos de gestión (universitaria) que me han permitido ver la máquina por dentro, establecer cuáles son sus dinámicas, energías y sinergias. Es verdad que desde un tiempo en que empecé a formar parte de algunas comisiones de las consideradas importantes, así como asistir con regularidad al Consejo de Gobierno, empecé a tomar notas de manera sistemática con la idea, primero, de situarme yo ante el mundo, y, luego, con la clara finalidad de generar una etnografía que quizás no

sea la que aquí y ahora presento. En cierta medida lo que creo es el punto fuerte de este trabajo es la reflexividad, por eso lo doy a la imprenta¹⁹; es decir, es parte de una discusión permanente con sobre qué está pasando en nuestro medio, pero como no quería caer en el exclusivo juego de los razonamientos de salón, he sumado una parte dialéctica que entiendo es un manifiesto de un universo que se mueve bajo una razón muy concreta y muy diferente de lo que ocurre tras sus muros. Ha esto súmenle el lector que me he visto en la tesitura, dolorosa e incómoda, de pasar por evaluaciones, ejercicios, miradas y oposiciones, donde he tenido que dar explicaciones de esto y de aquello, de los qué y de los cómo, hasta el punto de perder el alma por el camino, obligándome a una constante definición que se ajustara en cada momento y situación a lo que se me pedía.

Por todo esto este trabajo no es para nada un ejercicio de lobo solitario, de francotirador, sino parte de aquellas palabras que otros me han señalado como importantes. Y, así, pues, hay gentes de la Universidad de Jaén, de Granada, de la Complutense de Madrid, de A Coruña, de las dos de Barcelona, de la Autónoma

¹⁹ Ya sé que me falta muchas gafas de género, incluso me atrevería a decir que este librito tiene un enorme sesgo de clase o que teoriza olvidando oros puntos de vista, menos europeos y coloniales, e, incluso, una lectura plana del texto induciría a pensar que es un trabajo que justifica una cierta violencia estructural; pero que sepamos leer bien no significa que sea tan fácil de escribir correctamente, sobre todo en un texto que también se pretende igualitario, libre y justo.

del Estado de México, de la Nacional Autónoma de México, de Bolonia, de la Técnica “Luis Vargas Torres” de Esmeraldas y de la San Buenaventura de Bogotá y otra docena larga de sitios de los que ahora no me acuerdo (Elche, Murcia, Vila Real, Buenos Aires, La Plata, Santander, León, Salamanca, Córdoba, Santiago de Chile, Antofagasta, La Paz, San Sebastián, Sevilla...).

Para este libro mi agradecimiento es primero para aquellas que me ayudan en mi día a día y están muy presentes en este libro: Ana Martínez Rodero (que ha llegado a mi vida para que tenga una nueva oportunidad, toda mi gratitud y amor), Matilde Peinado, Isabel Moreno, Fina Antón, Olatz González Abrisketa, Berta Anta, María del Carmen Sánchez Miranda, Ivett Vilchis, Daniela Vera, Ana Martínez Pérez, Guadalupe Gómez Abeledo, Romina Grana, Carmen Gregorio, Ana Abril, Anastasia Tellez, Celeste Jiménez de Madañaga, Juana Pérez, Araceli Pelcastre, Adriana Musitano y Almudena García Manso, que para colmo la ha tocado la ingrata labor de prologar esto (cómo agradecerle todo lo que hace por mi).

Otro grupo de amigos me ha hecho el honor de acompañarme: Eleder Piñeiro, José Carmelo Lisión Arcal, Jesús Jurado Serrano, Carlos Caravantes, Luis Álvarez Munarriz, Manuel Delgado, Javier Marcos, Salvador Rodríguez Becerra, Miguel Ángel Martínez Pozo, Juan Pablo Suarez, Antonio Bueno, Neil Anta, David Martínez, José Domingo Sánchez, Luis Cancer, José Miguel Delgado, Sergio Quesada, Ángel Acuña, Tomás Fernández, Eloy Gómez Pellón, José Manuel

Crespo, Rafael Moreno Barranco, Raúl Zarzuri, Javier García Castaño, Vladimir Rodríguez Tarazona, Carlos Masse, Eloy Martínez Guirao, Gustavo Segura, Francisco Rivera Flores, José Luis Solana, David Lagunas, Javier Dosil, Antón Fernández de Rota, Marc Montijano, Paul Gelles y José Antonio González Alcantud.

