

# La universidad de la cultura, la universidad del disenso y la Tercera Vía universitaria (Norteamérica y España)

*José María Rodríguez García is an Assistant Professor of Romance Studies at Cornell University. His numerous essays on early modern English and Spanish literature, as well as on twentieth-century poetry of the Americas, have appeared in such journals as Dispositio/n, Comparative Literature Studies, Explorations in Renaissance Culture, Romance Notes, Genre, and Journal x, among others. He is on the Editorial Board of Diacritics.*

Contextos y subtextos de la Ley Orgánica de Universidades de 2001

En el presente trabajo esbozo y glosó críticamente los principales argumentos del influyente libro de Bill Readings, *The University in Ruins*, cuya publicación póstuma en 1996 conmocionó al mundo universitario de Canadá y Estados Unidos. Readings llama a su estudio un “structural diagnosis” (2) de la progresiva receptividad de la universidad a los *modus operandi* empresariales, en concreto al proyecto de alcanzar niveles de calidad en la prestación de un servicio educativo al alumno-cliente, el cual busca un título-producto que le reporte beneficios cuantificables a corto plazo. Aunque Readings se declara un defensor de la ética postmoderna del “disenso” y un escéptico de la simbiosis universidad-empresa, su estudio no apunta un camino alternativo que permita a la “universidad de la cultura” (que él concibe como institución investigadora e intelectualmente selectiva), ahora “en ruinas,” refundarse al margen de la mentalidad empresarial.<sup>1</sup> Pese a esta carencia, su diagnóstico resulta muy útil para entender los contenidos de dos libros españoles de 2000 que sí defienden la mercantilización de la universidad en el contexto de la educación para la promoción económica y social: el informe *Universidad 2 mil*, encargado en 1998 por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas a Josep M. Bricall, él mismo ex-Presidente de la Conferencia de Rectores Europeos; y, muy especialmente, *La*

*nueva cultura de la Universidad del siglo XXI*, del filólogo de la Universidad de Oviedo José Luis Caramés Lage.

El principal argumento que desarrolla el libro de Readings es el siguiente: las universidades de Canadá y Estados Unidos se están reestructurando administrativamente a imagen del modelo corporativo de la empresa multinacional. Ésta no representa los intereses ideológicos ni financieros de un estado-nación concreto, sino que opera de acuerdo con criterios utilitarios de productividad y rentabilidad económica propios del competitivo mundo mercantil de la era global (Readings 3, 12-13, 51-53 y *passim*). El historiador Dominick LaCapra, quien también censura la mercantilización indiscriminada de la universidad, ha puntualizado que la comunicación global no intenta debilitar ni abolir el estado-nación como tal, sino que oculta los intereses de los países económicamente poderosos bajo la máscara de empresas transnacionales (34-35, 40-41). Readings designa a la universidad utilitaria que incorpora criterios de competitividad y calidad propios de la corporación transnacional como “universidad de la excelencia” (“university of excellence”), mientras que Caramés Lage se refiere a ella, adoptando la frase “third way” acuñada por Anthony Giddens entre los sociólogos y Tony Blair entre los políticos, como “Tercera Vía universitaria.”<sup>2</sup>

Utilizando el libro de Readings y los contextos de su recepción como subtexto de mis reflexiones, que he documentado con cifras y datos ya publicados y con experiencias personales más difícilmente objetivables, me dirijo fundamentalmente al hispanismo norteamericano, presentándole, desde la óptica de quien ha pasa-

do los últimos siete años de su vida profesional (1995-2002) desempeñando labores docentes e investigadoras en tres campus de dos universidades españolas, un panorama menos autocomplaciente y menos esperanzado que el dibujado en publicaciones escritas desde dentro de la misma universidad española. Entre las objeciones más importantes que haré a los estudios de Bricall y Caramés Lage se cuentan las tres siguientes: primera, que en ocasiones equiparan lo que la sociedad plural (incluyendo el ya nutrido sector de licenciados universitarios) espera de la universidad del siglo XXI con lo que la empresa capitalista le demanda, para lo cual silencian conscientemente la larga tradición de voces discordantes dentro del seno universitario, incluyendo las encendidas auto-críticas articuladas por pensadores y profesores de la talla de Miguel de Unamuno, José Ortega y Gasset, Gustavo Bueno, Salvador Giner e Ignacio Sotelo, entre otros, quienes han reclamado inútilmente el fomento de una cultura crítica dentro de la universidad española que pueda contribuir a la articulación de nuevas inquietudes sociales, que serán principalmente utilitarias y economicistas pero que también pudieran ser en segundo término intelectuales y hasta espirituales. La segunda objeción es que ni Bricall ni Caramés Lage contemplan seriamente la hipótesis, muy implantada entre los españoles familiarizados con otros modelos nacionales de enseñanza superior, de que la universidad sólo dará lo mejor de sí misma cuando deje de concebirse como un mero instrumento de “movilidad social” (como dice Ignacio Sotelo) o “ascenso aristocrático” (como dice Gustavo Bueno a propósito del concepto afín de cultura), para intentar ser lo que Sotelo denomina “una institu-

ción sustancialmente selectiva” desde el punto de vista estrictamente académico, cuyo mejor o peor funcionamiento dependerá, sobre todo, de “cómo se seleccionen profesores y alumnos” (9). Por fin, una tercera objeción que haré a los dos comentaristas citados es que en ningún momento hacen referencia a las consecuencias negativas que la globalización de mercados y culturas ya está teniendo para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad española y, más dramáticamente, para el desarrollo social de naciones y grupos de población periféricos con respecto a las grandes metrópolis de la economía capitalista. Las objeciones referidas no son óbice para que se pueda conceder a los dos estudios el mérito indudable de imaginar constructivamente un posible camino para la reconfiguración de la educación superior dentro de los parámetros impuestos por las limitaciones estructurales del peculiar sistema español: bajos presupuestos, admisión casi indiscriminada de alumnos y ausencia de mecanismos de control de un profesorado históricamente entregado a la mitosis reproductora.

La progresiva globalización de la educación superior en occidente ha sido definida por Paul Delany, uno de los escasos profesores canadienses que ha dialogado receptivamente con el libro de Readings, en los términos siguientes:

an invasion of the university by commercial procedures and values. Especially since the collapse of communism in 1989, globalism now appears as a total, if not totalitarian, system that is rapidly homogenizing cultures into what Benjamin Barber has called McWorld. Within universities, the system manifests itself as a shift in

power from faculties to administrations, accompanied by the hegemony of a managerial discourse. (90)

Delany continúa este pasaje con la cita de un artículo aparecido en el *Atlantic Monthly* de marzo de 2000, en el cual Eyal Press y Jennifer Washburn alertan sobre las consecuencias más negativas de la nueva alianza universidad-empresa:

Commercially sponsored research is putting at risk the paramount value of higher education—disinterested inquiry. Even more alarming [...] universities themselves are behaving more and more like for-profit organizations. (citado en Delany 90-91)

En España también la administración universitaria comienza a concebir la organización de la docencia y la investigación con el mismo espíritu de lucro que anima la gestión de la empresa capitalista. Así, en *Universidad 2 mil* Bricall centra su atención en las nuevas oportunidades que la revolución tecnológica y mediática ha abierto en nuestro país para la futura cofinanciación privada del sistema público universitario, dedicando el grueso de su informe a la interacción universidad-empresa. Ambos entes aparecen en su estudio como socios equitativos comprometidos en una *partnership* tecnológica que ha de ser además social, laboral y fiscalmente responsable. Por su parte, Caramés Lage centra su atención en el nuevo impulso que la investigación está tomando gracias al desarrollo tecnológico y la creciente movilidad de alumnos y profesores en el contexto de la Unión Europea. Los dos factores están contribuyendo a la homogeneización de las universidades europeas y a la adopción de criterios de calidad,

también homogéneos, en la prestación del servicio docente. Al igual que Bricall, Caramés Lage aboga por que la universidad adopte criterios evaluadores típicos de la empresa, aunque en ningún momento llegue a poner en peligro (como en ocasiones hace el autor de *Universidad 2 mil*) la identidad de la universidad como institución educativa independiente.

Como es sabido, en septiembre de 2001 se desató en España un agrio enfrentamiento entre los principales estamentos universitarios (equipos de gobierno, profesores, alumnos y personal administrativo y de servicios) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [sic], ante la inminente aprobación en el Congreso (el 31 de octubre de 2001), y su posterior tramitación en el Senado (el 14 de diciembre de 2001), de una polémica Ley Orgánica de Universidades (LOU) en sustitución de la hasta entonces vigente Ley de Reforma Universitaria (LRU), auspiciada por el gobierno socialista en 1983. La LOU recoge muchas de las recomendaciones presentadas en el Informe Bricall, incluyendo la necesidad de estimular la verdadera competencia entre universidades y la competitividad de todas ellas a través de nuevas fuentes privadas de financiación, así como la movilidad de alumnos y de jóvenes docentes, prolongando el período de precariedad laboral y las pruebas de acceso que estos últimos han de padecer precisamente para romper la endogamia reproductora y el clientelismo endémicos del sistema. Como además la LOU abre las puertas a la cofinanciación empresarial de la investigación en la universidad, pero no explica los términos ni los límites de esta financiación no gubernamental, el rechazo de la ley fue mayoritario ya durante su tramitación como pro-

yecto. En concreto, se la tildó desde un principio, en asambleas universitarias y columnas periodísticas, de “privatizadora,” “elitista” y (en atrevido neologismo) “desfuncionizadora.”

La LOU es una ley más reactiva que reaccionaria en la medida en que intenta poner un parche de urgencia en la maltrata universidad pública española, saqueada y parcelada por funcionarios a menudo sin más méritos aparentes que la acreditación funcional y el férreo control de su “cortijo” y su “reino de taifas,” como vulgarmente se llama en muchos lugares a departamentos y facultades. Las novedades más relevantes que la LOU aporta al panorama universitario, y especialmente al *modus operandi* objeto de mi estudio, son las siguientes. En primer lugar, se ponen unas mínimas cortapisas a la endogamia clientelista que tradicionalmente ha regido los concursos de promoción del profesorado, creando ahora y centralizando unas pruebas preliminares de acceso a los cuerpos de Profesores Titulares y Catedráticos en un tribunal único anual para cada cuerpo, la denominada Comisión de Habilitación (Título IX, Capítulo I, Artículo 57). Paralelamente, se estimula también la competencia entre universidades para captar a los mejores estudiantes de secundaria, pues la LOU hace mayor hincapié que la LRU en el derecho del alumnado a escoger su universidad de estudio de acuerdo con sus méritos académicos. Aunque en ninguno de los títulos de la Ley se explicitan los mecanismos que permitan la implementación inmediata de estos cambios (el texto es extremadamente cauto y hasta ambiguo en su redacción, ya que busca no herir sensibilidades), la Exposición de Motivos preliminar sí se permite, en su

sección I, utilizar el léxico de la “competencia”:

Las políticas de movilidad son determinantes para que los estudiantes puedan escoger libremente los centros y titulaciones más adecuados a sus intereses personales y profesionales, elección real que tienen reconocida como un derecho y está a su alcance a través del distrito universitario abierto, como son fundamentales también para el profesorado de las Universidades, ya que introducen elementos de competencia con positivos efectos en la mejora de la calidad global del sistema universitario.

En segundo lugar, se dedica un título completo (el Título VII) a la investigación, en el cual esta actividad se postula como el cimiento de la docencia, fijándose como objetivo de la labor investigadora “la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos y la competitividad de las empresas,” y autorizándose la constitución de “centros y estructuras mixtas entre las Universidades y otros Organismos públicos y privados de investigación, y, en su caso, empresas.” Como ocurre con las universidades norteamericanas, se hace responsables a los propios miembros de la comunidad universitaria de la “captación de recursos para el desarrollo de la investigación,” lo cual deja en desventaja a las humanidades, que por su naturaleza contemplativa no encuentran un interlocutor natural en el mundo empresarial. En tercer lugar, a través de la LOU se crea una Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación que periódicamente “medirá el rendimiento [de] la actividad docente, investigadora y de gestión,” proporcionando así “una informa-

ción adecuada para la toma de decisiones, tanto a los estudiantes a la hora de elegir titulaciones o centros como a los profesores y las Administraciones públicas [...]” (Título V; la cita es de la Exposición de Motivos preliminar). Finalmente, junto al vocabulario de la “calidad,” la “excelencia” y la “movilidad,” la LOU emplea reiteradamente la frase “rendir cuentas” en las dos acepciones de esta expresión: la económica de justificar gastos e inversiones ante los poderes del Estado competentes, demostrando que los recursos han sido invertidos razonablemente; y la ética de dialogar con un interlocutor hipostático, la generalidad de la “sociedad,” para intentar atender las demandas de ésta, que son, según la ley, también las demandas de la “empresa.”<sup>3</sup> Por ejemplo, en la comunidad autónoma gallega se estudia la implantación de titulaciones dirigidas específicamente a mejorar la competitividad de la industria conservera autóctona, del floreciente sector turístico y hostelero, y de la industria textil conocida internacionalmente como “moda gallega.” Como consecuencia de esta nueva orientación mercantilista, el profesor (en sus facetas de mero docente y de investigador) deja de ser el centro del proceso educativo, en la medida en que la capacitación profesional y la resolución de problemas técnicos le vienen cuando menos sugeridos por las empresas que después emplearán a los flamantes titulados. La Ley es muy vaga con respecto al grado de implicación de la empresa, pero en todo caso tenemos ya el ejemplo de universidades de reciente creación, como la Carlos III de Madrid, la de Alcalá, o la Pompeu Fabra, que en pocos años han logrado labrarse una reputación de eficiencia y relevancia social merced a su apuesta por

un funcionamiento más meritocrático y por el establecimiento de institutos, centros y proyectos de investigación en sectores tecnológicos de vanguardia, sufragados unas veces con fondos públicos y otras con partidas privadas.

Una universidad post-LOU que pudiese asumir una mayor transparencia y objetividad en la contratación del profesorado, así como una mayor movilidad estudiantil y la progresiva entrada de capital privado en la vertiente investigadora de su misión, estaría abriendo el mapa universitario a la libre competencia dentro un marco mínimo de igualdad de oportunidades para profesores y alumnos. Es cierto que en un sistema así concebido, muchos de los mejores profesores y alumnos gravitarían alrededor de los centros que por su situación geográfica en zonas económica, social y culturalmente más desarrolladas recibiesen mayores aportaciones al margen de la financiación pública. Pero no es menos cierto que todas las universidades se verían obligadas a implementar sus propios mecanismos de racionalización y fiscalización de recursos, distintos de los ya impuestos por la legislación, para asegurarse de que los presupuestos no se dilapidan en contrataciones e inversiones arbitrarias ni en la tutela de alumnos sin vocación. Aunque sería apresurado afirmar que esto pueda ocurrir en un futuro cercano (la plantilla actual de profesorado es en general joven y poco competitiva), lo cierto es que dicha posibilidad, por remota que ahora parezca, está también en el origen de la protesta en contra de la nueva Ley. Las plataformas anti-LOU se han apresurado a tildar de “elitización” y “desfuncionarización” el proyecto de reforma, subrayando la idea de que la financiación diferencial de las universidades y el endurecimiento de los

criterios para la contratación del personal docente redundarán asimismo en la “proletarización” del alumnado que se vea relegado a estudiar en los centros menos favorecidos. Las previsiones oficiales de disminución de matrícula en un futuro inmediato auguran una reducción de aproximadamente un 40% entre 1999 y 2010, en consonancia con la caída en picado de las tasas de natalidad en años recientes (*Plan Estratégico* 14). De cumplirse esta previsión, las comunidades autónomas se podrían incluso plantear el cierre de departamentos duplicados en su territorio.

