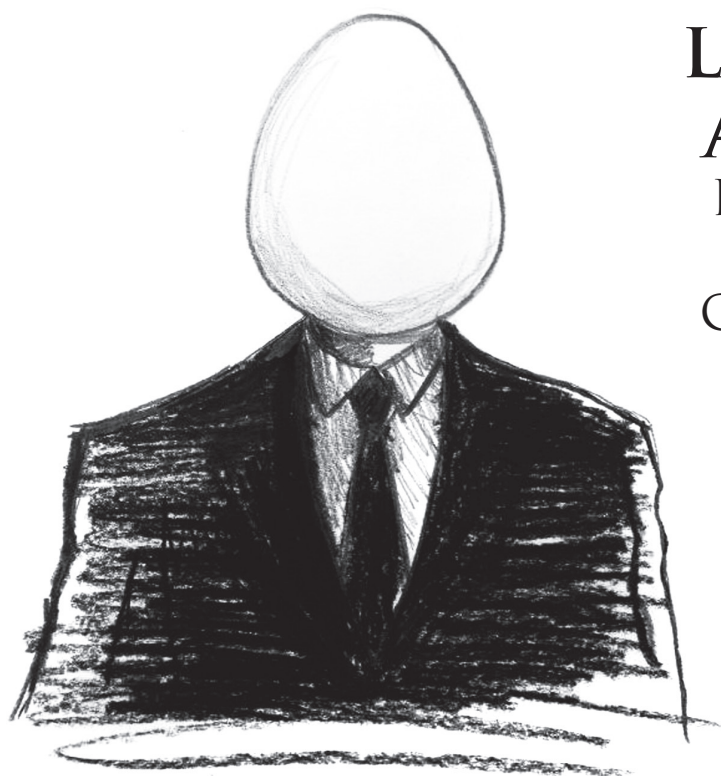




LA INTELIGENCIA ADMINISTRADA: RÉGIMEN DE GESTIÓN Y POLÍTICAS DE CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD¹

ADMINISTRATIVE INTELLIGENCE:
MANAGEMENT REGIME AND
POLICIES OF KNOWLEDGE IN THE
UNIVERSITY

Por:

José Hleap Borrero

Profesor de la Escuela de Comunicación Social

Universidad del Valle

Cali, Colombia

Resumen: En este texto se busca explorar, asumiendo la política de conocimiento como una determinada distribución de la inteligencia común, el lugar de la Universidad Latinoamericana en la conversión del conocimiento social en recurso, su capitalización desde un *ethos tecnocrático* que de manera sutil ha ido transformando la comunidad académica, su autoridad y dignidad, otorgándosela a un régimen de gestión (procedimientos y controles ligados a conceptos abstractos de innovación, eficiencia y eficacia) que funge como su imperativo categórico. La neutralidad valorativa, la eficiencia operativa y el prurito de la innovación no se quedan solo en el terreno de la administración de la institución universitaria; operan, sin someterla a debate o cuestionamiento, una política de conocimiento: La pretensión de un conocimiento descarnado (sin sujeto, acción o pasión) y atópico, su reducción al algoritmo de un “hacer” (por ejemplo, la idea de “competencias cognitivas”), y su adecuación a estándares, programas nacionales de investigación y convocatorias que reducen lo pensable a lo administrable. ¿Qué cuenta como conocimiento, qué tipo se genera y cómo se adquiere en estas universidades refuncionalizadas? ¿Qué ha pasado entre tanto con el académico que en aras de no entregar a la lógica administrativa la gestión de la Universidad asumió como propio este trabajo, aplicando y auto-imponiéndose el régimen de gestión imperante?

Para responder a estas preguntas se examina la experiencia de la Asociación de Facultades de Comunicación Social en Colombia (AFACOM) y América Latina (FELAFACS) en la última década, tratando de establecer las presencias, las ausencias y las emergencias (Santos, 2005), así como la topología de estas “redes de conocimiento” como posibilidad colectiva y translocal de inteligencia de lo social.

Palabras clave: Régimen de gestión, Ethos universitario, políticas de conocimiento y Universidad.

Abstract: This text seeks to explore, assuming policy knowledge as a distribution of ordinary intelligence, the place of the Latin American University in the conversion of social knowledge in resource, its capitalization from a *technocratic ethos* that has been subtly transforming the academic community, its authority and dignity, granting it to a management regime (procedures and controls related to abstract concepts of innovation, efficiency and effectiveness) that serves as his categorical imperative. Value neutrality, operational efficiency and innovation pruritus are not left only in the field of the administration of the university, but also operate, without subjecting it to discussion or questioning, a policy of knowledge: The claim of a disembodied knowledge (no subject, action or passion) and atopic, its reduction to the algorithm of a “doing” (eg, the idea of “cognitive skills”), and its adequacy to standards and national research programs and calls that reduce the thinkable to the manageable. What counts as knowledge, which is generated and how is acquired in these refunctionalized universities? What happened meanwhile with the academic who for the sake of not giving to the administrative logic the management of the University took this work as his own, applying and self-imposing the prevailing management regime?

289

To answer these questions the experience of the Association of Social Communication schools in Colombia (AFACOM) and Latin America (FELAFACS) in the last decade is examined, trying to establish the presences, absences and emergencies (Santos, 2005), as well as the topology of these “knowledge networks” as a collective and translocal possibility of social intelligence.

Keywords: Management Regime Board of Management, College Ethos, knowledge and University policies.