Cinco grupos y redes de investigación me han dado su apoyo permanente: La Red en Hermenéutica Socio-Ambiental y Formación Humana, liderada por la Universidad Autónoma del Estado de México, el grupo ALMARGEN, liderado desde la Universidad Técnica “Luis Vargas Torres” de Esmeraldas, el grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862: Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural, de la Universidad de Jaén, la Asociación Acción Social por el Arte, que ha dado todo el soporte editorial, de distribución y acogida a este libro, y, por último, el Área de Antropología Social de la Universidad de Jaén.

Aunque el libro se lo dedico a mi padre, que se fue antes de que termináramos de hablar del futuro, no me quiero olvidar de mi madre, siempre presente, mi gran amiga y consejera.

Por otro lado, es obvio que este libro tiene una intención: el pensamiento crítico, otra academia y, sobre todo, un mundo diferente: más etéreo, mágico y barroco.

Villacarrillo (Jaén), Octubre de 2023.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor E. (2022). *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Akal.
- Anta Félez, José-Luis (2002). *El sexo de los ángeles: cultura, modernidad e historia en la antropología social*. Jaén: Jabcuz.
- Anta Félez, José-Luis (2007). *Segmenta antropológica. Un debate crítico con la antropología social española*. Granada: Universidad de Granada.
- Anta Félez, José-Luis (2011). “Espacio, tiempo y encuentro. Etnografía del lugar universitario”. *Gazeta de Antropología*, 27, 2, art. 26.
- Anta Félez, José-Luis (2019). “Marco contextual del espacio europeo de educación superior. Una descripción con trasfondo crítico”. *Educere*, 23, 75: 233-248.
- Anta Félez, José-Luis; García Manso, Almudena (2018). “Herramientas, planificación y modelos para una educación universitaria más crítica e implicada”. En Cantalapiedra Nieto, B.; Aguilar Conde, P.; Requeijo Rey, P. (Coords.). *Fórmulas docentes de vanguardia*: 37-56. Barcelona: Gedisa.
- Anta Félez, José-Luis; Peinado Matilde (2009). “El curriculum vitae. Descripción densa de la representación académica”. René Pedroza y Carlos E. Massé (Coords.). *Educación y universidad desde la complejidad en la globalización*: 401-432. México: Porrúa, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Apple, Michael W. (1979). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Apple, Michael W.; Beane, James A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

- Ariño, Antonio; Llopis, Ramón (Dires.) (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Asún, Rodrigo; Zúñiga, Claudia; Ayala, María Constanza (2013). "La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal". *Revista Calidad en la Educación*, 38: 277-304.
- Bateson, Gregory (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Beane, James A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Benedito, Vicente; Imbernón, Francisco; Félez, Beatriz (2001). "Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona". *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 5, 2.
- Bermejo, Xosé Carlos (2007). *La aurora de los enanos: decadencia y caída de las universidades europeas*. Tres Cantos: Foca.
- Bermejo, Xosé Carlos (2009). *La Fábrica de la Ignorancia: La universidad del «como si»*. Madrid: Akal.
- Böhm, Winfried; Schweizer, Margarita (2009). *La universidad: Experiencia, reflexión, acción*. Villa María: Eduvim.
- Bonbecchio, Claudio (2002). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI.
- Bricall, Josep M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Bricall, Josep M. (2003). "La universidad y la tradición humanista". *Revista de educación*, 330: 237-247.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*. Madrid: Siglo XXI.

- Carreras García, Judith; Sevilla, Carlos; Urbán, Miguel (2006). *Euro-Universidad: mito y realidad del proceso de Bolonia*. Barcelona: Icaria.
- Carrizo, Luis (2004). "Producción de conocimiento y políticas públicas". *Reencuentro*, 40: 89-100.
- Castilla Polo, Francisca (2011). "Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo de las universidades andaluzas". *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2: 157-172.
- Clarà, Marc; Mauri, Teresa (2010). "Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica". *Infancia y Aprendizaje*, 33, 2: 131-141.
- CIDUA (Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas) (2005). *Informe sobre innovación de la docencia en las Universidades andaluzas*. Sevilla: Agencia Andaluza del Conocimiento.
- Comisión Europea; EACEA; Eurydice (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea; EACEA; Eurydice (2016). *Panel de Indicadores de la Movilidad: Informe sobre la situación de la Educación Superior. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Corcó, Josep (2008). "La misión de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista Universitaria Europea*, 9: 21-28.
- Coser, Lewis A. (1974). *Las instituciones voraces: Visión general*. México: FCE.
- Cruz Garcette, Lorena (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- De Miguel, Amando (1973). *Diagnóstico de la universidad*. Madrid: Guadarrama.