Resulta cuando menos irónico que quienes tachan a la LOU de privatizadora y autoritaria (la Ley, en efecto, no fue consensuada ni debatida abiertamente con el mundo universitario) sean los mismo que han hecho en los últimos veinte años un uso patrimonialista de la institución, poniendo sus recursos al servicio de la carrera propia y de redes de influencia partidistas. Endogamia, clientelismo y simonía son pecados de los cuales somos culpables todos cuantos hemos participado como docentes y administradores en la universidad española en los años de vigencia de la LRU, desde los miembros de una simple comisión nombrada para la contratación de un colega hasta los mismos rectores, estos últimos elegidos patriarcalmente por unos compromisarios a quienes se denomina “claustrales,” por su pertenencia al Claustro o *Senate* de la comunidad universitaria. La LOU implanta el sufragio directo entre todos los profesores doctores y regula la participación ponderada del resto de personal y de los estudiantes en el proceso electoral (Título III, Capítulo I, Artículo 20). Como ha sucedido en la universidad norteamericana, la LOU busca desplazar la fiscalización del

funcionamiento de la institución de los órganos puramente académicos, como las Juntas de Facultad, el Claustro Universitario y el Consejo de Gobierno, a los órganos externos a la institución. Si en Estados Unidos el Board of Trustees, con todas las limitaciones derivadas de su proverbial anti-intelectualismo, pone un freno pragmático a los impulsos de expansión académica de los órganos de gobierno inferiores, en España el Consejo Social, instaurado por la LRU en 1983 y confirmado en sus competencias presupuestarias por la LOU, busca un efecto similar.<sup>4</sup> Sin embargo, la LRU se presentaba también, en la redacción de su Título Preliminar, como tratamiento de choque frente al autoritarismo legado por la universidad franquista y las prácticas intervencionistas del Estado y de grupos externos de presión. En el Artículo Segundo, la palabra clave utilizada por la LOU en este punto era “autonomía”:

1. La actividad de la Universidad así como su autonomía, se fundamentan en el principio de la libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio.

2. La autonomía universitaria exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades, en orden a la satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad.

La concesión de esta amplia autonomía, acompañada por la integración de todos los colectivos (incluyendo una nutrida representación estudiantil en todos los órganos de gobierno), carecía sin embargo

de mecanismos fiscalizadores que regulasen el uso dado a semejante capacidad de autogestión. Al no existir entonces agencias independientes de evaluación ni haberse arbitrado al efecto un sistema de incentivos y sanciones que estimulase el óptimo uso de los recursos, departamentos y facultades se convirtieron rápidamente en reinos de taifas donde cada grupo dominante (a veces un solo individuo, como en el caso del catedrático pionero cuyo apoyo los demás profesores necesitaban para promocionarse) hacía y deshacía a su antojo en nombre de una mayoría cautiva de votantes. Esta situación se agudizó especialmente en las universidades creadas por el gobierno socialista a partir de 1990, como la Universidad de A Coruña, en cuya primera etapa una mayoría de profesores no eran aún funcionarios o numerarios y donde las plantillas de facultades enteras (como las de Humanidades y Filología) se construyeron y estabilizaron excluyendo a profesores contratados que no comulgasen con los grupos de presión dominantes, entre ellos un *lobby* nacionalista y una enigmática y rigorista orden religiosa de gran relevancia en la política nacional, la banca y la educación. Esta coyuntura histórica ha sido expuesta, sin recurrir a ejemplos concretos como el aducido por mí, pero sin escatimar tampoco críticas, por el sociólogo Salvador Giner en una ponencia titulada “La universidad y la falacia utilitarista,” encargada por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

Si bien es cierto que la LRU concentraba el poder en sucesivos órganos ejecutivos (Consejo de Departamento, Junta de Facultad, Consejo de Gobierno), no lo es menos que el nutrido elenco de personal contratado era cautivo de los grupos de

presión dominantes, en cuyas manos estaba la posibilidad de promoción profesional mediante el trueque de votos por favores. En un sistema que no publica evaluaciones comparadas de las distintas universidades ni practica la financiación diferencial, y que no premia ni penaliza la buena o mala gestión de recursos, los mecanismos de gobierno se vuelven instrumentos para el ascenso personal de quien los controla. Enarbolando la supuesta bandera de la libertad y la autonomía, la LRU prometía en 1983 imposibles como el siguiente: la búsqueda de la

calidad docente e investigadora; algo que, sin embargo, sólo podrá ofrecer si le garantizan condiciones de libertad y de autonomía, pues sólo en una Universidad libre podrá germinar el pensamiento investigador.<sup>5</sup>

Con todo, los primeros críticos de la LRU, tras constatar que el nuevo marco legal únicamente había permitido el relevo de un grupo de presión por otro, sugirieron, ya a partir de 1985, que el verdadero cambio universitario sólo se produciría cuando los profesionales de la gestión reemplazasen a los profesores al frente de los principales órganos de gobierno de la institución. En tanto no se rompiese esta identificación viciosa del bienestar de la institución con los intereses particulares de promoción a cargos concretos, escribía entonces Carlos Baliñas, la universidad continuaría siendo un “hecho organizativo-administrativo con algo de ciencia adjunta” (12). Irónicamente, la LRU hacía una llamada baldía a la continencia frente a la tentación de instrumentalizar la universidad para la consecución de objetivos particulares y partidistas:

esta ley está vertebrada por la idea de que la Universidad no es patrimonio de los actuales miembros de la comunidad universitaria, sino que constituye un auténtico servicio público referido a los intereses generales de toda la comunidad nacional y de sus respectivas Comunidades Autónomas. (citas del preámbulo previo al Título Preliminar)

No se ha escrito aún lo suficiente en España sobre de la devaluación y banalización de la experiencia universitaria del joven adulto en formación, tan generalizadas desde la entrada en vigor de la LRU que el Título de Licenciado no es un indicio fehaciente de que una persona sepa leer y pensar con independencia de juicio y rigor crítico, o incluso de que sepa tan sólo hablar y escribir correctamente, como lamenta Félix de Azúa, para quien las aulas universitarias se han convertido en “guarderías para muchachotes” (80). La devaluación académica va a menudo unida a prácticas simoníacas en la expedición de títulos propios no homologados y en la contratación clientelista de profesores, como ha lamentado un profesor gallego a propósito de los abusos cometidos en su universidad (Suárez Yáñez 10). La ineficaz, o en muchos casos incluso inexistente, selección del alumnado, los altísimos índices de absentismo escolar y la inflación de calificaciones (desde el *summa cum laude* generalizado en tesis doctorales por lo general paupérrimas, lo cual es especialmente grave en las humanidades, hasta la incidencia casi anecdótica de suspensos en los cursos de licenciatura) son algunos de los factores que han convertido la enseñanza universitaria en España en una prolongación de la enseñanza secun-

daria, un poco a la manera del sistema norteamericano, pero sin que en nuestro país (a diferencia de la práctica norteamericana) hasta la fecha haya sido posible separar a los alumnos y profesores con verdadera vocación intelectual de aquéllos que buscan únicamente la promoción económica y social amparados en una acreditación burocrática, o simplemente promulgar unos requisitos académicos mínimos desde fuera de la institución.

Desde la misma universidad se insiste en negar dicha devaluación. Para ello se ha intentado hacer creer al público general, a través de intensas campañas mediáticas, en las siguientes dos ecuaciones: que toda experiencia de formación profesional certificada con un diploma (desde la Podología hasta el Turismo y la Hostelería) supone, además de la oportunidad de entrar en un mercado laboral dinámico, el acceso a un capital cultural, con lo cual la movilidad económica parecería ir acompañada de la movilidad social; y segundo, que el acceso cada vez más generalizado a fuentes de información telemática pone el “conocimiento” al alcance de cualquiera que encienda un ordenador, supliendo así la ausencia de bibliotecas y profesorado adecuados. Es reveladora a este respecto la preferencia española por el rubro “sociedad del conocimiento” en lugar de “sociedad de la información,” preferencia que incurre en la confusión de la gestión de la información con la producción misma del conocimiento, y lo que es aún más flagrante, incurre asimismo en la confusión de la gestión de dicha información con el despertar de conciencias críticas y autocríticas.

La narrativa desarrollada en las páginas precedentes reconstruye el trasfondo institucional en el cual se desató el

debate en torno a la reforma de la universidad a partir de mediados de la década de 1990, cuando se hicieron patentes el gigantismo y la insuficiencia investigadora de la universidad pública española en relación con las necesidades de formación acarreadas por la convergencia europea y la mundialización de la economía. Bricall y Caramés Lage se aprestaron a escribir sus libros respectivos sabedores de que el clima social antiuniversitario, generado tras largos años de funcionamiento abusivo de la institución, proporcionaba a un gobierno ordenancista como el del Partido Popular la excusa idónea para promulgar una reforma que recortase la generosa carta de autonomía concedida por la LRU en 1983, mal administrada y pervertida por todos nosotros. Escribían, además, bajo la premisa de que los procesos globalizadores y las telecomunicaciones han incrementado la cantidad de información disponible para el ciudadano y han acelerado, al amparo de las nuevas tecnologías, el ritmo de consumo de dicha información. Sin embargo, ninguno de los dos repara en que esta aceleración se produce a expensas de la calidad de la información absorbida y de la reflexión pausada y crítica sobre ella. Asimismo, en ningún momento dudan en afirmar que la universidad sirve a la sociedad, de la mejor manera posible, convirtiéndose en un instrumento al servicio de la empresa transnacional, equipando a los titulados universitarios con el dominio de habilidades técnicas internacionalmente reconocidas (Bricall) y con una información cultural básica sobre otras naciones (Caramés Lage). El bagaje adquirido en la universidad permitiría a futuros profesionales moverse en distintos mercados nacionales, respetando, siquiera superficialmen-

te, las idiosincrasias de cada territorio en el cual trabajasen. Esta visión cuestiona, al menos en parte, una función tradicional atribuida a las humanidades, teorizada ya en los albores del siglo XIX: la de proteger las conciencias individuales que subyacen al ente totalizador del estado-nación y actuar de centinela de la transparencia de sus instituciones.<sup>6</sup>

Por contra, Readings cree que, si bien el profesor de una titulación mercantil como pueda ser Ciencias Empresariales debe habilitar al futuro profesional para que sea capaz de enjuiciar en cada momento, por ejemplo, las posibilidades de inversión en el mercado de valores, el profesor de humanidades que dé clase a ese mismo estudiante de Empresariales debe hacerle cuestionar éticamente las implicaciones morales de la economía de mercado y de la historia del capitalismo corporativo. Readings profesa una concepción postmoderna de la identidad, cuya escisión es muy positiva desde el punto de vista estrictamente pedagógico, aunque nada satisfactoria desde el punto de vista empresarial. Al permitir vivir al sujeto en formación su doble vinculación, de una manera agónica, a la universidad de la excelencia y a una comunidad construida sobre la base del disenso (véase la segunda sección de este trabajo), Readings le restituye una dimensión ética que, según él, sería una continuación contemporánea, más escéptica ante el humanismo liberal, de la tradición crítica inscrita en la universidad de la cultura. El alumno formado en el ejercicio del disenso no será un perfecto empresario ni un perfecto humanista, si bien en teoría puede permanecer receptivo a ambas llamadas. Huelga insistir en que el concepto de alumno escindido o bifronte es un constructo utópico, pues Readings mismo es consciente de que

la ética del disenso es contraria a las exigencias pragmáticas y utilitarias de la vida social, de ahí que no se moleste en articular una posible forma de armonizar disenso y excelencia.<sup>7</sup>

Bricall y Caramés Lage persiguen, en cambio, la producción de un alumno que no busque la confrontación, sino la reconciliación de cultura y empresa en un modelo mixto de universidad. Reconciliar significa aquí aunar la capacidad de crítica (poner a prueba el saber heredado) con la capacidad de acción (construir un saber más práctico y útil que el criticado). Es sintomático de esta orientación economicista y utilitaria el papel secundario que Bricall y Caramés Lage atribuyen a la formación humanística: el ex-rector de Barcelona ni llega a mencionar las disciplinas humanísticas por considerar que su impacto en el desarrollo económico y tecnológico (y, por ende, social) es mínimo, mientras que el filólogo de Oviedo aboga por la reconfiguración de las titulaciones puras de letras en titulaciones híbridas que incorporen asignaturas de áreas como Derecho, Ciencias Empresariales y Tecnologías de la Información. En la práctica, esta diversificación de contenidos supondría la transformación del aprendizaje crítico (que en la universidad masificada y no selectiva del presente es difícilmente realizable) en la adquisición de un barniz cultural. La cultura universitaria se articularía así como un conjunto de habilidades—*skills*—demandadas por el mundo empresarial, cuyo empleo mecánico no vincula en absoluto al usuario concreto con el mundo del conocimiento o de los saberes—*knowledge*. Caramés Lage obra de esta forma porque busca justificar ante el capital corporativo la existencia de las humanidades, asignándoles la formación humana y ética del alumno, a quien trata

alternativamente como “cliente” en constante diálogo con un profesor (o “gestor” de contenidos didácticos) y como “investigador en formación continua” entregado mecánicamente a criterios de productividad que lo conviertan en tentador objeto de cambio para la empresa transnacional.<sup>8</sup>

Esta encendida apología de la investigación, en apariencia pragmática, resume contradicciones internas. Se hace difícil aceptar que un alumno-cliente cuya elección de estudio es Ciencias Empresariales pueda convertirse a un tiempo en consumidor apresurado de humanidades *prêt-à-porter* (las llamemos “complementos de formación” o de cualquier otra forma) e investigador crítico de temas económicos, al nivel más alto, en continuo diálogo socrático con su mentor. El autor de *La nueva cultura de la Universidad del siglo XXI* se halla, en este punto concreto, en los antípodas de Readings, quien considera la relación profesor-alumno de manera opuesta a cómo se concibe en el pupillaje formativo. Para Readings, la docencia, concebida de acuerdo con los parámetros de la cultura, consiste primordialmente en un agónico y arriesgado ejercicio de cuestionamiento y confrontación éticos en el cual el alumno flota a la deriva de su propia capacidad para mantener una actitud irreductible de disenso. En definitiva, Caramés Lage desea socializar y habilitar profesionalmente al alumno, facilitando ante todo su éxito económico; Readings, cuestionar la legitimidad de la socialización en los términos en que la postula la nueva economía de mercado global.

Readings lamenta la relegación, en la “universidad de la excelencia” (que Caramés Lage llama “Tercera Vía univer-

sitaria”), de las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias experimentales, por entender que dicha desatención pone en peligro la supervivencia del pensamiento crítico, socavando así el verdadero sentido de la democracia. Ha de advertirse que *humanities* significa para Readings no sólo, en el sentido más tradicional, la preparación del alumno para la *vita activa* y la *vita contemplativa* en un proceso abierto de diálogo (con el texto y con el profesor) sobre cuestiones éticas y filosóficas, sino también el cultivo de cualquier otra disciplina científica en un proceso inacabado de crítica y revisión que desafía la conceptualización de la cultura como inventario acumulativo de hechos y datos. Las ciencias de laboratorio son para el autor de *The University in Ruins* parte de la cultura en la medida en que han adoptado el proceso de revisión crítica característico del pensamiento filosófico (4-5). Al contrario que Readings, Bricall y Caramés Lage parecen dar por sentado que el cultivo de las humanidades, al no precisar grandes inversiones en tecnología y responder a un fuerte impulso vocacional, sobrevivirá siempre dentro y fuera de la universidad, con independencia de que ésta lo potencie o lo desatienda. Los dos piensan así porque pasan por alto, con suma ligereza, la distinción capital entre divulgación humanística (adquirir una habilidad discursiva) e investigación crítica (poner en tela de juicio los fundamentos no ya de una habilidad, sino de un saber). Bricall incluso destaca que empresas, gobiernos y padres coinciden en reclamar la progresiva atomización de los componentes teóricos y/o contemplativos de las titulaciones, por considerar que éstos no atienden a las necesidades de progreso y bienestar material que sí satisface la pre-

paración en disciplinas científico-técnicas y administrativas.<sup>9</sup>

## Para leer a Readings desde la universidad española

Entre los principales argumentos presentados en *The University in Ruins*, varios de los cuales parecen cuestionar, de manera premonitoria, la indiferencia de Bricall a los beneficios intangibles de la crítica filosófica y filológica, he querido destacar los seis siguientes.