“Ser a la vez un universitario y un intelectual es procurar hacer que actúe un tipo de saber y de análisis que se enseñe y se recibe en la universidad de tal forma que modifique no solamente el pensamiento de los demás, sino también el propio.

Michel Foucault (1999, p. 377)

Este texto tiene como referente momentos específicos de la Universidad Pública en Colombia, en el marco de la historia de la Universidad en América Latina; es un estudio de la dimensión institucional constituida por un conjunto de emplazamientos, mitos, rituales y vínculos que definen y legitiman, por períodos significativos, la vida universitaria, incluso con relativa autonomía de las normativas vigentes y de los propósitos explícitos de la institución. Me ocuparé en este caso de un actor determinado de la vida universitaria, del académico en su tránsito que va del intelectual-docente al docente –investigador, luego al experto y, actualmente, al “asalariado enseñante”, intentando establecer los mecanismos mediante los cuales este académico contribuye activa y voluntariamente a la administración de su servidumbre. Para encarnar el asunto,

en contraste con la vía ortodoxa de los estudios biopolíticos, utilizaré mi propio recorrido en el cual me he topado con algunos ideolitos”² (Elizalde, 2010, p.108), condensaciones de creencias o ideas-fuerza desde donde se ha conducido la vida universitaria (su *ethos*). Se trata, entonces, de las tribulaciones de un académico enredado entre el deber ser institucional y su deseo de ser, o del ejercicio de la praxeopolítica³.

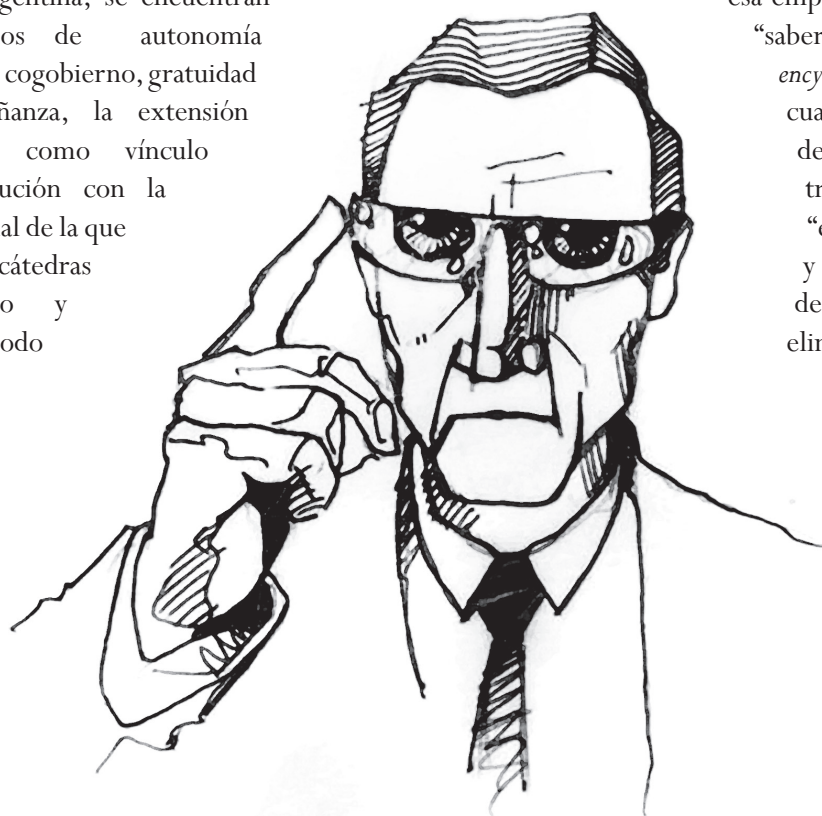
1. *Alma Mater Studiorum* (La casa del “intelectual”)

La universidad en general y la universidad pública en particular (al menos desde el siglo XX), ha tenido en América Latina un carácter paradójico: se le señala su función como reproductora del orden social, baluarte del estado-nación, de los principios de normalización y de poder sobre la vida, en la que la voz de la ciencia se ha convertido en el discurso rector (el lugar del discurso del amo en el capitalismo, según Lacan⁴) y, simultáneamente, ha sido defendida e imaginada como un espacio para el pensamiento diferente, para la comprensión crítica de la sociedad y como ámbito de emancipación. Cabe recordar aquí que desde 1918, en el *Manifiesto Liminar de La Reforma Universitaria* declarado en Córdoba, Argentina, se encuentran los principios de autonomía universitaria, cogobierno, gratuidad de la enseñanza, la extensión universitaria como vínculo de la institución con la situación social de la que emerge, las cátedras por concurso y por un período

establecido; buena parte de las nociones que configuran aún hoy el ideal de universidad pública democrática.