- Deleuze, Gilles; Guattari, Felix (1994). *Mil mesetas. Esquizofrenia y capitalismo*. Valencia: Pre-Textos.
- Domínguez Garrido, M^a Concepción; Medina, Antonio; Cacheiro, M^a Luz (2010). *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el espacio europeo de educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Dos Santos, Manuel Alonso (2016). “Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén”. *Revista de la educación superior*, 178: 79-95.
- Elias, Norbert (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.
- Edu Factory; Universidad Nómada (Comps.) (2010). *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Enders, Jürgen (2015). “Una «carrera armamentista» en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial”. *Revista de la Educación Superior*, 176: 83-109.
- Enders, J.; File, J.; Huisman, J.; Westerheiden D. F. (Edits.) (2005). *The European Higher Education and Research Landscape. Scenarios and Strategic Debates*. Enschede: CHEPS.
- Expósito Gómez, Enriqueta (1995). *La libertad de cátedra*. Madrid: Tecnos.
- Ezcurra, Daniel; Saegh, Ariel; Greca, Leandro (2012). *Educación superior II. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. Villa María: Eduvin.
- Feixas, Mònica (2004). “La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios”. *Educación*, 4: 31-59.
- Fernández, Joseba; Urbán, Miguel (2013). *De la nueva miseria: La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*. Madrid: Akal.
- Fernández-Carvajal, Rodrigo (1994). *Retorno de la universidad a su esencia: una propuesta ingenua para la recuperación de nuestra enseñanza superior*. Murcia: Universidad de

Murcia.

- Fernández Liria, Carlos; Serrano García, Clara (2009). *El Plan Bolonia*. Madrid: Catarata.
- Fernández de Rota, Antón (2009). “Universidad, neoliberalismo y capitalismo creativo”. *Nómadas*, 21: 5-19.
- Ferrerés Pavia; Vicente S. (2001). “El desarrollo profesional del profesorado universitario: Circunstancias, problemas y propuestas”. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 5, 2.
- Galán González, Arturo (2011). *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro*. Madrid: Encuentro.
- Gérard y Navarro Gómez, María Lucía (1990). *El valor del tiempo en la universidad*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Gewerc, Adriana (2001). “Identidad profesional y trayectoria en la universidad”. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 5, 2.
- Goffman, Erving (1987). *Internados. Ensayos sobre la situación de los enfermos mentales*. Madrid, Buenos Aires, Murcia: Amorrotu.
- González Maura, Viviana (2004). “La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción”. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 2: 417-442.
- Goodson, Ivor F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Gradilla Damy, Misael (1995). *El juego del poder y del saber*. México: El Colegio de México.
- Graeber, David (2022). *La utopía de las normas*. Barcelona: Ariel.
- Guzmán Gómez, Carlota (2017). “Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios”. *Revista de la Educación Superior*, 182: 71-87.
- Hernández, Jesús; Delgado Gal, Álvaro; Pericay, Xavier (Edits.) (2013). *La universidad cercada: testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama.

- Jiménez Fraud, Alberto (1971). *Historia de la universidad española*. Madrid: Alianza.
- Jónasson, Jón Torfi (2008). *Inventing Tomorrow's University. Who is to Take the Lead?* Bolonia: Bolonia University Press.
- Juliá, Juan F. (2014). *De buenas universidades a mejores universidades, esa es la cuestión*. Madrid: Tecnos.
- Kant, Immanuel (2013). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.
- Lagunas, David (2010). "Sobre la universidad: una perspectiva antropológica". *Ciencia Universitaria*, 1: 4-13.
- Lagunas, David (2017). "La disciplina como hábito. Cacicazgo y alienación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo". *Antropología Experimental*, 17: 243-256.
- Lourau, Rene (1980). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez Sánchez, Amparo (1997). "El profesorado y la reflexión sobre la práctica". *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 1, 2: 9-21.
- Michavila, Francisco (2001). *La salida del laberinto: crítica urgente de la universidad*. Madrid: Universidad Complutense.
- Michavila, Francisco (2008). *La universidad, corazón de Europa*. Madrid: Tecnos.
- Michavila, Francisco (2013). *Bolonia en crisis*. Madrid: Tecnos.
- Michavila, Francisco (Dir.) (2014). *Informe sobre la internacionalización de las universidades de Madrid*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Michavila, Francisco; Calvo, Benjamín (1998). *La universidad española hoy. Propuesta para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Miller, Janet L. (2006). "Curriculum Studies and Transnational Flows and Mobilities: Feminist Autobiographical Perspectives". *Transnational Curriculum Inquiry*, 3, 2.