### Primer argumento

Como ya señalé en las páginas iniciales de este ensayo, Readings distingue entre dos modelos históricos de universidad en los países desarrollados (cultura y excelencia), cada uno de los cuales responde a coyunturas concretas; respectivamente, la consolidación del estado-nación y la suplantación de éste por instituciones supranacionales y mercados transnacionales. Los dos tienen en común su confianza en la posibilidad de implementar canales de comunicación entre sujetos racionales que se reconocen mutuamente la libertad respectiva, y por tanto en forjar un consenso que permita a la universidad y a la sociedad avanzar conjuntamente en una sola dirección y con un propósito común. Frente a estos modelos, Readings postula una universidad imaginada del disenso, que es utópica en su intento de resistir los mecanismos institucionalizadores de la educación, de ahí que él mismo favorezca las designaciones "The Community of Dissensus" (el título del capítulo 12 [180-93]) e incluso *dissensual community* (127). La coyuntura que ha propiciado la aparición del pensamiento del disenso ha sido el advenimiento del

paradigma de la postmodernidad, varios de cuyos ideólogos más notables (Michel Foucault, Jean-François Lyotard y Jacques Derrida) han realizado importantes críticas del paradigma anterior de la Ilustración y la cultura, mostrando sin embargo cierta nostalgia ante su eclipse progresivo, como asimismo hace Readings, traductor de varios escritos de Lyotard al inglés. El pensamiento del disenso busca preservar la reflexión sobre la cultura frente a la mercantilización de la educación, a la vez que se muestra escéptico ante las virtudes del consenso, entre otras razones porque considera que el sujeto racional no ha sido nunca libre ni autónomo frente al Estado, como no lo es ahora frente al capital corporativo. Trasladada al plano universitario, la nueva preeminencia de la excelencia supone, al menos para Readings, la adopción de criterios casi exclusivamente utilitarios y mercantiles en el diseño curricular y en la aprobación y financiación de nuevas titulaciones.

El sociólogo Ignacio Sotelo es uno de los escasos comentaristas que en España (país ávido de mitos de modernidad) se han atrevido a denunciar la mitificación de las habilidades utilitarias por parte de la propia universidad, que con fines publicitarios a menudo las presenta al público no universitario como un arcano, pero cuya correcta transmisión no requiere ni profesores ni alumnos especialmente cualificados, aun cuando se dé la circunstancia de que muchos de esos alumnos se cuenten entre los más inquietos y ambiciosos que cada año recibe la universidad por su simple pragmatismo a la hora de escoger una opción profesional:

Lo conveniente sería lo contrario de lo que ocurre: al estudiante de Historia antigua habría que exigirle mucho más

que al de Empresariales o de Derecho, con salidas profesionales claras. No es el número de los primeros, lo que importa, sino su altísima calidad; en cambio, la sociedad reclama un número de profesionales que no tienen todos que aspirar al Premio Nobel. (10)

Sotelo se lamenta de que las titulaciones denominadas *con salida* o *con futuro*, que a menudo atraen a los alumnos más capaces, después minimicen el componente reflexivo y crítico del aprendizaje, con lo cual desvirtúan la experiencia universitaria, mientras que las titulaciones de letras, ahora receptoras de un alumnado en principio menos capaz (no necesita una nota mínima de ingreso), también se ven abocadas a minimizar el componente reflexivo que históricamente las ha caracterizado, aunque sea por razones bien diferentes. Esta situación es la que ha llevado a autores como Caramés Lage a defender la hibridación curricular en la búsqueda de un mayor equilibrio entre la calidad de la enseñanza impartida y el talento del alumno, como explicaré más adelante.

## Segundo argumento

En cuanto instituciones representativas de la esencia y la vida culturales de una nación, en el pasado las grandes universidades forjaron su identidad ideológica y cultural negociando un compromiso entre las polaridades de universalidad y diversidad (entre el *unus* y el *versus*—*el ad unum vertere*—inscritos en la nomenclatura “universidad”). Ésta es la llamada “universidad de la cultura.” Para los más influyentes educadores británicos decimonónicos, como John Henry Newman o Matthew Arnold, su mundo se caracteriza ya por la fragmentación y el mecanicismo, si bien la cultura literaria liberal-

burguesa que ellos preconizan tiene la capacidad de recuperar los fragmentos y fracturas provocados por la industrialización, para dar así expresión a sentimientos e intereses comunes de su sociedad (en realidad, de la clase burguesa) en forma de una sola voz y una sola identidad nacional (74-78).

Ahora bien, se pregunta Readings: en la actualidad, ¿representa aún la universidad una cultura que es o deba ser común, o, por el contrario, representa ya sólo a diversas culturas particulares, identificada cada una por sus peculiaridades de clase, etnia y género? ¿Es la cultura misma universal o particular? ¿Existe alguna esfera de actividad privada o pública al margen de la cultura, y por tanto ajena a la curiosidad universitaria?<sup>10</sup> Readings nos recuerda que sólo la última de estas cuestiones es estrictamente contemporánea; las dos primeras, por contra, se plantean muy tempranamente, en el período romántico (en Schiller, Schelling, Schlegel y Fichte), en el cual la inminente unificación alemana en un estado-nación y el auge de la arqueología y el historicismo permiten concebir la universalidad de la cultura sobre un eje histórico particular: el ascendente cultural de Grecia, primera superpotencia colonial y cultural de la antigüedad, sobre los pueblos germánicos, en especial sobre Inglaterra y Alemania, que se caracterizan entonces por su nacionalismo, en las vertientes respectivamente expansionista y centralista (33).

Aquí conviene hacer referencia a otro libro de 1996, *El mito de la cultura*, en el cual Gustavo Bueno (catedrático emérito también de Oviedo), afirma su deseo no de recomponer ruina alguna, sino de “triturar el último mito oscurantista del milenio” (cita de la contraportada). Bueno postula una secuencia evolutiva de la

idea de cultura, en su progresiva interacción con las ideas de etnia y nación, paralela a la secuencia evolutiva de la idea de universidad ofrecida por Readings. Una importante novedad que encontramos en Bueno es su concesión de un destacado papel a Johann Gottfried von Herder (el padre, junto con Giambattista Vico, de la antropología y la literatura comparadas), un autor que no hacía acto de presencia en la narrativa de Readings. Herder habría modificado la idea kantiana de cultura entendida como la interiorización racionalista de la moral y posterior actualización en acciones éticas concretas, para llegar así a una formulación más disciplinaria. La cultura es para él un fenómeno a un tiempo de diversidad y de universalidad por cuanto comprende la conquista individual de la libertad que a través de la dialéctica subjetividad/ realidad externa lleva a cabo el sujeto en cualquier lugar y en cualquier momento histórico. El historicismo moderadamente relativista de Herder, que podía haber marcado una futura senda para el multiculturalismo, es atajado por Johann Gottlieb Fichte, quien limita el proceso de culturización a la adecuación del sujeto a las exigencias de una educación paradójicamente categorizada como alemana pero de aplicabilidad universal (Bueno 55-63).

Aunque Readings es crítico con otro concepto romántico igualmente paradójico, el de un sujeto libre que se somete espontáneamente a la voluntad tutelar del Estado, no oculta tampoco su admiración por la articulación que de la relación entre universidad y estado-nación hizo Wilhelm von Humboldt. En su plan de 1810 para el establecimiento de la Universidad de Berlín, en la cual las ciencias y las letras debían caminar de la mano, Humboldt promulga un concepto de

*Bildung* muy moderno, que según Readings ha inspirado a las universidades de élite en Norteamérica y Europa. Este concepto combina la especulación teórica de altos vuelos con la utilidad práctica, considera la experiencia educativa como un proceso más que como un producto acabado y, sobre todo, concede a la universidad, a través de la *Dotation* patrimonial (que en Norteamérica tuvo su equivalente en la Morrill Land Grant College Act de 1862, de resultados de la cual se fundó Cornell University tres años más tarde), una carta de derechos y de autonomía frente a los poderes del Estado.<sup>11</sup> En el marco delineado por Humboldt, la función del Estado es garantizar a las instituciones académicas una relativa libertad de maniobra y la disponibilidad de recursos materiales; la de la universidad, salvaguardar la dimensión espiritual de la nación representada públicamente por el Estado. Así pues, mientras que la universidad romántica temprana es un mero aparato subsidiario del Estado, la institución humboldtiana aspira a ser una suerte de Pepito Grillo en la conciencia de los poderes públicos; alternativamente, también quiere ser su crítico insobornable y su colaborador más leal, sin dejar de ser nunca su interlocutor indesmayable. Ni que decir tiene, la institución humboldtiana gozó en realidad de una libertad muy limitada a causa de su dependencia económica de fuentes estatales y de su surgimiento como instrumento de cohesión nacional. Dicha limitación fue aún más visible en el estado prusiano posterior, lo cual no quita para que desde su fundación haya pervivido como modelo de universidad autónoma (que es como la concibe Readings y como la presento yo aquí), sobre todo para quienes favorecen la investigación frente a la enseñanza y conci-

ben la cultura, siguiendo la tradición germánica, en su articulación tripartita como ciencia, ética y estética. En definitiva, para los seguidores de Humboldt, la universidad debiera ser “an institution in dialogue with the state,” pues a ambos los une “the idea of national culture” (Readings 61-69).<sup>12</sup>

### Tercer argumento

En todas las esferas de la sociedad ha crecido imparablemente el peso de las nuevas tecnologías de la información y de los alimentos, así como de la biomedicina. En la universidad norteamericana, el crecimiento se ha producido, al menos en parte, a expensas del papel que en el pasado tuvieron el conocimiento de las culturas extranjeras más remotas—los Area Studies—y las ciencias puras como la física y la química, todos ellos saberes promovidos durante la Guerra Fría como cuestión de estado en Norteamérica y Francia. Este fenómeno, unido a las cambiantes demandas del mercado en la economía global, ha propiciado que en la universidad pierdan su antiguo protagonismo los saberes humanísticos (4, 14).<sup>13</sup> Además, los contenidos de estos últimos se hallan ahora disponibles, como mera información o como habilidades concretas, a través de las nuevas bibliotecas digitales, las redes informáticas y las inmensas posibilidades comunicativas de la video—y la teleconferencia (172-73).<sup>14</sup>

El diagnóstico de Readings concuerda con la apreciación de Caramés Lage de que actualmente las mismas corporaciones, a menudo en colaboración con algunas de las universidades privadas de más reciente fundación, están asumiendo la responsabilidad de formar académica y laboralmente a sus propios empleados,

erigiéndose así en alternativa educativa a la formación universitaria tradicional (Readings 38-39; Caramés Lage 18-19, 115; Villares 186-87). Como las corporaciones contratan discrecionalmente a sus empleados, sin atender a requisitos burocráticos de formación académica, también pueden habilitarlos profesionalmente.<sup>15</sup> La nueva situación es inseparable de la dialéctica generada entre los polos de introversión contemplativa y extroversión pragmática. En España, Bricall se ha atrevido a recomendar que en la universidad se investigue prioritariamente los problemas técnicos que se le presentan a las empresas y que se relegue a un segundo plano la búsqueda de descubrimientos “sin intención de logros económicos,” lo cual obviamente borra a las humanidades del umbral de futuro desarrollo universitario (129-30).<sup>16</sup> En todo caso, de producirse una interacción entre universidad humanística y sociedad, el posible desarrollo de esa interacción podría plantearse en los términos siguientes: ¿debe la más alta institución educativa entrar en continua dialéctica con candentes dilemas y disputas sociales, alternativamente apoyando y oponiéndose a una de las facciones en litigio?

### Cuarto argumento

La eclosión multiculturalista ha revelado la complicidad de la universidad tradicional en la perpetuación de unos ideales de cohesión nacional y social basados en los intereses de una minoría hegemónica, sea étnico-religiosa, como en el caso de los norteamericanos WASP, o regional, como en el de la burguesía parisina en Francia (113-15). A su vez, los grupos de presión con una agenda multiculturalista son cómplices de la sustitución del estado-nación cohesionado por la corpo-

ración transnacional. Al igual que los multiculturalistas, las corporaciones desean neutralizar la función rectora de la vida socioeconómica tradicionalmente en manos del Estado, oponiendo los valores del mercado globalizado a las legislaciones nacionales (44-45).<sup>17</sup> Este argumento es aplicable también a la rápida institucionalización universitaria, principalmente en Norteamérica, el Reino Unido y Australia, de los llamados Estudios Culturales (Cultural Studies), como ha reconocido un destacado integrante de este paradigma interdisciplinario, Ted Striphas, en un valiente ejercicio de autocrítica que hace suyas las imputaciones de Readings, a quien cita aprobatoriamente. Para Striphas, una asignatura pendiente a la que deberán enfrentarse los representantes de los Estudios Culturales, promotores desde la década de los sesenta de una agenda política progresista y comprometida con los grupos sociales más desamparados, consiste precisamente en evaluar su grado de responsabilidad en la adopción, por parte de la universidad de la excelencia, de pautas empresariales como *downsizing* y *streamlining*, justificadas sobre la base de la interdisciplinariedad corporativa (460-63).

La aceptación colectiva del multiculturalismo es una manifestación del fenómeno que se conoce en Norteamérica como "co-optation" desde más o menos finales de los sesenta: la domesticación y reorientación de prácticas discursivas, en principio subversivas del orden hegemónico, a las cuales se les busca una nueva utilidad productiva en la siempre cambiante economía capitalista.<sup>18</sup> De igual forma que en el pasado el profesor-investigador ilustrado amoldó su práctica de la crítica kantiana a las necesidades del estado-nación, en el presente el profesor-investiga-

dor mediático amolda su práctica de la crítica étnica (por poner un ejemplo representativo) a las necesidades de la economía global, en la cual su discurso es consumido como un producto que circula sin obstáculos, en un mercado sensible a cuestiones de raza y género. Una contradicción ético-política inherente a este intercambio estriba en que cada vez son mayores las diferencias sociales y económicas entre el sujeto étnico universitario productor de un discurso y el sujeto étnico proletario objeto de ese discurso. A la vez, una contradicción interna del discurso étnico postcolonial y/o postnacional es que reivindica el reconocimiento de una identidad esencialista que se describe invariablemente como un ente transhistórico y trascendente, es decir, en términos análogos a cómo se ha venido formulando, incluso desde la antigüedad clásica, el mito colonialista de las naciones, los centros y los márgenes (Bueno 108-09).

Readings explica ambas contradicciones recurriendo al uso que todos hacemos del discurso como moneda de cambio en el mercado global de los países democráticos industrializados, en el cual las grandes decisiones de política cultural no se toman ya desde un centro nacional y en contra o a espaldas de los correspondientes márgenes, sino que se originan dentro del marco global establecido por la empresa transnacional, que se nutre de dichos movimientos de capital discursivo. La habilidad mostrada por entes supranacionales como la universidad de la excelencia y la gran corporación para co-optar casi cualquier iniciativa de resistencia al sistema de circulación de productos y signos permite concluir que la economía de mercado estimula la crítica, pero no así el disenso, entendido éste como negativa a participar en dicha economía. La "univer-

sidad del disenso” es, por tanto, una aspiración utópica teorizada siempre como una realidad o un momento inaugural aún por venir.