Acompañando la conflictiva transformación de las localidades rurales en ciudades modernas, la Universidad representó la salvaguarda del conocimiento ilustrado (eurocentrista) de las élites, dándole fundamento de razón a otras instituciones como la iglesia y el Estado, al tiempo que proclamaba –sobre todo en las universidades públicas - su independencia respecto a estos poderes desde el “uso de la razón”, expresada en forma de juicio crítico frente al *status quo*. Si se tiene en cuenta que gran parte de las naciones latinoamericanas se caracterizaban, bien entrado el siglo veinte, por ser sociedades cerradas hegemonizadas por unas cuantas familias (castas) y con un férreo control ideológico por parte de la iglesia católica, la conquista de un espacio social relativamente autónomo al confesional y al gubernamental ha sido muy poco valorada en la historia de la gestión social del conocimiento en nuestros países. La figura que condensaba el carácter paradójico de la universidad era el “intelectual”, herencia que

como propone Robert Darnton (1994, p. 195) se instituyó en Europa en el siglo XVIII con esa empresa fáustica sobre el “saber humano” que fue la *encyclopédie*, mediante la cual se “podó el árbol del conocimiento”, trazando fronteras “entre lo conocido y lo incognoscible, de tal manera que se eliminaba la mayor



parte de lo que los hombres habían creído sagrado en el mundo del conocimiento”; estableciendo un orden, una “topografía del conocimiento” fundada en la separación entre memoria, imaginación y razón y re-articulada en una genealogía interesada que mostraba la marcha civilizatoria de “la razón”, cuyos protagonistas eran “los hombres de letras”, los *Philosophes*, mediante la perfección de las artes y las ciencias:

Lejos de ser un compendio neutral de información, la moderna *Summa* modeló el conocimiento de tal forma que se lo quitó al clero y lo puso en manos de los intelectuales comprometidos con la Ilustración. El triunfo definitivo de esta estrategia se produjo en la secularización de la educación y el surgimiento de las modernas disciplinas académicas en el siglo XIX. Pero el compromiso clave se realizó en la década de 1750, cuando los enciclopedistas reconocieron que el conocimiento significaba poder, y al deslindar el mundo del conocimiento, se propusieron conquistarlo. (Darnton, 1994, p. 211)

Este “intelectual” o “libre pensador” condensa en América Latina, como lo ha planteado Santiago Castro-Gómez, “el cruce de dos imaginarios diferentes y, en apariencia, contradictorios: de un lado, el imaginario colonial de la limpieza de sangre y, del otro, el imaginario moderno de la objetividad científica” (2002, III), cargando la figura con una investidura de *superioridad cultural, neutralidad valorativa y probidad moral*, mantenida más o menos incólume hasta bien entrado el siglo veinte. Como planteé en un escrito anterior (Hleap, 2011), durante las primeras décadas del siglo XX, en una costosa, lenta y tardía consolidación, la marcha del humanista “libre pensador”, miembro de una élite intelectual con autoridad cultural y de abolengo⁵, por la ruta del intelectual con formación superior

fue sirviendo —incluso con su propia connivencia— a la institución de las disciplinas sociales y humanísticas en las universidades latinoamericanas (Neiburg, Plotkin y otros, 2004). Con un breve período de hegemonía del maestro universitario como “intelectual” cultivador de un “saber docto” enciclopédico, la docencia universitaria toma la forma de una modalidad específica de trabajo en las distintas profesiones y luego, bajo la figura del docente-investigador, se convierte en una opción profesional en sí misma, aunque “el cultivo exclusivo de la docencia universitaria o del trabajo científico seguirá siendo, aún al final del período, una excepción” (Altamirano, 2004, p. 36). De este tránsito pervive hasta la década de los ochenta, aunque cada vez más desdibujado, el carácter de compromiso personal con la crítica (ahora bajo el mandato de la ciencia) que tenía el aura del intelectual.

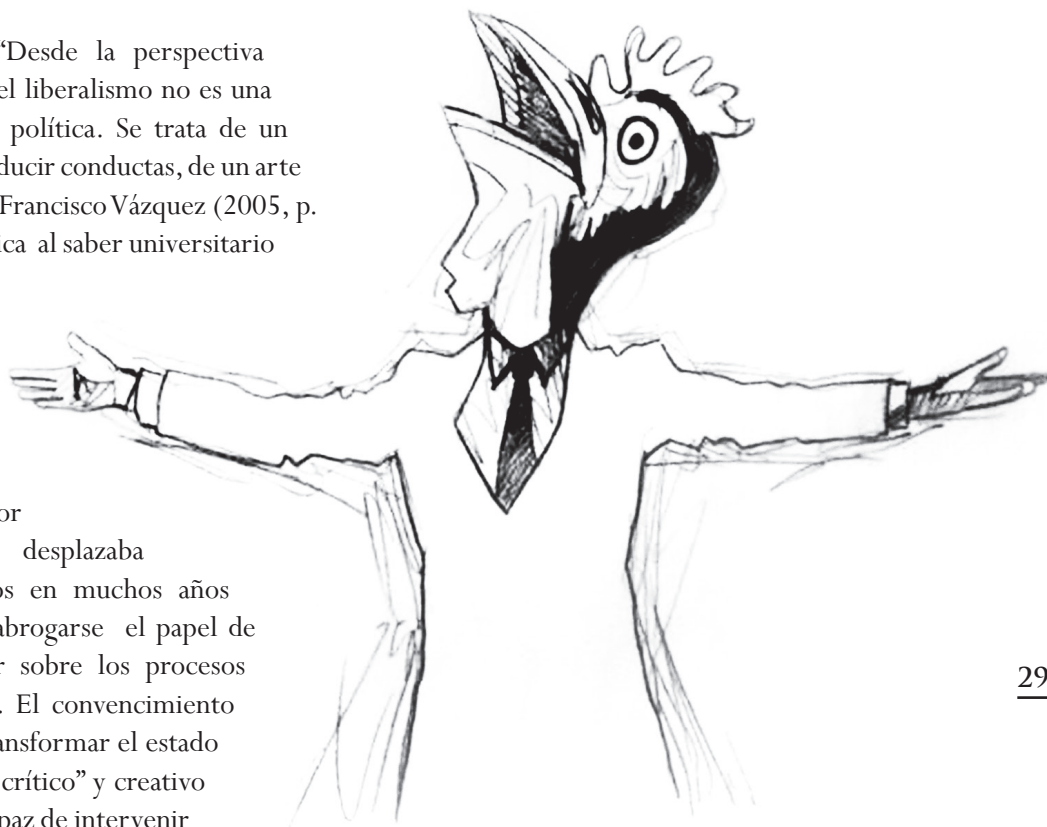
2. La Universidad de la ciencia (la casa del Docente-Investigador)