- Moles Plaza, Ramón J. (2006). *¿Universidad S.A.? Público y privado en la educación superior*. Barcelona: Ariel.
- Morán Oviedo, Porfirio (1995). *La docencia como actividad profesional*. México: Gernika.
- Muñoz Cantero, Jesús Miguel (2008). “Garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”. En Etxeberria, Felipa; y otros (Edits.). *Convivencia, equidad, calidad*: 45-70. Donostia: Eirem.
- Muñoz Cantero, Jesús; Mato Vásquez, María D. (2014). “El proyecto docente en la universidad española según el Espacio Europeo de Educación Superior”. *Calidad en la educación*, 40: 319-334
- Muñoz Cantero, Jesús; Pozo, Carmen (2014). “El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17,3: 1-6.
- Murga Menoyo, María Ángeles; Quicios García, María del Pilar (Coords.) (2006). *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson
- Naishtat, Francisco; Aronson, Perla (Edits.) (2008). *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la Ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos.
- Neave, Guy (1988). “On being economical with university autonomy”. Malcoml Tight (Edit.). *Academic Freedom and Responsibility*: 31-48. Berkshire: Open University Press.
- Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya (2015). *Barómetro Atalaya de usos, hábitos y demandas sociales de los estudiantes de las universidades públicas andaluzas*. Cádiz: Universidad de Cádiz
- Ortega y Gasset, José (1992). *Misión de la universidad*. Madrid: Revista de Occidente, Alianza.
- Palomares Ruiz, Ascensión (2007). *Nuevos retos educativos: el modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

- Pausits, Attila; Pellert, Ada (2009). "The Winds of Change: Higher Education Management Programmes in Europe". *Higher Education in Europe*, 34, 1: 39-49.
- Popkewitz, Thomas S. (2010). "Los estudios curriculares y la historia del presente". *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 14, 1.
- Ramió, Carles (2014). *Manual para los atribulados profesores universitarios. Guía de supervivencia*. Madrid: Catarata.
- Reques, Velasco (Edit.) (2006). *Atlas digital de la España universitaria: Bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Rico, Luis; Defior, Sylvia; Sánchez, Antonio; Coriat, Moisés (2001). "Calidad de la enseñanza en la Universidad de Granada". *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 5, 2.
- Rivas Herrera, Patricio (2014). *La ética disidente de la universidad en crisis*. Quito: IAEN.
- Rué Domingo, Joan; Lodeiro, Laura (2010). *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas*. Madrid: Narcea.
- Saegh, Ariel; Ezcurra, Daniel; Comparato, Fernando (Comps.) (2010). *Educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. Villa María: Eduvin.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Segura Lazcano, Gustavo A.; Caicedo Díaz, Carolina; Vilchis Torres, Iveth; Moreno Rivera, Emmanuel; Pocrnja, Jana (2019). *El diálogo académico: Fundamento del ser universitario*. Münster: LIT Verlag
- Silvestri, Leonor (2022). *Un amigo judío. Spinoza maestro de la libertad*. Buenos Aires: Queen Ludd, Guarra Editora.
- Smith, Dorothy E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. Walnut Creek, CA, AltaMira Press.
- Sola Fernández, Miguel (2004). "La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educa-

- ción Superior. Avances alternativos”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 3: 91-105.
- Solares, Ignacio (2015). *Universidad Rediviva: Diálogos con Juan Ramón de la Fuente*. México: Taurus.
- Sosa Warger, Francisco (2004). *El mito de la autonomía universitaria*. Madrid: Civitas.
- Urraco Solanilla, Mariano (2008). “Cuando despertó... la tienda de campaña era una aldea virtual (y global). De lo novedoso y lo que no lo es tanto. Reflexiones en torno a la «etnografía virtual»”. *Gazeta de Antropología*, 24 (2), art. 42.
- Tomàs i Folch, Marina (Coord.) (2006). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Belaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Torres, Luis; Rivas, Patricio (1998). *Los suicidios de Platón: visión crítica de la universidad contemporánea* Portada. Santiago de Chile: LOM, ARCIS.
- Tubella Casadevall, Inma; Gros Salvat, Begoña (Edits.) (2010). *Volver del revés la universidad: Acciones para el futuro próximo*. Barcelona: UOC.
- VVAA (2014). *Qué hacemos con la universidad*. Madrid: Akal.
- Villa Sánchez, Aurelio; Villa Leicea, Olga (2007). “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”. *Educación*, 40: 15-48.
- Weber, Max (1977). *¿Qué es la burocracia?* Buenos aires: La pléyade.
- Zabalza, Miguel Ángel (1998). “De la genealogía a la biografía: ¿qué ha pasado con la didáctica en estos últimos 25 años?”. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 2, 2.
- Zabalza, Miguel Ángel (2016). “Ser profesor universitario hoy”. *La cuestión universitaria*, 5: 68-80.