Empero, la inexistencia del disenso no ha impedido que la gestión de los recursos, el desarrollo del currículo y los sistemas de promoción interna se hayan politizado siempre con mayor o menor acritud, de acuerdo, en cada caso concreto, con los diversos grados de autonomía del sistema universitario en cuestión. Tanto la historia más antigua de las universidades, marcada por continuas polémicas sobre contenidos curriculares y grados de independencia política, como la experiencia de casi cualquier profesor actual, demuestran que la universidad no es ni ha sido nunca una comunidad ideal, como a menudo creen quienes viven y trabajan fuera de su radio de acción inmediato, sino un lugar de encarnizadas pugnas partidistas.<sup>19</sup> En el modelo político postnacional (sea el de la Norteamérica multiculturalista y la casi extinta *affirmative action*, o el de la Europa de las regiones y las inmigraciones postcoloniales), la creciente invisibilidad del estado-nación, que en Estados Unidos se corrige periódicamente alrededor de momentos puntuales de fervor patriótico, ha revelado la arbitrariedad de los nacionalismos centralistas y xenófobos, demostrando que siempre es posible encontrar irreductibles idiosincrasias individuales por debajo de las aparentes señas comunes de identidad.

En rápida sucesión histórica, la misión prioritaria de la universidad, cuando menos en las áreas de humanidades y ciencias sociales, ha pasado por las siguientes fases: transmitir la sapiencia de autoridades canónicas (hasta el siglo XVIII); aplicar la razón analítica y supuestamente transparente a todas las esferas del cono-

cimiento (desde Immanuel Kant); dar expresión a la cultura nacional aunando razón analítica y expresiva (desde el romanticismo); dar cabida a las disciplinas científicas y utilitarias para satisfacer las necesidades prácticas de la sociedad (desde las postrimerías del siglo XIX); rescatar las voces silenciadas de culturas particulares no hegemónicas (desde la década de los sesenta); y hacer frente a los nuevos retos económicos y laborales planteados por la creciente globalización mercantil y cultural del mundo desarrollado (desde principios de los noventa).<sup>20</sup>

### Quinto argumento

La optimización de recursos en la nueva universidad corporativa destierra para siempre la visión simplificadora de una comunidad monástica unida por un mismo propósito contemplativo y altruista. En la sociedad global del presente, se ha sustituido el objetivo de que los alumnos adquieran “saber” en abstracto (un proyecto teorizado como inconcluso) por el de que adquieran “habilidades” profesionales concretas que les permitan ganar dinero y pagar impuestos (un proyecto terminado en el momento de la obtención, primero de la titulación correspondiente y después de un empleo). De este modo, se acelera el ritmo del proceso pedagógico, que en realidad debiera ser más lento y autorreflexivo, a semejanza tanto del diálogo socrático como del examen del psicoanálisis (Readings 158-59).<sup>21</sup> Por ende se olvida que, en el ámbito de la experiencia en el aula, tan importante como la transmisión de información es la ética del (auto)descubrimiento: la confrontación responsable del alumno con realidades, disciplinas y personas nuevas. Curiosamente, Bricall utiliza de continuo el vo-

cabulario del “descubrimiento,” la “creatividad,” la “puesta en duda del saber precedente” y el “sentido crítico” para caracterizar las virtudes señeras de la universidad científico-técnica, aunque para nada considera que éstas puedan ser capacidades filosóficas y no propiamente científicas (65-66).<sup>22</sup>

### Sexto argumento

En el capítulo marcadamente pedagógico de *The University in Ruins*, titulado “The Scene of Teaching,” Readings desgrana su argumento más polémico. El objetivo del proceso educativo ha de ser la práctica del ideal de “justicia,” tal y como concibe ésta el filósofo franco-lituano Emmanuel Lévinas. Se trata de una experiencia cognitiva de autodescubrimiento y autocrítica en la cual son clave la respuesta y responsabilidad alerta que el sujeto racional debe mantener, emocional e imaginativamente, hacia toda experiencia que le resulte ajena a quien él mismo cree ser, es decir, que le recuerde la convencionalidad, arbitrariedad y provisionalidad de su identidad así como la imposibilidad del conocimiento racional objetivo (160-62).<sup>23</sup> Más aún, Readings rechaza aquí explícitamente la transformación de la universidad en una eficiente maquinaria de producción y gestión de un producto análoga a la corporación capitalista. Su lealtad está, como indiqué al comienzo de este ensayo, con el pensamiento del disenso, el cual es anti-institucional y por tanto incompatible con la idea de universidad como cuerpo unido en una misión trascendente (Readings 167). Ahora bien, como insiste LaCapra (en mi opinión el comentarista más lúcido de Readings), se puede creer en las virtudes éticas del utópico disenso sin por ello de-

jar de involucrarse en la construcción de una institución universitaria más cercana al disenso y menos conformista con los ideales monolíticos de cultura nacional y excelencia. Quien no acepte que efectivamente existen “significant differences in the ways the norms and practices of different institutions may frame, further, or inhibit disagreement and debate” estará incurriendo él mismo en una simplificación monolítica de la universidad como “an exceedingly homogenized, categorical, and uniformly bureaucratized [...] institution” (LaCapra 42-43).

Según Readings, la universidad ya trata como meros productos con un alto valor de mercado los discursos generados por individuos y grupos de investigación aparentemente críticos con el capitalismo, como por ejemplo los que se dedican a los estudios étnicos y postcoloniales:

The question of the University cannot be answered by a program of reform that either produces knowledge more efficiently or produces more efficient knowledge. Rather, the analogy of production itself must be brought into question: the analogy that makes the University into a bureaucratic apparatus for the production, distribution, and consumption of knowledge. For what is at stake here is the extent to which the University as an institution participates in the capitalist-bureaucratic system. It seems to me dishonest to pretend that it does not. The University as an institution can deal with all kinds of knowledges, even oppositional ones, so as to make them circulate to the benefit of the system as a whole. (163)

Si en nuestra sociedad y nuestras universidades nada tiene lugar fuera de una eco-

nomía de mercado, la escena de la docencia, que en principio toma la forma de una negociación o un intercambio de pareceres y signos, debe ser puesta también bajo sospecha. Como corolario a sus reflexiones, Readings se atreve, así, a juzgar el nuevo panorama docente en relación con el antiguo. Ahora, sostiene, se exige al alumno que estudie y retenga una menor cantidad de información, que además se le suministra en situaciones cada vez más supervisadas y participativas, es decir, conducentes a la consumición de un producto.

### Cambios demográficos y sociales: excelencia gestora frente a elitización

Las críticas que a menudo se vierten sobre la alarmante reducción de los requisitos mínimos para la acreditación del titulado universitario son indisociables del proceso de democratización socio-económica que ha experimentado la universidad a lo largo del siglo XX. En Estados Unidos, los cuatro fenómenos sociales, correspondientes a otras tantas etapas históricas de este desarrollo, se pueden glosar de la siguiente forma, que adapto del ensayo de Roger Geiger (54-64). En primer lugar, la estandarización y compartimentación de currículos llevada a cabo entre 1890 y 1918 permitió la duplicación del número de alumnos en la década de 1920, especialmente en disciplinas técnicas, las cuales se vieron impulsadas por el industrialismo y por un inusitado crecimiento demográfico. En segundo lugar, el acceso progresivo a todos los niveles educativos de los hijos de la inmigración entre 1930 y 1940 trajo consigo la necesidad acuciante de formar un mayor número

de maestros, acentuándose la distinción entre universidades privadas orientadas hacia la erudición y la investigación, y los *colleges* orientados hacia el servicio a la comunidad. En tercer lugar, la promulgación, en las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial, de una generosa Veterans Act (1944) que permitió el ingreso en la clase media de diez millones de ciudadanos a través de becas de estudio, créditos hipotecarios ventajosos y la creación masiva de empleo público, mientras que la GI Bill duplicó de nuevo el número de alumnos, perpetuándose el abismo entre *community colleges* y *research universities*, financiadas estas últimas, en el transcurso de la Guerra Fría, por el Department of Defense e institutos y agencias científicas civiles. Y en cuarto lugar, el establecimiento de políticas de *affirmative action* o discriminación positiva tras las crisis sucesivas de los movimientos de derechos civiles y la Guerra de Vietnam desjerarquizó la universidad norteamericana incluso con un mandato federal al respecto. Según Geiger, desde la década de 1970 comenzó a imponerse en los campus el discurso de la *relevance* o “relevancia,” impulsado desde dos frentes: por el alumnado militante socialmente, insatisfecho por la ausencia en el estudio de las disciplinas humanísticas y las ciencias sociales de un tratamiento más profundo de temas transversales como la raza, el género-sexo, la clase social y el medio ambiente; y por el alumnado laboralmente ambicioso, que anhelaba una mayor presencia de las nuevas tecnologías en los planes de estudios y mapas de titulaciones (64-65).

En España, el proceso equivalente de ofrecer oportunidades educativas a grupos de población cada vez mayores no ha atraído por tantas etapas tan claramente

diferenciadas, aunque sí tuvo dos impulsos decisivos: primero, el bienestar generado por el desarrollismo de los años sesenta, que disparó la natalidad y el consumo, permitiendo ya en la década de 1970 que la universidad comenzase a perder su triste aura de institución socialmente elitista; y segundo, la segregación apresurada de antiguos colegios universitarios, auspiciada por el gobierno socialista, a partir de 1990, que sin embargo ha redundado, como aconteció en Estados Unidos a partir de 1947, en la caída en picado de los requisitos de admisión y las exigencias de estudio. Paralelamente, la progresiva apertura del país a Europa, una *longue durée* socio-política a la que Caramés Lage hace referencia reiterada en su libro, ha difundido la idea equivocada (para fortuna del Gobierno de España actual) de que la europeización de la vida política y económica autorizan la promulgación no consensuada de una Ley Orgánica de Universidades que, como por arte de magia, va a colocar al país en la vanguardia de la investigación científica y tecnológica.<sup>24</sup>

En ambos casos, el norteamericano y el español, la creciente presencia en la universidad de grupos demográficos antaño apenas representados ha sido un factor clave de desarrollo social, pero también ha provocado que la universidad haya ido perdiendo su vocación fundacional de elitismo intelectual.<sup>25</sup> El elitismo (la capacidad de unos pocos para alcanzar cotas extraordinarias de desarrollo intelectual) ha sido reemplazado por la eufemística *excellence* o “excelencia” (la capacidad de muchos para alcanzar unos mínimos de calidad en su trabajo, mínimos que se definen y cuantifican utilitariamente). Los principales problemas que presenta el léxi-

co de la excelencia, razona Readings, son su vaguedad conceptual y sus connotaciones mercantiles: desde un principio se lo concibe como metalenguaje a través del cual el personal intelectual de la universidad se comunica con el no intelectual de la sociedad de una manera inteligible para el segundo grupo.<sup>26</sup> Ahora bien, el énfasis en los aspectos cuantificables de la investigación, que es correlato del interés social mayoritario en conceptos económicos de éxito y bienestar, relega la investigación que no utiliza códigos numéricos ni tiene aplicaciones tecnológicas a un plano presuntamente ornamental e incluso frívolo. Bricall mismo participa de este prejuicio, de ahí que censure las disciplinas de estudio y los discursos que no atiendan necesidades prácticas de la sociedad (laborales, mercantiles, etc.) o que no utilicen un lenguaje fácilmente comprensible, es decir, que no sean complacientes con lo que el ciudadano medio desea escuchar (13-14). Para el autor de *The University in Ruins*, quien parece anticipar el velado ataque a las humanidades de Bricall, la cultura de la excelencia incluso pone en peligro la mera supervivencia de las disciplinas contemplativas (Readings 31-33).<sup>27</sup>

El léxico que tradicionalmente designa los valores del libre mercado (*commodity*, *competition*, *service*, *management*, etc.) comenzó a utilizarse en la literatura crítica, con sentido peyorativo, en los años setenta, cuando ensayistas como Alain Touraine dieron voces de alarma frente al empobrecimiento intelectual a que estaba conduciendo la masificación de la universidad, convertida por vez primera, en muchos países occidentales democráticos, en escuela vocacional en la cual se acreditaba profesionalmente a grupos cada vez más numerosos de la población. El salto

definitivo a la palestra internacional del vocabulario corporativo, esta vez con rango de recomendación institucional, se produjo hacia 1993, con la publicación del Informe UNESCO sobre la educación universitaria, encargado a un filósofo y educador jesuita, el colombiano Alfonso Borrero Cabal, por el entonces director del organismo educativo, el español Federico Mayor Zaragoza.

Borrero Cabal parte del presupuesto de que la globalización está redundando en una mayor estabilidad política y económica en áreas como Europa, Norteamérica, Oceanía y Japón. Al mismo tiempo, continúa, el mercado y el sistema universitario globales resultantes de los contactos entre estos territorios están cada vez más separados de los mercados y sistemas educativos de los países pobres, los cuales continuarán sufriendo en el futuro inmediato el éxodo sin retorno de sus mejores estudiantes a los países ricos. Una vez constatada esta desigualdad, el autor de *The University as an Institution Today* intenta explicar los efectos de la globalización en el mercado laboral de occidente. En primer lugar, se está comprobando que las habilidades requeridas para el ejercicio de una profesión especializada cambian con tal rapidez que muchos universitarios deberán ser reeducados varias veces, para el desempeño de nuevas tareas afines a su primer trabajo, en el transcurso de su vida laboral. Dicho proceso de actualización requiere la colaboración de la empresa en el rápido impartir de los cursos requeridos, así como la preparación previa, adquirida en la universidad, para que los profesionales titulados acepten de buen grado las experiencias de cambio, los retos, el fracaso y el riesgo. Explica el rector colombiano cómo a finales de los ochenta los analistas de la nueva empresa

y la nueva universidad globales comenzaron a equiparar, a través del vocabulario del cambio y el riesgo, el “professional profile” del titulado universitario con el “company man” o empleado de una gran empresa (152-54, 157-62).<sup>28</sup> Como no puedo glosar aquí todas las unidades léxicas encuadradas en el campo semántico de la organización corporativa, me detendré solamente en la interpretación que del concepto de “excelencia” hacen Caramés Lage y Bricall. Alrededor de este concepto gravitan muchas de las preguntas que los propios profesores y alumnos nos hacemos en la encrucijada administrativa del siglo XXI.