En Colombia, la década del ochenta (época en que empieza mi labor como docente universitario) se inició con una nueva ley sobre educación superior, el Decreto Ley 80 de 1980, que definió la educación superior como un servicio público que cumple una función social, e indicó que su prestación estaba a cargo del Estado y de los particulares que recibieran su autorización. En este decreto que organizó normativamente la Educación Superior, “si bien se reconocían facultades a las universidades, el punto de partida era el de la verificación de calidad, mediante la inspección y vigilancia por parte del Estado. En palabras distintas, la acción de las universidades, incluida la autonomía, adquirió un carácter subordinado a los lineamientos estatales en educación superior” (Villamil, 2005, p. 222); introduciendo mediante su declaración como “servicio público (y no “bien público” como se asumía antes) los mecanismos y las restricciones apropiadas a la transición hacia una “universidad corporativa”.

A mediados de la década anterior (años 70), en las postrimerías de los procesos de “profesionalización” del pensamiento de lo social, aparece la *Comunicación Social* asumida inicialmente como cualificación universitaria del ejercicio del periodismo. Particularmente este evento, que tomó en la Universidad del Valle (Cali, Colombia) más de un año de agudas controversias y al cual se vincularon reconocidos intelectuales, sirvió de excusa para sacudir las concepciones y prácticas de las “humanidades”, de las artes y del sentido de la formación universitaria en profesiones que no se ajustaban a la delimitación disciplinaria de las ciencias sociales y que no gustaban al conservadurismo ambiente de la región. En medio de la negociación se hicieron concesiones, por ejemplo el departamento creado para albergar el equipo docente a cargo del Plan de Estudios se llamó “Departamento de ciencias de la comunicación”, lo que sonaba armónico con “Ciencias de la Educación, Ciencias del Lenguaje, Ciencias Humanas, Ciencias Sociales”, tendencia que mostraba el recurso legitimante de LA CIENCIA como parámetro de calidad y universalidad y un indicio fuerte de lo que se asumía en la Universidad como investigación, expresado de manera bastante clara en los protocolos para formalizar un proyecto y en los criterios utilizados a la hora de evaluar la producción intelectual de los profesores. En debate con la formación de los periodistas, abriendo una figura profesional nueva que nadaba entre el analista social (comunicólogo) y el creador audiovisual, la comunicación social en la Universidad del Valle materializó la búsqueda de una articulación productiva entre formas de investigación social marcadas por el estructuralismo (semiología, lingüística, antropología) y estrategias de creación cargadas tanto de dominio en técnicas y estéticas audiovisuales como de experimentación de lo social (vinculación con problemáticas y actores no representados en la comunicación mediática convencional).

Al inicio de mi experiencia como docente experimentaba una fuerte contradicción entre una actitud crítica frente a lo reconocido como comunicación social y el requerimiento de formar “profesionales” en ese campo: la mirada analítica a la historia de la universidad ha permitido ubicar su funcionamiento institucional como la regencia de la “razón indolente” (Santos, 2005, p.152) en cuanto a formas de conocer, transmitir y acceder a esos conocimientos e incluso en el control sobre sus especificidades y sus diferencias que ha generado, como plantea Santos (2005, p.135) un epistemicidio sobre la multiplicidad de saberes sociales; también se ha señalado el agenciamiento capilar (meso-físico) de un dispositivo de control fundado en el “cuidado de la vida” de la población, el ejercicio de un biopoder: Al desarrollar formas específicas de conocimiento (sociológico, antropológico, médico, etc.) con instrumentos como la estadística, la epidemiología o los “estudios de caso”, al establecer estrategias diferenciadas para administrar cada aspecto de esa vida, la intervención sobre lo social dispuso (su “fuerza performativa”) de formas de agregación (diferenciación y captura de la multiplicidad), conocimiento y prácticas que rompían con la comunalidad ligada a un territorio y a unas costumbres, generando dependencia respecto de esas nuevas formas de vínculo y a los servicios ofrecidos, al punto que los propios administrados terminan confundiendo su necesidad (protección, entendimiento) con el satisfactor⁶ que el sistema les provee (hospital y escuela, por ejemplo) y se lo demandan al gobierno, incluso violentamente. Esta función de la universidad fundada en LA CIENCIA es

propia del liberalismo: “Desde la perspectiva del análisis del gobierno, el liberalismo no es una ideología ni una doctrina política. Se trata de un modo reflexionado de conducir conductas, de un arte de gobernar”, nos plantea Francisco Vázquez (2005, p. 84). Desde esa mirada crítica al saber universitario y a las profesiones de “intervención social” surgía la pregunta por el *derecho a la comunicación*, para el cual el profesional de ese campo formado por la universidad no solo desplazaba a los “empíricos” forjados en muchos años de brega sino que podía abrogarse el papel de propietario o interventor sobre los procesos sociales de comunicación. El convencimiento de estar formando para transformar el estado de cosas, con un “espíritu crítico” y creativo que, seguramente, sería capaz de intervenir y alterar el campo de la comunicación masiva tranquilizó nuestras conciencias. Seguimos en el empeño de ser docentes investigadores.