Caramés Lage, en aparente acuerdo con las directrices marcadas por la UNESCO (que sin embargo no cita, como tampoco lo hace Bricall), sostiene que la excelencia es una exigencia de la “sociedad neo-liberal globalizada,” o sea, de la Tercera Vía. Así, define el término “excelencia” como

el compromiso con todas las ciencias humanas, sociales, naturales, exactas y las ingenierías y tecnologías, para alcanzar, dentro de la diversidad de cada ser humano, llamémosle estudiante, docente o investigador, las formas más altas de cultura teórica o básica, aplicadas y de gestión. Esta idea se completará con una capacidad máxima para entrar en el mundo de la empresa, en el que cada estudiante deberá entenderse, al poco de comenzar a trabajar, como un experto en la función que se le asigne de acuerdo con el aprendizaje realizado. (116)

Esta definición esconde una contradicción, defendida previamente por Borrero Cabal, que sin embargo no había escapado a Readings ni a varios de sus comentaristas:

el aprendizaje rápido de habilidades técnicas es difícilmente conciliable con la reflexión crítico-teórica, que tiene un ritmo lento. La aparente contradicción se despeja en un pasaje subsiguiente, cuando Caramés Lage proporciona una definición de excelencia *materialista* (en el sentido más ramplón de este término), apoyada inequívocamente sobre la dimensión utilitaria del estudio:

La *calidad* es lo que diferencia a las cosas que tienden a la excelencia y a las que no poseen esa dirección. En educación, la calidad es lo que distingue entre el éxito y el fracaso [...]. La calidad tendrá que ver con la responsabilidad profesional y con la competencia inherente al mundo del trabajo y a la búsqueda de empleo. (116)<sup>29</sup>

Es preciso mencionar a este respecto que el planteamiento en favor de la reducción de la licenciatura universitaria a una acreditación profesional suficiente tenía ya sus defensores y detractores en España hace más de un siglo. Por ejemplo, Unamuno se quejaba en 1899 (cuando la posesión del Título de Licenciado era casi una garantía de seguridad laboral) del excesivo énfasis que muchos ponían entonces en la titulación como instrumento de movilidad económica y social a expensas de la formación humana e intelectual:

los padres [...] quieren para sus hijos título y no ciencia [...]. El título no da ciencia, pero da privilegio, que es cosa más tangible que aquélla, o por lo menos, más convertible en algo que se toca [...]. Y el título de licenciado es un título de nobleza, y como tal se estima [...]. La enseñanza se reduce a una simonía; hay que comprar, como Simón Mago quiso hacerlo con el poder mi-

lagroso, la taumaturgia científica, los papeles que dan poder mágico a la vista. (46-47)

Ahora bien, mientras que Unamuno enarbola aquí conscientemente la bandera del elitismo intelectual, e inconscientemente también la del elitismo social (nótese que escribe en un período anterior a la apertura de las aulas universitarias a los hijos de las clases menos favorecidas), el debate presente sobre los estándares educativos se produce en un momento en el cual las titulaciones superiores han perdido cualquier connotación elitista, sea académica o social. Conviene destacar que Bricall glosa el concepto de excelencia de manera casi contraria a cómo lo hace Caramés Lage y, en mi opinión, de manera más realista y probablemente más del gusto de alguien como Unamuno. Para el ex-Presidente de la Conferencia de Rectores Europeos, sólo las universidades de élite, entre las cuales no sitúa ninguna española por las razones obvias de que no compiten activamente entre sí por los mejores profesores ni alumnos ni son depositarias de una tradición de *Kulturkritik*, pueden jactarse de buscar el objetivo de la “excelencia,” entendida ésta como “forma más alta de cultura” y “capacidad máxima” (192).<sup>30</sup> Por contra, las universidades encuadradas en “un sistema universitario público cuyo objetivo es dar educación superior a una amplia población estudiantil” deben contentarse con cumplir tres objetivos básicos: primero, “mejorar la docencia, la investigación y la administración”; segundo, “informar” y “rendir cuentas al gobierno y a la sociedad” (la *accountability* del mundo anglo-norteamericano)<sup>31</sup>; y tercero, aceptar, “en función de los resultados obtenidos” en años académicos

micos previos, la “financiación diferencial de las universidades,” circunstancia que naturalmente pondría en peligro la continuidad de las universidades y departamentos menos competitivos y, como consecuencia, la continuidad también del sistema socialmente solidario pero ineficaz y ruinoso de que disponemos en el presente (193).

Caramés Lage justifica su entusiasmo por los baremos de la excelencia fácilmente cuantificable apelando a la necesidad de formar a los alumnos principalmente para el trabajo y la promoción social. Por esta razón, no duda en recomendar la transformación de titulaciones tradicionalmente monológicas en titulaciones multidisciplinarias o híbridas. Para el profesor de Oviedo, la hibridación pluridisciplinaria es una exigencia impuesta por la globalización a la par que una oportunidad para la renovación metodológica de los currículos tradicionales. En un subcapítulo titulado “Estudio sobre las profesiones desde la perspectiva de la globalización” (178-85), Caramés Lage se pronuncia meridianamente sobre la conveniencia de convertir las titulaciones de letras en titulaciones mixtas, que combinen el conocimiento de más de un horizonte lingüístico-cultural con una preparación específica en áreas como Derecho, Ciencias Económicas o Tecnologías Informáticas.<sup>32</sup> En las sociedades europeas, el factor que más está impulsando la hibridación de titulaciones es el incipiente desarrollo de un aparato legislativo y burocrático único para Europa (el futuro correlato del mercado económico único). Por otra parte, en el modelo político estadounidense, que no contempla la futura transformación del Estado en una federación plurinacional, la necesidad de la hibridación ha sido defendida por las propias entidades

financieras y corporativas, cada vez más interesadas en construir redes de mercado que sean, al menos en apariencia, respetuosas con las idiosincrasias lingüísticas y culturales de cada nación y cada región.

Adoptando una postura más pragmática y constructiva que la de Readings, Caramés Lage se pregunta qué puede hacer, a corto y medio plazo, el actual cuerpo de los profesores de universidad españoles para mejorar el día a día en las aulas y en las distintas unidades académicas de la institución. En principio, dice, el impulso dinámico del nuevo orden económico puede ser redirigido de tal forma que actúe como el revulsivo que necesita la universidad española para despertar de su autocomplaciente mediocridad. Entre las taras que lastran el devenir de la universidad Caramés Lage señala estas tres. En primer lugar, nos encontramos con su renuencia a marcarse a sí misma objetivos concretos cuantificables, análogos (que no idénticos) al empresarial de obtener una buena hoja de resultados al término del ejercicio anual. En segundo lugar, a nadie escapa su dependencia del sistema funcional de contratación y el sistema estatal de financiación, los cuales fomentan la competencia entre compañeros de departamento y entre los mismos departamentos mientras que entorpecen la competencia entre universidades. Por ejemplo, existe un *numerus clausus* de catedráticos que genera rencores cuando uno sólo, entre los profesores titulares postulantes al ascenso, alcanza la promoción deseada.<sup>33</sup> Asimismo, la igualdad salarial no permite (a la espera de los cambios concretos que imponga la LOU una vez comience a ser desarrollada individualmente por cada comunidad autónoma) que dos universidades pujen por los servicios de un buen profesor ni que se incentive la matrícula

de alumnos especialmente curiosos a través de becas especiales y programas multidisciplinarios que se aparten de la norma nacional o regional, todo lo cual redundaría en el empobrecimiento de los objetivos referidos en el punto primero.<sup>34</sup> En tercer lugar, Caramés Lage destaca la errónea interpretación que la comunidad universitaria ha hecho de las categorías funcionariales a las que se supone una capacidad de liderazgo, desde el equipo rectoral y los directores de departamento hasta los catedráticos e investigadores principales de proyectos subvencionados. A menudo se olvida que la función de un equipo directivo es la de dirigir y la de un equipo gestor, consecuentemente, gestionar, como la de un director de tesis es también dirigir y tutelar a sus pupilos, y no meramente supervisar lo ya escrito y conceder la prebenda de la autotutela, es decir, trasladar la responsabilidad propia a un grupo subalterno más vulnerable. En la universidad española, razona Caramés Lage a partir de su experiencia, tradicionalmente “la dirección y la gestión sólo supervisan,” de ahí que no haya calado, de momento, el hábito responsable de gestionar y negociar los cambios y las soluciones a las necesidades de los distintos colectivos (126).

Recurriendo a estudios estadísticos de los niveles de calidad alcanzados por empresas multinacionales muy conocidas así como a ensayos divulgadores de la nueva filosofía empresarial norteamericana, Caramés Lage apunta que el mundo empresarial, tan acostumbrado a adaptarse a las fluctuaciones del mercado y de las demandas de los consumidores, es más flexible, más emprendedor y más autocrítico que el cerrado mundo universitario.<sup>35</sup> Sin ir más lejos, en la gran empresa multina-

cional se valoran sobremanera ciertas cualidades que no acaban de cuajar en las instituciones educativas, supuestamente el asiento natural de las mismas: el trabajo en equipo, la creatividad responsable y la compatibilización de los intereses legítimos de promoción personal con los intereses más generales de promoción de la empresa o institución (10, 27).<sup>36</sup> Asimismo, las empresas miden sus resultados de acuerdo con un mercado potencial de clientes, intentando establecer el grado de satisfacción de éstos. Para ello, procuran tener siempre en mente la oferta de sus competidores directos, es decir, evalúan su propia situación en relación con la de su entorno para mantener un nivel óptimo de competitividad (Caramés Lage 169). De ahí que el autor de *La nueva cultura de la Universidad* no dude en tratar a los alumnos y padres como “clientes” que reclaman un servicio docente bien hecho (un “producto”) y a los profesores como “gestores” de ese servicio (28, 118-23). En una defensa de la ecuación alumno=cliente (“student as consumer” llama Readings a esta figura [177]) con la que yo estoy en total desacuerdo, escribe el profesor de Oviedo:

hay que darse cuenta de que la búsqueda de la excelencia es llevar a cabo la transformación entre el modelo tradicional de dirección-gestión, basado en las decisiones de arriba a abajo, hasta llegar al cliente, pensado como el último de la fila, hasta un proceso de abajo a arriba, en el que el cliente es el primero y el que sirve de modelo para todo lo que hay que hacer dentro de la nueva institución. (150-51)<sup>37</sup>

Readings, por su parte, censura la utilización de este léxico y cuestiona la

conveniencia de hacer concesiones simbólicas de poder al alumno presentadas en forma de comunicación constructiva, como es el caso de las evaluaciones de los profesores. Estos vocablos y prácticas socavan la idea misma de formación universitaria como una continua exigencia de esfuerzo intelectual y crítico por parte del alumnado y del profesor. Para Readings, no se puede buscar la satisfacción inmediata del alumno-cliente y la cómoda relajación intelectual del profesor (como de hecho pretende Caramés Lage) a expensas del sacrificio de ambos en un proyecto que reporta beneficios sólo a largo plazo. Plantear al alumno desde la misma institución preguntas como “¿Te pareció interesante el curso?” o “¿Las explicaciones del profesor eran fáciles de seguir?”, como pide Caramés Lage, hipoteca los resultados pedagógicos (a medio plazo) y profesionales (a largo plazo), pues obrando así se anteponen las limitaciones, la conveniencia y el placer puntuales de individuos concretos—el alumno y el profesor—a cualquier otro tipo de objetivo pedagógico (130-31). Las encuestas son la máxima expresión de la obsesión cuantitativa de una universidad incapaz de definir adecuadamente las categorías de calidad, excelencia y rendimiento; son la reducción contable—*accounting*—de lo que debiera ser un ejercicio crítico de responsabilidad frente a un interlocutor activo—*accountability* (LaCapra 36).<sup>38</sup>

Para resumir: a Readings le interesan las nuevas teorías postmodernas de la descentralización del sujeto, las cuales se orientan a la preservación de la creatividad polimorfa del alumno en formación, sin entrar en las cuestiones más peliagudas de cómo puede dicho alumno sacar partido posteriormente a esa creatividad

en su vida profesional ni de cómo se pueden repartir más equitativamente las parcelas de poder/saber dentro y fuera de la universidad. Por contra, a Caramés Lage le interesa la recuperación y tutela de un sujeto cívico en formación, actualmente desorientado en la desmoralizada universidad pública española, cuya creatividad se oriente hacia objetivos concretos de progreso social, incluyendo la integración posterior del alumno en el mundo laboral (40). La diferencia con Readings deriva del hecho de que Caramés Lage considere la idea de consenso como una aspiración irrenunciable de la sociedad civil precisamente por haberse deshecho ésta de muchas de las barreras y prohibiciones ordenancistas que anteriormente dificultaban la movilidad del sujeto.<sup>39</sup> Aunque la movilidad física sea todavía en muchos lugares, aún en países democráticos, privilegio de los más ricos, la movilidad virtual, a través de las tecnologías de la comunicación, es ya una realidad incluso en escuelas y universidades de numerosos países en vías de desarrollo.

El punto de mayor coincidencia entre Readings y Caramés Lage es el de intentar fomentar la creatividad del alumno en un sistema académico progresivamente transnacional, caracterizado por su creciente descentralización y desjerarquización, en el cual la figura del profesor autoritario en posesión de la verdad es ya, a todas luces, una presencia obsoleta y en que el avance de la multidisciplinariedad y la movilidad apenas permite ya el control absoluto de líneas de investigación y de proyectos docentes y curriculares ambiciosos por parte de un solo profesor o una sola escuela. Ahora bien, Readings desea que el impulso creativo que se le supone a toda persona joven y curiosa se

explote directamente en el aula, dejando que el alumno experimente por sí mismo y descubra de ese modo si le interesa o no la vida de la imaginación y la reflexión crítica. Curiosamente, Readings reclama el derecho del alumno a la autotutela intelectual, con lo cual abre una puerta al riesgo inherente de la dejación de funciones por parte del profesor, algo que en el modelo público y funcional de universidad puede tener consecuencias catastróficas. Caramés Lage, sin embargo, encuentra aconsejable, y hasta necesario, potenciar la relación entre profesor y alumno siempre y cuando dicho contacto lleve directamente a la colaboración y el aprendizaje conjuntos (18, 190-91).<sup>40</sup> De hecho, el elemento más importante que esgrime Caramés Lage en su defensa de una universidad reformada e integrada en la Tercera Vía es el grupo de investigación, concebido como germen de programa o departamento futuro, en contacto con las demandas sociales de innovación, y como actividad desjerarquizante en la cual el trabajo se planifica y realiza de manera solidaria (fijando responsabilidades y recompensas concretas), a semejanza de cómo se hace en la moderna empresa capitalista, por lo menos en el plano ideal de la nueva organización corporativa (74, 83, 111-12).

Al decir del profesor de la Universidad de Oviedo, se puede y debe fomentar el trabajo en equipo en dos direcciones. En primer término, horizontalmente, incentivando la colaboración entre departamentos y facultades, y, en el ámbito europeo, también entre universidades españolas y extranjeras. De esta forma las distintas unidades académicas presentarán unos criterios de calidad cada vez más altos y uniformes, a la vez que individualizan sus líneas de investigación frente a

otras instituciones, con las que debieran competir por los alumnos y profesores más aptos para la continua reorientación de los proyectos iniciales. En segundo término, la colaboración debe concebirse también verticalmente, incentivando los contactos intelectuales al margen de jerarquías establecidas, permitiendo que los alumnos compartan responsabilidades de gestión con los profesores e implementando una ética del trabajo y la responsabilidad que involucre por igual a unos y otros.

El nuevo énfasis que la sociedad mediática pone en la comunicación participativa (ahora llamada "interactiva") tiene como uno de sus efectos colaterales la sustitución, ya preconizada por Pierre Bourdieu, del modelo autoritario de poder por otro basado en un centro circunscrito por una serie de periferias concéntricas, pero de órbitas elípticas y por tanto abocadas a dialogar activamente. Ahora bien, mientras que para Bourdieu los límites de este sistema de interacciones en Francia vienen dados por la integridad del estado-nación, respetada por todos los participantes en el juego de la circulación del poder, para Caramés Lage la mundialización de la cultura y el eclipse de los nacionalismos centralistas en la casi totalidad de la Unión Europea auguran una dispersión aún mayor de los focos de poder. Esta dispersión debiera ser activamente promovida desde la universidad, a través de la educación por la "horizontalidad multilateral," que Caramés Lage define como la superación de la estructura piramidal que tradicionalmente ha organizado las relaciones poder/saber en la universidad de manera exclusivamente vertical y autoritaria (48).<sup>41</sup>

Una reserva importante que quisiera hacer a los planteamientos de Caramés

Lage radica justamente en el énfasis tan grande que éste pone en el papel que los grupos de investigación pueden jugar como catalizadores de la creatividad latente del alumnado y como contrapunto desjerarquizante a la rígida pirámide funcional. ¿Por qué resulta tan difícil asumir la horizontalidad multilateral en el campo de la investigación en humanidades? En primer lugar, los grupos de investigación pueden, sin más, reproducir los mecanismos de coacción y control que con frecuencia el personal funcionario impone al contratado cuando éste piensa de manera diferente a la suya. En segundo lugar, si bien es cierto que los grupos de investigación de larga duración pueden, como apunta Caramés Lage, corregir la improvisación y el oportunismo investigadores de quienes en algún momento hemos escrito ensayos a salto de mata para presentarnos a una convocatoria concreta de contratación, también es verdad que fomentan aún más la mitosis reproductiva y la endogamia, además de aniquilar, al menos en las humanidades, la originalidad creativa no ya del alumno de licenciatura y del docente aplicado a su labor, sino del mismo investigador maduro. Las líneas de investigación prefijadas, como las barreras disciplinarias y departamentales, se cuentan entre los elementos residuales de la universidad pública funcional que más han obstaculizado el desarrollo de la multidisciplinariedad y la teoría crítica, todo lo cual históricamente ha contribuido a la deceleración del progreso académico (más lento que el progreso social), como ya denunciara Unamuno hace más de un siglo:

Los grandes impulsos progresores los traen los bárbaros, los que irrumpen en una ciencia desde fuera, los que,

desligados de la tradición de ella, le aportan el espíritu o los métodos de otra. Los especialistas son luego los leguleyos que digieren el progreso, y lo coordinan y adaptan al organismo total de la ciencia en cuestión. (70)<sup>42</sup>

En conclusión: para que un sistema permita al alumno erigirse en algo remotamente parecido a un investigador, profesor y alumno deben responder al patrón del “monje moderno,” que Ortega situaba, ya en 1930, necesariamente fuera de la universidad pública masificada (96). El modelo funcional de universidad pública en España está integrado por profesores con grados diversos de vocación docente e investigadora, cada uno de ellos con sus legítimas aspiraciones de promoción interna, quienes se ven abocados a realizar investigaciones científicas, a menudo sin excesivo celo ni entusiasmo, sin otra garantía que la de su acreditación burocrática. El modelo actual de universidad necesita de reglas que garanticen un “torso o *mínimum*” de exigencias lectivas al alumno y al profesor, al margen de la investigación, el cual asegure la formación del individuo como persona y como profesional experto (Ortega 116-17).

El cumplimiento de este objetivo exige reconocer previamente que en el día a día universitario se pueden y deben flexibilizar los canales de comunicación entre profesor y alumno, entre distintas disciplinas e incluso entre universidad y sociedad. Pero a la vez, si deseamos buscar la “excelencia” en su único sentido legítimo de elitismo investigador y profesional, se deben endurecer en contrapartida los sistemas de evaluación del rendimiento escolar y docente, lo cual no supone la vuelta al absurdo examen memorístico. En diversos escritos compuestos mayoritaria-

mente entre 1888 y 1905, Francisco Giner de los Ríos afirmaba que el examen comprensivo era contraproducente para la formación integral de la persona y que la educación superior debiera diversificarse racionalmente, evitando las aglomeraciones de alumnos, de acuerdo con las necesidades de formación y las capacidades intelectuales de los distintos educandos. Para ello abogaba por la importación parcial y selectiva del sistema anglosajón de universidad (orientado en sus orígenes hacia la formación humana) y el sistema alemán (orientado hacia la formación científica), los cuales podrían corregir la limitada orientación del modelo “latino” (como lo denomina el autor) hacia la formación profesional. Giner de los Ríos incluso llegó a defender el desmantelamiento de las facultades en beneficio de los planes de estudios abiertos e interdisciplinarios, además de haber defendido la investigación como misión prioritaria de la universidad (*Ensayos* 129-37; véase también *Antología pedagógica* 168-70, 183-91 y *passim*). Este programa habría de resultar inaplicable por cuanto socavaba el papel tradicional de la educación superior como proceso de acreditación burocrática para el desempeño de profesiones lucrativas y postulaba implícitamente un elitismo intelectual difícilmente conciliable con el elitismo social hasta entonces asociado con la universidad.

En la actual universidad española, aquejada de gigantismo e históricamente orientada hacia la práctica profesional (como Ortega supo reconocer en su día), no se está buscando paliar los altos índices de fracaso académico a través de una mejor selección del alumnado (lo cual pondría en peligro la estabilidad funcional de la plantilla docente contratada) y del profesorado mismo (lo cual pondría

en peligro el sistema clientelista de promoción). En su lugar, los cargos directivos simplemente imparten consignas, que muchos docentes hemos recibido periódicamente, sobre la conveniencia de aprobar siempre al mayor número posible de alumnos, violando así las mismas reglas contractuales (y el compromiso ético subyacente a ellas) que Unamuno y Ortega echaban ya en falta en la universidad española de la Edad de Plata. Para ambos ensayistas, una universidad pública en la cual no hace acto de presencia diaria el fantasma del suspenso y en la cual el profesor y el alumno avanzado no hacen crítica continua de los métodos y de la configuración disciplinaria de una materia, no puede gozar de buena salud.

### Obstáculos históricos y reformas inmediatas: criticar y construir

En un libro muy bien acogido por todos los estamentos educativos norteamericanos, Gerald Graff ha defendido la idea afín de que la canalización de la creatividad relativa del alumno medio en una universidad media que declaradamente no persigue objetivos elitistas (es decir, cualquier universidad pública española) se facilita, mejor que estimulando la investigación, literalizando en el aula las metáforas de “interdisciplinary conversation” y “curricular conversation” (*Beyond the Culture Wars* 184, 187). La primera significa la colaboración de profesores de distintas áreas en un “integrated curriculum” (algo que Caramés Lage también reclama); la segunda, la inclusión de metodologías y libros antagónicos, algunos incluso falaces, dentro de un mismo seminario o en seminarios sucesivos. Así llega Graff a la conclusión de que, en el mundo de la

globalización y el multiculturalismo, las únicas “learning communities” que tienen legitimidad son las que no ocultan la existencia del “dissensus” (la cornucopia discursiva de Readings) a la vez que aceptan el desafío ético de buscar por lo menos un consenso respecto al enriquecimiento que supondría escuchar a quien no piensa como uno mismo. Para ello, Graff propone que profesores de orientaciones dispares, cuando no frontalmente antagónicas, compartan un mismo curso, de modo que los alumnos acometan con naturalidad la experiencia del desacuerdo, el escepticismo y la crítica recíproca. Este proyecto no difiere en esencia del postulado por Unamuno en uno de los pasajes más graves y conmovedores de su ensayo ya citado:

Sólo cabe asociación verdadera y comunión de esfuerzos donde las diferencias permiten integración. El escepticismo, en su recto sentido, en el etimológico y originario, une y combina; el dogmatismo no hace más que agregar rebaños. Los escépticos, [...] los que investigan [...], se dan la mano y se asocian en sus errabundos caminos, caminos que se cortan y cruzan y entrecruzan de continuo [...]. (51)

La metáfora de los senderos entrecruzados complementa las interacciones mutuas entre Estado e individuo, Estado y universidad, y universidad e individuo, que desde Humboldt han caracterizado el paradigma crítico de la cultura. Bien es verdad que la investigación concebida como “escepticismo” acarrearía serias contradicciones metodológicas en España, donde la llamada hermenéutica del recelo no ha desplazado aún a la hermenéutica del recuerdo. Para volver al ejemplo consignado en la nota número 42, las corrientes

más modernas cultivadas en algunos departamentos de Teoría de la Literatura no son sino la pragmática y la fenomenología (dos enfoques perfectamente válidos para quienes crean en las virtudes del inmanentismo), sin que sus docentes se paren jamás a pensar en cómo o en por qué un día llegaron los postestructuralistas, las feministas y los postcoloniales, y el recuerdo se convirtió en recelo, la universalidad en particularismo y el consenso en disenso. La hermenéutica del escepticismo, criticada a menudo precisamente como un sofismo *à la mode*, acorde con la sensibilidad postmoderna y el fin de las ideologías, adquiere su pleno sentido en el ámbito intelectualmente elitista de la universidad de la cultura, en la cual, como señala J. Hillis Miller, la crisis es o debería ser concebida como una oportunidad para la crítica. Para Miller, un alumno aleccionado en el pensamiento crítico y en la ética del disenso puede perfectamente desempeñar un rol social convencional, fuera de la universidad, por ejemplo siendo co-optado por instituciones postnacionales o reclutado por empresas transnacionales, a las cuales aportará la frescura de su pericia analítica y su imaginación creadora. No se trata, pues, de poner el disenso por encima de toda consideración práctica, sino de poner la creatividad del pensamiento de la diferencia al servicio de proyectos utilitarios. Como afirman sin ambages Graff, Miller y Mignolo, disenso y pragmatismo son posturas igualmente legítimas siempre y cuando uno sea consciente de que cada cual conlleva exigencias éticas diferentes y requiere también un mundo social particular para su realización.

El énfasis que Graff y Caramés Lage ponen, respectivamente, en la indagación oral (dialéctica) y escrita (instrumental),

deja al descubierto el interés prioritario de cada uno en la formación del alumno como crítico responsable (Graff) y como profesional experto (Caramés). Se trata de visiones diferentes, acaso complementarias, puesto que Graff se centra exclusivamente en la enseñanza de las humanidades, en tanto Caramés Lage acomete la labor de aventurar planes de estudios viables para las nuevas disciplinas híbridas e incluso no humanísticas. El profesor de Oviedo estaría dando, de esta forma, una posible solución al problema que Félix de Azúa denomina “cretinización” progresiva de unos alumnos que “muestran un pensamiento rudimentario.” Para Azúa, además, como para Readings y los demás nostálgicos de la Ilustración humboldtiana, “la universidad no está para crear súbditos de multinacional, sino para formar ciudadanos” (80), es decir, individuos que mantengan, en el mejor espíritu de la cultura, una actitud crítica frente a su sociedad. Pero es que la cretinización del alumno es consecuencia de la cretinización previa de amplios sectores del profesorado, cuya autocomplacencia y sectarismo han sido denunciados por el sociólogo Salvador Giner en una ponencia leída en 1997 y refrendada por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Según Giner, ha arraigado en la universidad una “somnolencia dogmática utilitarista” que estigmatiza a quien disiente del “poder sacralizado” en las fatuas ceremonias de los claustros: “El paternalismo hacia el aguafiestas que ose disentir consigue estigmatizarlo como un ser extravagante [...] y por tanto inocuo.” Así se neutralizan los impulsos que en realidad debieran fomentar la renovación continua: “Estar al margen (ser excéntrico seriamente) es en alguna medida tan esencial para la Univer-

sidad como lo es su misión de enseñar al que no sabe.” Parece casi milagroso que en un medio lastrado por la rigidez burocrática y poco propicio a la experimentación intelectual continúen surgiendo periódicamente inteligencias “seriamente excéntricas,” que generalmente son desaprovechadas, cuando no desterradas, por el propio sistema. En definitiva, tampoco para Giner la universidad española llegó a participar nunca, mayoritariamente, en el proyecto de la cultura, de ahí que (explica polémicamente) en el resto del mundo desarrollado encontremos hispanistas de relieve allá donde vayamos, mientras que en España no hay escuelas reconocidas de eslavistas ni de germanistas ni de anglistas. Lo que sí encontramos en las disciplinas de letras, de manera bastante uniforme, es un humanismo formalista volcado en la erudición y la clasificación, muy competente en el tratamiento estético, estilístico y hasta historicista del texto, pero también bastante indiferente a los más urgentes desafíos de la cultura contemporánea: la diversidad étnica y sexual, la articulación de identidades postnacionales, la justicia social dentro y fuera del mundo económicamente desarrollado, y la progresiva sustitución de la búsqueda del conocimiento por la acumulación de información y la eficacia gestora.

Las críticas al sistema universitario funcional vertidas por Giner de los Ríos, Unamuno, Ortega, Bueno, Sotelo, Azúa y Salvador Giner sugieren que en España no ha existido nunca una verdadera universidad de la cultura, como tampoco han calado las actitudes del disenso. En su lugar, la educación superior se ha articulado como un organismo funcional encargado de expedir acreditaciones, cuyos elementos constitutivos (los apuntes doxográ-

ficos, las oposiciones amañadas y el *mobbing* sufrido por quienes practican el imperativo humboldtiano de independencia) ya señalaba despectivamente Jovellanos en 1801, en su *Memoria sobre educación pública*: “los ejercicios de discusión, de aprobación, de jerarquía [y] de disciplina,” perpetuados obcecadamente “a despecho de la experiencia y el desengaño” (253).<sup>43</sup>

En España el debate en torno al futuro de la universidad se ha polarizado entre dos opciones extremas. La primera opción es la de la defensa a ultranza de la autonomía concedida por la LRU y el rechazo consiguiente de la LOU. Implícito en esta defensa está el deseo de que el Estado continúe financiando totalmente la enseñanza superior y la investigación, a la vez que mantiene incólumes los privilegios funcionariales de la clase profesoral, absteniéndose de imponer sanciones por la mala gestión que se pueda hacer de los caudales públicos. La segunda opción es la de la Tercera Vía (defendida por quienes en general apoyan la LOU), en la cual universidad y Estado deben cooperar en la fiscalización del sistema y en la obtención de unos resultados investigadores y laborales cuantificables, los cuales garanticen el interés continuado de la empresa y la satisfacción de las familias que desean ver a sus hijos habilitados profesionalmente y acreditados académicamente. La racionalización utilitaria de recursos exigida por este sistema probablemente pueda contribuir a la mejora del capital tecnológico nacional, pero también allana el camino para el progresivo menoscabo del componente humanístico de las titulaciones.

Ninguno de los dos sistemas en conflicto se marca como objetivo prioritario el cuestionamiento de los procesos de pro-

ducción y transmisión del saber (aspiración de la Ilustración humanista y post-humanista), algo que sí defiende Graff dentro de los límites establecidos por el marco utilitario en que se desarrollan sus experimentos pedagógicos. Las filosofías de Graff y Caramés Lage difieren, a su vez, del claro objetivo de Readings de dejar que el alumno flote, arrastrado por la deriva de la pedagogía postmoderna, en un ambiente de libre creatividad que no puede tener un correlato claro fuera del entorno protegido de las aulas.<sup>44</sup> La universidad pedagógico-postmoderna encierra una contradicción que no debiera considerarse deslegitimadora: aunque promueve el pensamiento antisistema, también requiere para su articulación el arsenal de recursos y de disciplinas característico de la universidad de la cultura. Creo que las críticas que Readings ha hecho de la Tercera Vía pueden ser puestas al servicio de programas concretos, como los concebidos por Graff, Mignolo y Miller, en los cuales se acepta la imposibilidad de inaugurar un orden educativo radicalmente nuevo, sin que dicho reconocimiento impida dar los pasos académicos e institucionales mínimos que garanticen la circulación y el flujo de ideas sobre los que se cimenta una renovación duradera de la escena docente.<sup>45</sup> La reciente aprobación por el Congreso (el 31 de octubre de 2001) y el Senado (el 14 de diciembre de 2001) de la Ley Orgánica de Universidades abre las puertas en España a la reforma inmediata, por modesta que ésta sea, al forzar la competencia entre universidades, al recortar las atribuciones de órganos intermedios y al implementar mecanismos externos de evaluación y gestión. Esta intervención correctora se produce en un momento histórico en el cual han he-

cho su aparición en España la sociedad civil y el estado postnacional, dos entes estrechamente vinculados con el ocaso del nacionalismo centralista y el triunfo paralelo de la descentralización administrativa, el incremento de los movimientos migratorios y laborales de población (a su vez relacionados con las bajísimas tasas de natalidad de las dos últimas generaciones de adultos), y la configuración de dos nuevos espacios políticos y económicos (el local-autonómico y el transnacional-europeo) en detrimento del autoritario estado-nación y de una supuesta cultura nacional. Dichos procesos debieran fomentar una nueva manera de concebir los ideales de justicia y solidaridad, así como las fronteras de la identidad, el saber y la nación, una inquietud a la cual la universidad española ha resultado casi impermeable en su larga historia. De igual forma que el disenso político se legitima únicamente en su continua e inacabada interlocución con las diferencias e idiosincrasias nacionales y regionales, el modelo que inspire una reforma universitaria de largo aliento debe comenzar por permitir y estimular el pensamiento antisistema, incluso si tenemos la certeza de que su llamada al disenso no trascenderá el mundo exterior a las aulas si no es en su versión co-optada, transmitida por los cauces cada vez más anchos y profundos de la inevitable Tercera Vía.