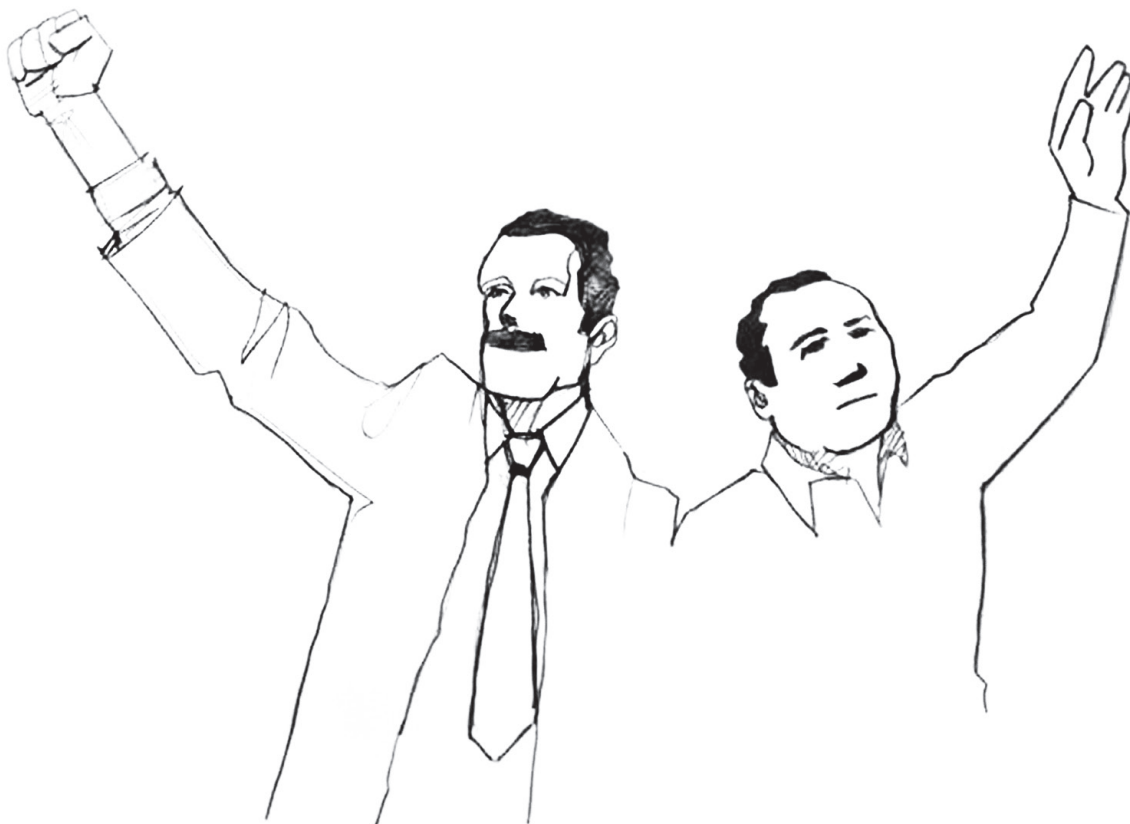


Anunciando el nacimiento del funcionario docente formateado por las exigencias burocráticas, el docente-investigador era impelido a ser desde las normativas de “carga académica” y desde la carrera de escalafón docente (que se convertía en mejora salarial) y aunque podía ejercer la crítica y la experimentación pedagógica, se obligaba a asumir la normalización de lo que se entendía por investigación (fuertemente marcada por el positivismo) y por docencia (“teóricas”, “talleres”, “básicas”, de “profesionalización”, etc.); además, ante la precariedad de publicaciones especializadas (requeridas para acreditar los escritos y para avanzar en el campo), tenía que establecer algún grado de intercambio, interlocución y asociación con otros programas de comunicación social en el país (AFACOM) y en Latinoamérica (FELAFACS), que si bien aportaban académicamente iniciaron una normalización internacional de la profesión, en donde el académico debía enfrentar más que al anciano fantasma del positivismo a un joven y poderoso *régimen de gestión*. Aunque se asumía la crítica y la creatividad frente a la comunicación masiva, la lógica del funcionamiento docente-investigativo anesthesiaba la autocritica y la reflexividad sobre el conocimiento generado (más allá de las evaluaciones de colegas para credenciales o para aprobar los proyectos), sobre el sentido de la formación impartida y particularmente poco se avanzó en cuanto al pensamiento pedagógico de la comunicación: éramos científicos sociales y/o artistas, pero NO pedagogos (término de nuestra entera sospecha).

3. El que piensa pierde (A la caza de experto)

Durante la segunda mitad del siglo XX, el desarrollo de las ciencias sociales, su separación en “especialidades” que luego tomaron el cuerpo de carreras autónomas al ritmo de los problemas sociales suscitados por el rápido proceso de modernización de Latinoamérica, las transformaciones en la organización del conocimiento lideradas por las metrópolis intelectuales de la época y la precaria financiación de la Universidad pública que la obligaba a buscar recursos en proyectos gubernamentales o privados, ubicaron el aporte de la universidad, bajo el auspicio de las “organizaciones multilaterales”, en el campo de las políticas públicas y de la gobernabilidad bajo la rúbrica del “experto” neutral que hacía una mediación “técnica” en los conflictos. Como precisa Escobar (2007):

La investigación signada por la coyuntura de las demandas del capitalismo globalizado genera entonces tensiones alrededor de los temas que se apoyan, avalan, marginan y excluyen, sobre los sentidos hacia los cuales se va orientando el conocimiento en las universidades, e incluso sobre los ritmos mismos de tal producción. Así, es indudable que se privilegia la investigación de corto plazo y relacionada con técnica y tecnología, pues es la más útil para el mercado contemporáneo del conocimiento. En cambio las ciencias sociales y humanas, las artes e incluso la investigación básica ven reducidas sus fuentes de apoyo, pues el tipo de teorías que generan no se traduce tan rentablemente en aplicaciones instrumentales ni en la resolución de problemas prácticos. En estos campos del saber, los perfiles de los/as investigadores/as parecieran transitar de profesionales de la cultura y del análisis de las relaciones sociales a expertos –tipo consultores– orientados a un conocimiento operativo. (p. 55)



Si miramos con atención la mutación en los perfiles de los/las investigadores/as que propone Escobar, podemos advertir que no se trata solo de un tipo de conocimiento, ese que llaman técnico o “aplicado”, sino del formateo⁷ de cualquier conocimiento, y que no se trata tampoco de la “vieja” economía, sino de una capaz de integrar la singularidad, la diferencia, y la falta de equivalencia (características del conocimiento) a la producción, una “economía líquida” (Drucker, 2004, p. 135). La más grande potencia de esta economía es su capacidad de integrar y hacer directamente productivas la externalidades positivas⁸. La solidaridad, confianza, creatividad, informalidad y demás cualidades que han sido llamadas “capital social”, así como los saberes no formalizados e incluso excluidos por el conocimiento científico, son ahora la base del nuevo recurso de la economía líquida: El conocimiento o, como precisa Drucker (2004, p.65) la mudanza de conocimiento a conocimientos altamente especializados, que “le ha dado al conocimiento el poder de crear una nueva sociedad”. En el campo de la formación en comunicación social se nota un declinar de la “comunicología” ante la urgente necesidad de vincular docentes en “comunicación para el desarrollo”, “comunicación organizacional” y “comunicación estratégica”, quienes más que tener una fuerte formación científica deberían aportar competencia en la gestión de procesos. Se trata de la oda a la innovación, pertinencia y flexibilidad en el conocimiento. La “explotación sistemática de oportunidades de cambio” (Drucker, 2004, p.261), de la “diferencia vital”, que está en el centro del concepto de “innovación”, hace estallar desde adentro la institucionalidad misma del conocimiento convencional -léase “académico”- abriendo los contextos y las maneras de generar conocimiento (incluso, desde la institucionalidad, el replanteamiento de las maneras de “hacer ciencia”). En la misma década en que es publicada “La sociedad postcapitalista” (Drucker), Helga Nowotny, Peter Scott y Michael Gibbons (1994) establecen que las maneras como los conocimientos - científico, social, y cultural- son producidos están pasando por cambios fundamentales, tanto en el contexto institucional de la producción de conocimientos como en la clase de conocimientos que se está produciendo; el surgimiento de un modo “post- académico” de la producción de conocimientos, principalmente en el contexto de aplicaciones caracterizadas por un enfoque de solución de problemas para usos específicos, un conocimiento caracterizado por ser –frente a la visión disciplinaria, descontextualizada y unidimensional de la ciencia académica– reflexivo, transdisciplinario y heterogéneo. La “nueva producción del conocimiento” pretende cambiar “los paisajes institucionales, las estructuras cognitivas, o los mecanismos de control de calidad de la ciencia actual, y sus conexiones con la sociedad”; se establece así el imperio del experto:

La palabra intelectual ha servido para designar a aquellos individuos que reclaman como fundamento de legitimidad para sus intervenciones públicas una forma de pensamiento crítico, independiente de los poderes, y sustentada en el uso de la razón. El término experto, en cambio, posee una historia bastante más corta, típicamente del siglo XX. Aunque individuos caracterizados como expertos han existido desde mucho antes, la utilización del término se generalizó particularmente luego de la segunda posguerra bajo el influjo de las ciencias sociales norteamericanas. Los expertos modernos suelen ser los técnicos, los especialistas que trabajan en y para el estado, y más recientemente para las ONG,

y los organismos internacionales. Si la figura del intelectual remite a un tipo de formación general, que puede o no tener a la Universidad como ámbito principal de acción, la figura del experto evoca especialización y entrenamiento académico. En su acción pública, el primero dice anteponer un conjunto de valores y un tipo de sensibilidad; el segundo, al contrario, actúa en nombre de la técnica y de la ciencia, reclamando hacer de la neutralidad axiológica la base para la búsqueda del bien común. (Neiburg y Plotkin, 2004, p. 15)

Entonces, sobre la sombra aristocrática del intelectual se dibuja el experto, que busca heredar su prestigio cultural apostatando de la fe en lo social, para salvar la primacía de la razón indolente (Santos, 2005, p.154). Ambas figuras son complementarias a la hora de desconocer la validez de otras formas de conocer, expandiendo mediáticamente el “pensamiento único” y efectuando así un gigantesco desperdicio de la experiencia social (Santos, 2005, p. 153).