## Notas

<sup>1</sup> Aunque Readings no reconozca el préstamo, su provocativo título es traducción *verbatim* del epígrafe con que uno de los impulsores de la Institución Libre de Enseñanza, Alberto Jiménez, encabeza el capítulo 3 del tercer y último volumen de su trilogía *Historia de la universidad española*, titulado *Ocaso y restauración. Ensayo sobre la universidad española moderna* (publicado en México

en 1948). Las ruinas literales y metafóricas de Jiménez se refieren a los daños estructurales sufridos durante la guerra de la Independencia y la primera guerra carlista por sedes universitarias tan emblemáticas como Salamanca y al traslado posterior a Madrid de la Universidad de Alcalá, en 1836. Asimismo, el historiador relata la venta a un particular, en 1846, de los terrenos en que se levantaban los edificios históricos de Alcalá, que el potentado pretendía demoler “para construirse una quinta” (*Historia de la universidad española*, esp. 293-97, 308-11).

<sup>2</sup> En su libro *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia* (1998; trad. cast. 1999), Giddens recupera las aspiraciones ilustradas de reforma institucional, progreso económico colectivo y felicidad individual, las cuales hace compatibles con su interpretación de la tardomodernidad europea como una etapa dominada por dos fenómenos: (1) la globalización transnacional de mercados; y (2) la inclusión solidaria de todos los ciudadanos de una misma nación en una sociedad civil. La llamada sociedad civil se caracteriza por el declive de los poderes ordenancistas ante el empuje de un centro democrático que defiende el estado de bienestar, pero también la economía y la fiscalidad mixtas. El meollo del argumento de Giddens aparece en el capítulo 3 (esp. 85-102). En su reciente manifiesto en favor de una cultura académica más comprometida con el progresismo social, titulado en la versión inglesa “Scholarship with Commitment,” Bourdieu critica la Tercera Vía por entender que desvincula el estado de bienestar del control público y del interés general, dejándolo en cambio a merced del capital transnacional y de la supuesta bonanza económica de coyunturas concretas (43-44).

<sup>3</sup> Sobre la aparición en Estados Unidos, a partir de la década de 1970, de mecanismos de evaluación externa de universidades y programas, reclamados por los consumidores y por las agencias estatales y federales patrocinadoras de proyectos de investigación, véase Berdahl y McConnell.

<sup>4</sup> Sobre los mecanismos y órganos de gobierno de la universidad norteamericana, especialmente de las llamadas *flagship state universities*, véase la breve guía de Palmer, quien combina la sobria presentación de las funciones y atribuciones de *trustees*,

*chairs*, profesores, etc., con referencias puntuales a las debilidades del sistema.

<sup>5</sup> Si se me permite una odiosa comparación, añadiré que mi universidad actual, fundada en 1865 con el propósito utilitario de dotar al estado de Nueva York de una institución pública para la formación superior en la investigación agropecuaria y tecnológica, ha promovido (a través de sus “endowed colleges,” como por ejemplo Arts and Sciences) la máxima libertad en la docencia e investigación, apelando para ello a la responsabilidad de cada profesor y a la necesidad de hacer competitivos sus programas frente a los ofrecidos por la otra institución de élite del estado, Columbia University, considerada desde su fundación en 1754 la principal depositaria en el Este de las tradiciones artísticas y humanísticas importadas de Europa.

<sup>6</sup> Es notorio que Humboldt escribió con vehemencia en contra de la enseñanza pública obligatoria de carácter estatal, con prescripciones y estándares homogéneos para toda la nación. Véa dicha instrucción como una forma de control y de restricción de la libertad individual precisamente cuando el sujeto, en su niñez y adolescencia, es un ser más polimorfo y creativo. De hecho, Humboldt afirma que la conciencia de autonomía ética del individuo surge, en la edad adulta, de

la pugna [...] entre la situación que le asigna el Estado y la que él mismo elige, en parte, lo moldea a él de otro modo y, en parte, es la propia organización del Estado quien experimenta una transformación, que aunque casi no se nota, por supuesto, de una vez, es innegable en todos los Estados después de las modificaciones del carácter nacional. (62-63)

<sup>7</sup> En términos más precisos y pragmáticos, LaCapra expresa una idea similar, abogando por la formación de un alumno capaz de triunfar en el competitivo mercado de trabajo, pero que preserve, a la vez, su identidad universitaria de “intelectual,” figura que LaCapra define como:

one who has a relation of proximity and distance toward what she or he does, and who can through that rela-

tion raise at times critical questions for her- or himself and for the larger society. (54-55)

<sup>8</sup> Véase el desencantado juicio que ofrece Williams de este proceso de reificación del estudio y de la fraseología mercantil con que se articula (21-22).

<sup>9</sup> La univocidad de esta tendencia social es puesta en tela de juicio por los informes de Urgo y Hutcheon, quienes, utilizando datos y documentos de primera mano, sostienen que muchas corporaciones estadounidenses y canadienses de proyección global reclaman una mejor formación en las humanidades de los titulados técnicos a través de cursos de *writing* y filosofía, así como de lenguas y culturas extranjeras. Por su parte, Miller sostiene que el alumno formado críticamente, en el espíritu del disenso, es un inventor y un descubridor en potencia, como también sugiere Nicholas Negroponete, citado en Miller (12-13).

<sup>10</sup> Éste es el principal hilo argumental del capítulo más extenso de *The University in Ruins*, titulado “Culture Wars and Cultural Studies” (89-118). Caramés Lage se hace casi las mismas preguntas, utilizando las mismas polaridades, al comienzo de su estudio, si bien, por estar más interesado que Readings en las reformas inmediatas de la universidad, no se recrea en recapitulaciones históricas (14-17).

<sup>11</sup> Una muy útil exposición de la carrera y las ideas de Humboldt como reformador educativo es la contenida en el extenso capítulo 8 de la biografía de Sweet (1: 3-105), que he seguido de cerca. Sobre las diferencias entre el modelo burocrático-colegial o humboldtiano-napoleónico (mínima autonomía administrativa; burocratización del gasto de fondos públicos) y el modelo colegial-empresarial anglosajón (máxima autonomía administrativa; libre disponibilidad de fondos públicos), véase Bricall (216-20).

<sup>12</sup> Los profesores canadienses más hostiles a los planteamientos de *The University in Ruins* han argumentado que la universidad de la cultura nunca ha existido como tal en el sistema canadiense, en el cual se comenzó a estudiar la cultura autóctona sólo a partir de los años sesenta y en el que la mayoría de los profesores de humanidades tradicional-

mente han sido estadounidenses, británicos o, en el mejor de los casos, canadienses de segunda generación (Morton 594-96; MacIvor 606; Grier 615). Por su parte, Graff escribió, en la reseña de un anticipo del libro de Readings publicada en *New Literary History*, que el único país occidental donde nunca se concibió la universidad como un instrumento ideológico de construcción nacional fue Estados Unidos (“Response” 494). Por último, la americanista neozelandesa Maureen E. Montgomery afirma que las categorías de “cultura,” “disenso” y “excelencia” empleadas por Readings son muy valiosas para entender las contradictorias estructuras que las universidades tanto de Norteamérica como de Oceanía han legado a las comunidades transnacionales del siglo XXI (118-19).

<sup>13</sup> Véase también la explicación más comediada que aparece en Caramés Lage (162-63).

<sup>14</sup> Véase Caramés Lage (18-19). Bricall desarrolla esta misma idea, apuntando el dato de que dos terceras partes de las actividades económicas de los países desarrollados conllevan el uso de TIC: tecnologías de la información y de las comunicaciones (65-66).

<sup>15</sup> En Estados Unidos, como informa Stimpson, las grandes corporaciones incluso están abriendo sus pequeñas universidades politécnicas (por ejemplo, la Concord University, propiedad del potente grupo editorial que publica el *Washington Post*), en las cuales ofrecen títulos de Master en disciplinas tecnológicas y económico-administrativas, e incluso el título de Derecho, que en Norteamérica se imparte sólo con el grado de doctor (1147-48). Véase también Williams (18).

<sup>16</sup> Bricall contradice, así, las directrices promulgadas por un órgano muy próximo a la UNESCO, la Organisation for Economic Co-Operation and Development, la cual alerta sobre la progresiva desaparición de la investigación pura, desvinculada de un propósito utilitario inmediato. Directriz citada aprobatoriamente en Borrero Cabal (25-26).

<sup>17</sup> Véase también Giddens (44-46).

<sup>18</sup> Hasta que se institucionalizó la teoría crítica en los setenta y ochenta, la acepción primaria de “to co-opt” era “to elect or induct into an organiza-

tion.” Sobre la aparición de la acepción negativa a partir de los sesenta y su utilización actual como concepto articulador de las relaciones entre crítica radical y mercado educativo y cultural, véase Graff, “Co-optation.”

<sup>19</sup> Las dos quejas sempiternas sobre la beligerancia y el maquiavelismo reinantes en los claustros universitarios y sobre la ignorancia creciente de cada nueva generación de alumnos en relación con la anterior se patentizan tanto en la obra de Unamuno y Ortega como en la antología documental de Graff y Warren, donde se recogen ensayos y testimonios de profesores norteamericanos escritos entre 1874 y 1939.

<sup>20</sup> Según informa Delogu en un artículo que aplica los argumentos de Readings al caso francés, las dos circunstancias de la merma de prestigio de la cultura nacional y de la globalización de mercados y políticas culturales se agravan en el país vecino al estar produciéndose allí la jubilación masiva de la generación más numerosa de profesores franceses de humanidades, sin que el ahorro generado por este proceso revierta en el reforzamiento de dichas disciplinas, sino que se está dedicando a financiar otras más utilitarias y *actuales* (47).

<sup>21</sup> Aunque Readings presenta esta ecuación como novedosa, en realidad fue ya formulada con anterioridad en Fuss (103-04, 112). Villares también se hace eco de esta problemática, aunque en su caso sea desde una perspectiva humanista tradicional (163-64).

<sup>22</sup> Menos aún se le ocurre a Bricall pensar, como sí hace Readings, que el ejercicio de estas facultades pueda ser un acto político de resistencia a la inercia ideológica de las instituciones.

<sup>23</sup> Otra interpretación, complementaria de la ofrecida por Readings, de la aplicabilidad del discurso ético de Lévinas al proceso pedagógico de la lectura revisionista y el autodescubrimiento personal, aparece en Sommer (esp. 23-31), quien postula un tipo de lector abierto también a la experiencia del otro cultural y al vértigo del disenso.

<sup>24</sup> Entre 1960 y 1999 el número de estudiantes matriculados anualmente en la universidad se ha multiplicado casi por diez, superando el millón y medio (Bricall 10-13). Comoquiera que sólo 16.297 estudiantes participaron en el curso

1999-2000 en los programas de movilidad Sócrates/ Erasmus (o sea, apenas un 1% del número total de universitarios, o alrededor de un 4-5% por promoción), con un número similar de visitantes europeos y sin perspectivas inmediatas del aumento significativo de estas cifras, no se puede aseverar aún que los estudios universitarios de un español medio constituyan *de facto* una experiencia europea integral (AEE, *El programa Erasmus en España* 34).

<sup>25</sup> Conviene apuntar, siquiera tangencialmente, que la disyuntiva elitismo/democratización se puede estudiar provechosamente a través de las posturas antitéticas de Unamuno y Ortega. Por una parte, Unamuno aboga, en “De la enseñanza superior en España” (1899), que podría haberse escrito perfectamente en 1999, por construir la universidad “de las hipótesis y [...] de las utopías,” en la cual se críe “nobles utopistas [...] caballos de pura sangre [...] sin utilidad práctica inmediata” (o sea, críticos imaginativos), quienes se han de mezclar con los “percherones” o “caballos de labor” (o sea, burócratas), para así dinamizar la vida social e intelectual del país (66). Por su parte, Ortega, sin llegar a mencionar directamente al catedrático de Salamanca, arremete en “Misión de la Universidad” (1930) contra “esa constante megalomanía” y ese “utopismo” que “lleva[n] a la pedagogía de Onán” (98). Ortega se permite estas licencias expresivas porque tiene muy claro que la actividad docente, encaminada hacia el estudiante medio, debe ser separada, desde un principio, de la “vocación peculiarísima y sobremana infrecuente” del científico, a quien denomina “monje moderno” (99). Sorprende que Bricall no utilice a Ortega para legitimar su ubicación de la investigación científica fuera de la universidad o en institutos universitarios dotados de investigadores no docentes y cofinanciados por otras entidades.

<sup>26</sup> Algunos de los detractores canadienses de Readings no han entendido este argumento, recriminándole que no apoye la implementación de “the highest standards of teaching, research, and administration” (MacIvor 606). Esta aspiración es incompatible con la democratización o masificación de la universidad, por la sencilla razón de que el cuestionamiento escalonado de las ideas recibidas está intelectualmente al alcance, en cada eslabón

de la cadena, de un grupo cada vez más reducido tanto de alumnos como de profesores-investigadores.

<sup>27</sup> Sobre la dualidad “democratization”/“massification” en la universidad norteamericana y el reciente énfasis en los aspectos cuantificables de la investigación en disciplinas humanísticas, los cuales sustituyen la morosa búsqueda del conocimiento por la rápida búsqueda de la información, véase Guillory (1155, 1159-60).

<sup>28</sup> Estos dos puntos también los desarrolla Urgo, con ejemplos concretos, en su brevísimo artículo.

<sup>29</sup> La Universidad de Oviedo, donde profesa Caramés Lage, ha sido una de las primeras en crear, en los años inmediatamente anteriores a la promulgación de la LOU, un Vicerrectorado de Calidad e Innovación, otro de Planificación y Coordinación, y un tercero (reestructurado) de Estudiantes y Movilidad. Véase el organigrama desarrollado en el portal <<http://www.uniovi.es>>. En el *prospectus* de su plan de mejora de la calidad, localizable en <<http://www.usc.es/~calidade/>>, la Universidad de Santiago de Compostela afirma que los objetivos que se marca para el futuro inmediato se perfilarán según criterios de “pertinencia” o relevancia social, “calidad” en la investigación y la docencia, e “internacionalización,” es decir, cuando menos sobre el papel apuesta por la *accountability* ante las instituciones públicas y la empresa, ante el alumnado mismo, y ante otras universidades del espacio europeo. En el texto del *Plan Estratégico* aprobado en 2001, la misma institución enuncia, como uno de los motores del cambio futuro, el siguiente:

O desafío da excelencia nunha sociedade que xa compite en termos de calidade sometida a procesos de avaliación institucional e a normas estandarizadas [...] debe medirse pola importancia dos programas de mellora da calidade de todos os servizos que con carácter complementario se prestan dende a xestión. (97)

En honor a la verdad, el *Plan* también da expresión ocasional a la preocupación que los últimos equipos de gobierno de esta universidad han sentido por el eclipse progresivo de la cultura

humanística en la enseñanza superior, de ahí que se marquen también el

desafío de preservar o fundamento básico da universidade como casa de saber—*amor sciendi*—e non exclusivamente como un centro de formación dos novos profesionais que precisan as sociedades modernas e desenvolvidas. (97)

<sup>30</sup> Villares también utiliza el concepto de excelencia en su sentido originario, como sinónimo de elitismo intelectual, aunque, a diferencia de Bricall, identifica los ideales de la excelencia con el modelo de universidad tradicional, incluyendo dentro de éste el viejo sistema público español, cuyo bajo rendimiento se debería principalmente a la falta de recursos económicos (190-91). La confusión terminológica se puede despejar mediante un apunte historizante: *excellence* fue ya un objetivo que se marcaron las instituciones de élite norteamericanas a comienzos del siglo XX, en su intento de dar prioridad al elitismo intelectual frente al social. Dichas instituciones formaron a la clase empresarial de este país, que inmediatamente se apropió del término para referirse a la comercialización de un producto o un servicio en las mejores condiciones posibles (véase Touraine [71-74]). Como en España se produce la recepción casi simultánea de los nuevos modos empresariales y educativos de la aldea global (de inequívoco origen estadounidense), Caramés Lage y otros analistas han confundido las diversas acepciones de “excelencia.”