4. La Universidad de los funcionarios (Sintonizándose –Tuning⁹- con el mercado)

En la década de los noventa se consolidó en las universidades de América Latina el *ethos tecnocrático* (Estévez, 2006) que en Colombia plasma la Ley 30 de 1992, siguiendo las recomendaciones que en materia de Educación Superior formula el Banco Mundial, en donde

“se busca desplazar la modalidad de coordinación de los sistemas desde el actual régimen con su inadecuada mezcla de elementos de coordinación burocrática, corporativa y política hacia una coordinación basada en nuevas formas de financiamiento y la adopción de controles de calidad y eficiencia”. (Brunner et al, 1994, p. 40)

Esto ocurre de manera sutil e indolora, como procedimientos de ajuste administrativo y de buen gobierno de las universidades, mediante “un sistema complejo y neutro de protocolos que permite cooptar profesores a partir del conocimiento experto sobre la función abstracta de la docencia (Bermejo, 2011, p. 60) y la planificación (multiplicando las mediciones, los planes de desarrollo, las acreditaciones de calidad), “los cuerpos docentes pasan a ser de este modo expropiados de sus competencias propias”(Bermejo, 2011, p. 61). Este régimen de gestión trastorna progresivamente la relación del hacer y del conocer en la Universidad, transfiriendo a funcionarios expertos en competencias no solo la organización de los programas académicos sino de la docencia misma (con bastante independencia de las materias y campos de conocimiento) y a los expertos planificadores la evaluación, medición y acreditación de la calidad de la formación sobre “estándares internacionales de calidad y eficiencia”, con nuestra complacencia y connivencia. Cabe anotar que muchos de estos expertos son colegas académicos convertidos al credo de la calidad. Buena parte del tiempo de los docentes se ocupa en procesos de administración académica (acreditación,

Planes de acción, informes de gestión, indicadores, etc.) y los encuentros académicos e incluso el funcionamiento de las Asociaciones de Facultades a nivel nacional e internacional (puedo dar testimonio de primera mano en lo que respecta a Afacom y Felafacs) gira casi exclusivamente en torno a la acreditación de calidad, a la definición de las “competencias académicas”¹⁰ para la formación y su participación en la elaboración de las pruebas de estado de la Formación (llamadas actualmente en Colombia, Saber Pro). En un claro ejercicio del eficientismo corporativo, lo que importa es “lo que dicen los indicadores”, olvidando no sólo qué y cómo se mide, sino el para qué y por qué se mide, preocupación que genera, como ha ocurrido recientemente en Colombia, incluso que se maniobren técnica o descaradamente los datos para producir el efecto de éxito que no se alcanza en la realidad social, en donde ya no importa - es secundario ante tanta eficiencia administrativa- si la pobreza ciertamente ha disminuido y la “calidad de vida” mejorado.

Se trata de un nuevo tipo de gubernamentalidad, la gubernamentalidad sobre el gobierno o “gobierno reflexivo”¹¹: se interviene, se busca incidir en los indicadores de gobernabilidad, es lo que he llamado la perversión de las estadísticas, donde buena parte de la realidad social, aquella que habla de problemas estructurales, del aumento de la pobreza y la inequidad, se convierte en residual ante la contundencia de los “datos” que miden el “buen gobierno”. La clave de esta gubernamentalidad es la traducción administrativa del “conocimiento profundo” sobre las prácticas: un *discurso* que organiza la manera de *pensar* , de

conocer, de *aprender* y de *sentir* en manera de *hacer*, en administración racional de una producción y en una operación regulada en los campos apropiados, un *praxeopoder*¹²:

Para comprender las acciones y las conductas de una persona, es necesario rastrear los fundamentos implícitos. Esto exige prestar atención no sólo a las acciones concretas de la persona, a sus actitudes y a sus palabras, sino buscar sobre qué están profundamente apoyadas esas maneras de actuar, de comportarse y de hablar, más allá de las explicaciones racionales y lógicas que la persona pueda dar. (...) Este conocimiento profundo hace posible una toma de conciencia de los elementos subyacentes a una práctica y, si es necesario, puede guiar una intervención con miras a modificarla o a reforzarla. (Bédard, 2004, p. 80-85)



Renée Bédard, la autora de esta fundamentación filosófica del praxeopoder administrativo afirma que “Mis investigaciones sobre la dirección y el management se apoyaron en mi experiencia como asistente de la alta dirección de una universidad” y señala que “la mayoría de los administradores universitarios tiene una formación y una experiencia diferentes a la gestión y con frecuencia son elegidos como administradores con base en su aceptación por parte de sus pares. La universidad se caracteriza por su poder colegial, lo cual tiene como efecto favorecer modos de funcionamiento que no se apoyan en la autoridad estatutaria”. Podemos concluir con ella que dada la juiciosa aplicación de este *praxeopoder* en la universidad actual, convertida en una extitución¹³, “la universidad es el arquetipo de la sociedad de saber que está emergiendo” (Bédard, 2004, p.86). Del intelectual crítico al docente- investigador se dio un paso de incorporación institucional; del docente investigador al “asalariado enseñante” (Mollis, 2003, p. 204) se da la destitución simbólica de la crítica, del pensamiento y de la autonomía.

Notas

¹ Esta Ponencia, expuesta en el IV Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y II Coloquio Internacional de Educación y Biopolítica, realizado en Bogotá, Colombia, del 3 al 6 de Septiembre de 2013, corresponde a la exposición de un núcleo temático abordado en el del programa de investigación “Instituciones y convivencia en un régimen de gestión” que hace parte de la línea de investigación en convivencia y ciudadanías incluyentes del Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle.