<sup>31</sup> Sobre la popularización del concepto de *accountability* en el ámbito de la gestión universitaria desde finales de los ochenta y principios de los noventa, véase Borrero Cabal (212-14). El educador colombiano, aun reconociendo la importancia de la autonomía universitaria, reduce todas sus definiciones de *accountability* a la obligación, histórica e implícitamente contraída por la universidad, de rendir cuentas sobre la utilización de recursos públicos y de responder a las demandas utilitarias de la sociedad, pero en ningún caso contempla la *accountability* de la institución como un mecanismo mediante el cual se dirima su funcionamiento en tanto que aparato ideológico.

<sup>32</sup> Walter Mignolo, un hispanista y antropólogo comprometido, como Caramés Lage, con el proyecto de la hibridación disciplinaria, aboga por la creación de programas en lo que él llama “Translation and Transculturation,” los cuales formarían un tipo de titulado muy útil a las corporaciones multinacionales y a los gobiernos de estados postnacionales, y por tanto capaz de superar los nuevos retos profesionales de la “transnational and transcultural society of the twenty-first century” (1239-40).

<sup>33</sup> En el *Plan Estratégico* de la Universidad de Santiago se contempla una forma de promoción alternativa a la piramidal del *numerus clausus* (que establece un escalafón según criterios de antigüedad), aunque está por ver si la nueva vía se utilizará racionalmente para premiar a los profesores más comprometidos con la vocación investigadora. Antes de 2010, reza el documento, la Universidad implementará:

ademais da promoción ordinaria derivada da relación numérica entre categorías docentes, a organizada por criterios de I+D, por convocatorias periódicas, de acordo cunha avaliación de méritos académicos e investigadores dos candidatos que cumpran os requisitos que se establezcan. (34)

<sup>34</sup> El modelo francés de la *agrégation*, que con frecuencia también ha sido acusado de abusos administrativos, ha paliado parcialmente la deficiencia del sistema público funcional español al celebrar un único examen nacional que permite a quienes lo superan obtener, en orden descendente y en una sola lista administrada por una comisión ministerial, su primer destino docente en la universidad. La prueba de habilitación instaurada por la LOU comparte algunos rasgos con la *agrégation*.

<sup>35</sup> Bricall también alaba estas características del mundo empresarial, que califica de “valores sociales” (139).

<sup>36</sup> Véase el interesantísimo esquema comparativo que ofrece Caramés Lage, basado en las encuestas e investigaciones estadísticas del británico Colin Hastings, sobre la interpretación que de los valores y objetivos de su patrono hacen, respectivamente, los trabajadores del mundo empresarial y el mundo universitario (56-57).

<sup>37</sup> Varios estudiosos del actual panorama universitario norteamericano han apuntado que el uso atóxico de estas metáforas da por sentado que los principios de eficiencia mercantil determinan y deben determinar el resto de relaciones humanas y académicas en el seno de la universidad (Mignolo 1242-43; Ferguson 1248-49).

<sup>38</sup> La estandarización de las encuestas llega al extremo absurdo de, por ejemplo, en el caso de las filologías extranjeras, no incluir una pregunta que haga referencia a la realidad de que dichas clases se imparten en una lengua foránea que no conocen muchos de los alumnos matriculados. En mi experiencia docente en A Coruña y Santiago de Compostela he constatado que las titulaciones de letras (especialmente Humanidades y Filología Hispánica e Inglesa) recogen, a modo de coche escoba, a quienes no han alcanzado la nota mínima para entrar en titulaciones más atractivas laboralmente. Dichos alumnos no están capacitados para responder adecuadamente a la encuesta de evaluación docente, ni tienen un espacio para criticar un sistema que les ha permitido (previo abono de unos derechos de matrícula tan bajos que no invitan precisamente a la reflexión) abocarse al fracaso académico simplemente porque necesita aumentar las cifras de matriculados para mantener ocupada a su plantilla docente.

<sup>39</sup> Graff propugna la consecución de un consenso acerca de, cuando menos, la legitimidad de defender el disenso, como hace Readings. A partir de este consenso podría establecerse un diálogo cuyas conclusiones sean siempre provisionales y estén sujetas a revisiones posteriores, de modo que los interlocutores en el debate no caigan ni en el autoritarismo institucional de las universidades de la cultura y la excelencia ni en la inoperancia nihilista de Readings (“Response to Bill Readings” 495-97).

<sup>40</sup> Caramés Lage, en el capítulo final de su estudio, titulado “El estudiante como investigador y en formación continua” (187-208), hace un retrato del alumno tutelado, a un tiempo, por el profesor autorreflexivo de la universidad de la excelencia y el ejecutivo de la empresa transnacional. Este retrato presenta dos rasgos incongruentes: el primero es que ahora el alumno aparece como una suerte de escéptico postmoderno similar al sujeto

propugnado por Readings (191) y como potencial activista político (197-98). La segunda incongruencia se origina en la visión edulcorada del *modus operandi* de la empresa capitalista (responsable directa de la creciente separación entre países ricos y países pobres), a la que no se atribuye un solo rasgo de inhumanidad a lo largo de *La nueva cultura de la Universidad del siglo XXI*. El desfase argumental es tanto más sorprendente por cuanto el profesor de Oviedo es un especialista en literaturas anglófonas de África y Asia, dos continentes donde, como sí reconoce Bourdieu, el “overwhelming power of transnational corporations” está privando a países con una economía emergente (Corea del Sur, Malasia y las repúblicas islámicas) del desarrollo de una conciencia nacional (“For a Scholarship with Commitment” 44). Borrero Cabal refuerza la tesis de Bourdieu al señalar que el gran desafío de la universidad africana es afrontar, conjuntamente y país a país, los procesos de construcción nacional, tanto económica como ideológica (185-88).

<sup>41</sup> La obra en que Bourdieu estudia la figura del profesor universitario es *Homo Academicus*. Asimismo, en *Language and Symbolic Power* estudia la importante figura del intermediario cultural y político (sea un tecnócrata o un intelectual *co-optado*) como ente anfibio que está a un tiempo dentro y fuera de los centros de poder, y que por tanto puede granjearse el favor de los poderosos y de los oprimidos. Readings también sondea las posibilidades del modelo interpretativo de Bourdieu (105-08).

<sup>42</sup> Las palabras de Unamuno bien podrían aplicarse a la difícil recepción en España de la crítica cultural postestructuralista, cuyas manifestaciones más estimulantes y renovadoras, ya más clásicas que “bárbaras” (el psicoanálisis postfreudiano, la desconstrucción, e incluso la crítica foucaultiana del discurso), continúan sin ser debatidas en muchos de los departamentos de Teoría de la Literatura y de Filosofía.

<sup>43</sup> La crítica más franca y amarga de los vicios de la universidad de la Restauración (las oposiciones amañadas, la preferencia general del profesorado por los apuntes plagiados frente a la reflexión original, y la marginación sistemática de los espíritus inquietos y creativos) acaso sea la realizada por

Joaquín Costa en su obra recopilatoria *Maestro, escuela y patria* (pub. en 1916 como vol. 10 de la Biblioteca Costa), muchas de cuyas páginas datan de 1869-1870, si bien aún hoy siguen estando de actualidad. La antología general de Costa, *Ideario* (de más fácil acceso), recoge bastantes de estos pasajes, incluyendo una desesperada andanada lanzada contra el "sistema corruptor y embrutecedor de la oposición" (139).

<sup>44</sup> Otros pensadores postmodernos han propuesto escenarios pedagógicos más realistas que el utópico de Readings. En España, por ejemplo, el pedagogo Jorge Larrosa ha defendido la viabilidad de cultivar la responsabilidad cívica desde posturas transgresoras del ideal monológico (kantiano) de *Bildung*. Véase su larga serie de meditaciones sobre la economía de las emociones y el pensamiento crítico desjerarquizado recogidas en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (1996).

<sup>45</sup> Caramés Lage califica su proyecto de "utópico" precisamente por saber que la cultura de la improvisación por la cual es tristemente famoso el jerarquizado mundo funcional goza aún de plena vigencia. En uno de sus ágiles esquemas comparativos entre "Institución de cultura vieja" e "Institución de nueva cultura," Caramés Lage utiliza, para caracterizar la primera de las dos (es decir, la actual), expresiones que rayan con el campo semántico de la improvisación y la dejación administrativas, tales como "planes a corto plazo," "falta de estrategia en el diseño de calidad" y "vaguedad de los estándares y de las funciones y responsabilidades de la dirección-gestión" (135-37).

## Obras citadas

- Agencia Nacional Erasmus. *El Programa Erasmus en España. Balance de la movilidad universitaria (1987-2000)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Consejo de Universidades, 2002.
- Azúa, Félix de. "Educación." *El País* 7 nov. 2001: 80.
- Baliñas, Carlos. "Tipos de Universidad." *Ante a nova universidade*. N° especial de *Coordena-*
- das. Revista universitaria de cultura* 3 (1985): 10-19.
- Berdahl, Robert O. y T. R. McConnell. "Autonomy and Accountability: Who Controls Academe?" *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges*. Ed. Philip G. Altbach, et al. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1999. 70-88.
- Borrero Cabal, Alfonso. *The University as an Institution Today: Topics for Reflection*. Ottawa/Paris: International Development Research Centre/UNESCO, 1993.
- Bourdieu, Pierre. "For a Scholarship with Commitment." Trad. Loïc Wacquant. *Profession 2000*. Ed. Phyllis Franklin. Nueva York: MLA, 2000. 40-45.
- . *Homo Academicus*. 1984. Trad. Peter Collier. Stanford: Stanford UP, 1988.
- . *Language and Symbolic Power*. Trad. Gino Raymond y Matthew Adamson. Ed. John B. Thompson. Cambridge: Harvard UP, 1991.
- Bricall, Josep M. *Universidad 2 mil*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2000.
- Bueno, Gustavo. *El mito de la cultura. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica, 1996.
- Caramés Lage, José Luis. *La nueva cultura de la Universidad del siglo XXI. La "Tercera Vía" universitaria*. Uviéu: Trabe, 2000.
- Costa, Joaquín. *Ideario*. Ed. José García Mercadal. Madrid: Afrosdisio Aguado, 1963.
- Delany, Paul. "The University in Pieces: Bill Readings and the Fate of the Humanities." *Profession 2000*. Ed. Phyllis Franklin. Nueva York: MLA, 2000. 89-96.
- Delogu, Christopher Jon. "Picture This: Postcards from Toulouse." *The European English Messenger* 9.1 (2000): 47-51.
- Ferguson, Margaret. "Come Tell Me How You Live." *PMLA* 115 (2000): 1246-50.
- Fuss, Diana. "Accounting for Theory in the Undergraduate Classroom." *Teaching Contemporary Theory to Undergraduates*. Ed. Dianne

- F. Sadoff y William E. Cain. Nueva York: MLA, 1994. 103-13.
- Geiger, Roger. "The Ten Generations of American Higher Education." *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges*. Ed. Philip G. Altbach, et al. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1999. 38-69.
- Giddens, Anthony. *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. 1998. Trad. Pedro Cifuentes Huertas. Madrid: Taurus, 1999.
- Giner, Salvador. "La universidad y la falacia utilitarista." Conferencia "Los objetivos de la Universidad ante el nuevo siglo." Universidad de Salamanca, 17-18 nov. 1997 <<http://www.crue.org/pginersa.htm>>.
- Giner de los Ríos, Francisco. *Antología pedagógica*. Ed. Francisco J. Laporta. Madrid: Santillana, 1977.
- . *Ensayos*. Ed. Juan López-Morillas. Madrid: Alianza, 1969.
- Graff, Gerald. *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education*. Nueva York: Norton, 1992.
- . "Co-optation." *The New Historicism*. Ed. H. Aram Veesser. Nueva York: Routledge, 1989. 168-81.
- . "Response to Bill Readings." *New Literary History* 26 (1995): 493-97.
- Graff, Gerald y Michael Warner, eds. *The Origins of Literary Studies in America: A Documentary History*. Nueva York: Routledge, 1989.
- Grier, Terence. "Comments." *University of Toronto Quarterly* 66 (1997): 614-16.
- Guillory, John. "The System of Graduate Education." *PMLA* 115 (2000): 1154-63.
- Humboldt, Wilhelm von. *Los límites de la acción del Estado*. Trad. y ed. Joaquín Abellán. Madrid: Tecnos, 1988.
- Hutcheon, Linda. "Blame Canada: Where Defense of the Humanities Makes the News." *MLA Newsletter* (Fall 2000): 3-4.
- Jiménez, Alberto. *Historia de la universidad española*. Madrid: Alianza, 1971.
- Jovellanos, Gaspar Melchor de. *Memoria sobre educación pública; o sea, Tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*. 1801. *Obras: vol. 7*. Logroño: Imprenta de D. Domingo Ruiz, 1847. 222-387.
- LaCapra, Dominick. "The University in Ruins?" *Critical Inquiry* 25 (1998): 32-55.
- Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura. Ensayos sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU). *Noticias jurídicas. Base de datos de legislación*. <[http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Derogadas/r0-lo11-1983.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r0-lo11-1983.html)>.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). Pub. en el *BOE* 24 dic. 2001.
- MacIvor, Heather. "Castles on the Cortex; or, Medieval Scholasticism Revisited." *University of Toronto Quarterly* (1997): 601-13.
- Mignolo, Walter. "The Role of the Humanities in the Corporate University." *PMLA* 115 (2000): 1238-45.
- Miller, J. Hillis. "Literary Study in the Transnational University." *Profession 1996*. Ed. Phyllis Franklin. Nueva York: MLA of America, 1996. 6-14.
- Montgomery, Maureen E. "Transculturations: American Studies in a Globalizing World—The Globalizing World in American Studies." *Amerikastudien/ American Studies* 47 (2002): 115-19.
- Morton, Desmond. "'The University' Is Theory: Universities Are Facts." *University of Toronto Quarterly* 66 (1997): 593-600.
- Ortega y Gasset, José. "Misión de la Universidad." 1930. *El libro de las misiones*. 1940. 6a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1955. 57-123.
- Palmer, Stuart. *The Universities Today: Scholarship, Self-Interest, and Politics*. Lanham: UP of America, 1998.
- Plan Estratégico 2010 da Universidade de Santiago de Compostela, aprobado no Claustro do 14 de xuño de 2001*. Santiago de Compostela: Uni-

- versidade de Santiago de Compostela, 2001.
- Readings, Bill. *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard UP, 1996.
- Sommer, Doris. *Proceed with Caution, When Engaged by Minority Writing in the Americas*. Cambridge: Harvard UP, 1999.
- Sotelo, Ignacio. "La perpetua reforma de la universidad." *El País* 22 mar. 2001: 9-10.
- Stimpson, Catherine R. "Myths of Transformation, Realities of Change." *PMLA* 115 (2000): 1142-53.
- Striphas, Ted. "Introduction—The Long March: Cultural Studies and Its Institutionalization." *The Institutionalization of Cultural Studies*. Ed. Ted Striphas. N° especial de *Cultural Studies* 12 (1998): 453-75.
- Suárez Yáñez, Andrés. "Privatización en la universidad pública." *La Voz de Galicia* 17 nov. 2001: 10.
- Sweet, Paul R. *Wilhelm von Humboldt: A Biography*. Columbus: Ohio State UP, 1978. 2 tomos.
- Touraine, Alain. *The Academic System in American Society*. Nueva York: McGraw, 1974. Reimpr. con una Intro. de Clark Kerr. New Brunswick: Transaction, 1997.
- Unamuno, Miguel de. "De la enseñanza superior en España." 1899. *Obras completas, Tomo 4: Ensayos*. Madrid: Afrodísio Aguado, 1950. 39-91.
- Urgo, Joseph. "An Obscure Destiny, This Business of Teaching English." *Profession 1996*. Ed. Phyllis Franklin. Nueva York: MLA, 1996. 134-38.
- Villares, Ramón. *Idea da Universidade*. Santiago de Compostela: Consello Social da Universidade, 1996.
- Williams, Jeffrey J. "Franchising the University." *Beyond the Corporate University: Culture and Pedagogy in the New Millennium*. Ed. Henry A. Giroux y Kostas Myrsiades. Lanham: Rowman, 2001. 15-28.