² El autor nombra con este término las ideas fuerza afinadas “en un espacio conceptual, pretende tener el carácter que tienen las coordenadas en el espacio cartesiano, con la diferencia que estamos intentando cartografiar un espacio multidimensional y consecuentemente conformado por varios planos o dimensiones”. He usado este neologismo para destacar creencias o ideas con poder instituyente, que se materializan en prácticas, rituales, vínculos y emplazamientos de la vida institucional.

³ Sustento la hipótesis de que la actual obsesión con la autonomía, la pertinencia, la competencia y la innovación constituye la versión actual de un biopoder que captura la acción, un praxeopoder.

⁴ En el Seminario XVII, (1992), plantea que el discurso de la universidad o capitalismo, se auto-establece como fundamento de lo social.

⁵ Cuyo origen se encuentra en la manera como fue traducida y enunciada la ilustración europea en la Nueva Granada (Castro-Gómez, 2005:310); constituyendo una subjetividad que, según el autor, sería hegemónica en el país durante todo el siglo XIX.

⁶ Concepto elaborado por Manfred Max Nef en su propuesta de una economía a escala humana.

⁷ En el sentido de darle forma como recurso, pero también en el sentido Deleuziano, como *modulación* que reduce la multiplicidad.

⁸ Aquellas que producen efectos benéficos sobre quienes no han participado en la transacción. Es decir, aquellas que producen un excedente (positivo o negativo) no imputable internamente a la producción, como efectos para terceros que no eran susceptibles de internalizarse en la economía como tal.

⁹ Se hace referencia al proyecto Tuning-América Latina que busca poner en sintonía a las Universidades de este continente al nivel de las estructuras educativas de sus titulaciones.

¹⁰ Definidas por Afacom como “La creación, desarrollo y aplicación de conocimientos, saberes, destrezas y habilidades orientadas a la solución de problemas desde la comunicación, mediante el análisis, lectura e interpretación de contextos, utilizando lenguajes específicos, para un ejercicio profesional con responsabilidad social”.

¹¹ En el cual “la gestión ya no concierne a la vida, a la producción, a la cultura, sino a los propios dispositivos diseñados para gobernarla” (Vázquez, 2005, p. 95).

- ¹² Este neologismo se funda en la existencia de la praxeología, una metodología que estudia la estructura lógica de la acción humana desde “axiomas lógicos y psicológicos” y sobre la que se funda una corriente renovadora de la administración.
- ¹³ Este concepto hace visible, contra la idea liberal de “autonomía”, que la delgada frontera que separa el adentro y el afuera de la institución universitaria ha sido violentamente vulnerada por el régimen de gestión cuyos principios y lógicas vienen de afuera, pero que operan, como el caballo de Troya, en el adentro de la universidad, implementando el *Ethos* tecnocrático como política de conocimiento.

Referencias

- Altamirano, C. (2004). Entre el naturalismo y la psicología: el comienzo de la “ciencia social” en la Argentina. En *Intelectuales y Expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Federico Neiburg y Mariano Plotkin (Comp.) Buenos Aires: Paidós.
- Bédard, R. (2004 enero-junio). Fundamentos del Pensamiento y las Prácticas Administrativas. 2. La trilogía Administrativa. En Revista *Ad-Minister*, (4) p. 80-108.
- Bermejo, J. C. (2011) *La maquinación y el privilegio. El gobierno de las universidades*. Madrid: AKAL
- Brunner, J. J. (coord.) ET ALL (1994) *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Buenos Aires: CEDES. Recuperado de: <http://168.96.200.17/ar/libros/argentina/cedes/brunner.rtf>
- Castro, S. (2007). *La Hybris del punto cero*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Darnton, R. (1994). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I. artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-Ministère des Affaires Étrangères.
- Drucker, P. (2004). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Norma.
- Elizalde, A. (2010) Intuiciones, complejidad y vida cotidiana. *Polis*, 9 (25), p. 101-118.
- Escobar, M. R. (2007). Universidad, pluralismo y diálogo de saberes. *Nómadas*, (27), p. 48-61.
- Estévez, A. M. (2006). Una genealogía de la Tecnocracia. En *El poder de los expertos: Para comprender la tecnocracia*. Haydée Ochoa Henríquez y Alejandro M. Estévez (Coordinadores). Maracaibo: Universidad del Zulia, Centro de Estudios de la empresa, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. 65-95
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Buenos Aires: Paidós.
- Hleap, J. (2011-Diciembre). De como un régimen de gestión se convirtió en imperativo categórico de la Universidad. En *Nexus Comunicación*, (10), p. 6-19).
- Lacan, J. (1992). *Seminario XVII: El reverso del psicoanálisis, 1969-1970*, trad. de Enric Berenguer y Miquel Bassols, Buenos Aires/Barcelona: Paidós.
- Mollis, M. (2003) *Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/mollis.pdf>
- Neiburg, F. & Plotkin, M. (Comp.). (2004). *Intelectuales y Expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós
- Nowotny, H., Scott, P. y Gibbons, M. (1994). *The New Production of Knowledge, The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.
- Santos, B. de S. (2005). *El milenio Huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta/Ilsa.
- Vázquez, F. (2005). Empresarios de nosotros mismos. Biopolítica, mercado y soberanía en la gubernamentalidad neoliberal, en Javier Ugarte Pérez (Comp.) *La administración de la vida. Estudios biopolíticos*, Barcelona: Anthropos.
- Villamil, C. (2005). Alcance de la autonomía universitaria en Colombia, 1980 — 2002. Una reflexión desde la evolución legislativa y jurisprudencial”. En Gentili, P. *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.