

# CUADERNOS CLACSO-CONACYT

#2

## La universidad investigadora y el capitalismo académico

Diego Andrés González Cardona



**CONACYT**

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



**CLACSO**



González Cardona, Diego Andrés  
La universidad investigadora y el capitalismo académico / Diego Andrés González Cardona. - 1a ed. -  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2016.  
Libro digital, PDF - (Cuadernos CLACSO-CONACYT)

Archivo Digital: [descarga y online](#)  
ISBN 978-987-722-193-0

1. Universidades. 2. Capitalismo. 3. Investigación. I. Título.  
CDD 378.007

## Resumen

La Universidad, como escenario de tensiones políticas, ha sufrido fuertes cambios en el marco del neoliberalismo. Este último, entendido no solo como una doctrina económica, sino también como una política sociocultural, al considerarla, ante todo, como una empresa, le designa la función de hacer investigación útil: consolida sistemas de evaluación de la investigación y fomenta la formación posgradual, pero en desmedro de su tarea histórica, que ha sido la formación humana. A través de un análisis arqueo-genealógico, se hace un rastreo de las formas en que se ensamblan los discursos y las prácticas de la Universidad investigadora y sus formas de operar, especialmente en los efectos que tienen sobre los procesos de subjetivación de aquellos formados bajo estas lógicas. Finalmente, se reflexiona sobre las posibilidades de agenciamiento y otras formas de hacer investigación.

**Palabras claves:** dispositivo, formación posgradual, colonialidad.

El neoliberalismo empezó por privatizar la conciencia de los líderes... Fue su primera reforma a la educación y al Estado. Realizó una multimillonaria inversión focalizada para la privatización de los líderes del sector público y de sus intelectuales. Amplió la inversión focalizada a la privatización de líderes del sector social y de los "movimientos sociales". Montó su proyecto general de privatización sobre un proceso ya existente de inmoralidad y corrupción política. Perfeccionó, aceleró y refuncionalizó ese proceso en el orden comunicativo, cultural y educativo, con mensajes directos e indirectos a favor del conformismo, del cinismo y del oportunismo, ensalzados con la filosofía del *rational choice*.

Pablo González Casanova, *La universidad necesaria para el siglo XXI*

Pensar la Universidad como un espacio de disputa política y no como un simple espacio "academicista" nos lleva a reflexionar sobre las formas en que confluyen dinámica y cotidianamente *los sujetos, los saberes y las lógicas institucionales* en medio de directrices globales sobre la educación superior, planes de estudio, políticas sobre el posgrado y líneas, temas y problemas de investigación.

La Universidad, entonces, como espacio de confrontación por las significaciones, la producción de conocimiento, la validez de los discursos y

las enunciaciones, es merecedora de posar la mirada investigativa sobre las condiciones macro y micropolíticas<sup>1</sup> que generan tensiones en sus prácticas operativas. Asimismo, la formación de los sujetos (llamados intelectuales, investigadores, académicos, etc.) son un objetivo focalizado en la producción del conocimiento.

En este sentido, comenzaré haciendo una contextualización de las disposiciones y ordenamientos socio-culturales que se han venido llevando a cabo en el orden global, en los cuales se enmarcan las disposiciones y ordenamientos de la que ha sido objeto la Universidad como institución productora de conocimiento, es decir, como productora de significaciones con pretensiones de validez. Este contexto de ordenamientos socio-culturales es el neoliberalismo.<sup>2</sup>

Se hace un rastreo de los elementos constitutivos del discurso de la Universidad investigadora en el marco de lo que Sheila Slaughter y Larry Leslie (1997) han denominado “capitalismo académico”, planteamiento al cual habría que adicionar el adjetivo “colonial” para particularizar las apreciaciones sobre lo que ha pasado con las políticas de educación superior en América Latina, por lo que hablaríamos de “capitalismo académico colonial”.<sup>3</sup> Asimismo, este discurso de la Universidad investigadora se ha venido operativizando pedagógica, didáctica y curricularmente en cada uno de los programas de posgrado, por lo cual se hace necesario tratar de reconstruir los dispositivos de formación que se ponen en marcha para este proceso, generar dinámicas en las formas en que circula micropolíticamente el saber/poder en las instituciones educativas.

Para lo anterior, se han analizado los documentos oficiales que intentan dirigir las acciones respecto a la ciencia y la tecnología. Para efectos de un acercamiento a un estudio comparativo, se presentan algunos rasgos de las Leyes de Ciencia y Tecnología de México y Colombia, con la intención de identificar las *formaciones discursivas* sobre las que se sustentan y a través de las cuales persiguen el desarrollo de la sociedad basada en el conocimiento, la productividad, la innovación y la competitividad.

Esta intencionalidad discursiva ha repercutido en tres amplios ámbitos: a) las concepciones y dinámicas sobre la universidad constituidas a lo largo de los procesos de modernización; b) las formas en que se produce y legitima el saber; y c) las prácticas de quienes materializan la producción, apropiación y circulación del conocimiento. Estos ámbitos tienen especial énfasis en el desenvolvimiento de los posgrados.

1 “No existe lógica de contradicción entre los niveles molar y molecular. Las mismas especies de elementos, los mismos tipos de componentes individuales y colectivos en juego en un determinado espacio social pueden funcionar de modo emancipador a nivel molar y, coextensivamente, ser extremadamente reaccionarios a nivel molecular. La cuestión micropolítica es la de cómo reproducimos (o no) los modos de subjetivación dominantes” (Guattari y Rolnik, 2006: 155). “Cualquier emergencia de singularidad provoca dos tipos de respuesta micropolítica: la respuesta normalizadora o, por el contrario, la respuesta que busca encaminar la singularidad hacia la construcción de un proceso que pueda cambiar la situación, y tal vez no sólo localmente” (Guattari y Rolnik, 2006: 66).

2 Podríamos usar también la expresión de Felix Guattari de “capitalismo mundial integrado” (CMI) que, ya en la década de 1960, propone como alternativa a “globalización”, término según él demasiado genérico y que oculta el sentido fundamentalmente económico, y más precisamente capitalista y neoliberal, del fenómeno de la mundialización que entonces se instalaba. En palabras de Guattari: “El capitalismo es mundial e integrado porque potencialmente ha colonizado el conjunto del planeta, porque actualmente vive en simbiosis con países que históricamente parecían haber escapado de él (los países del bloque soviético, China) y porque tiende a hacer que ninguna actividad humana, ningún sector de producción quede fuera de su control” (Guattari y Rolnik, 2006: 16). Sin embargo, utilizamos el concepto de *neoliberalismo* por ser un concepto mayoritariamente trabajado en la literatura consultada.

3 Entendemos por colonial a las prácticas de diferenciación y jerarquización social, política, epistémica y ontológica llevadas a cabo por parte de aquellos que, en medio de la empresa colonial, se consideran como superiores: “Los conocimientos, seres, territorios y poblaciones colonizadas (o que son colonizables, cabría agregar) son epistémica, ontológica y socialmente inferiorizados por la mirada colonialista” (Restrepo y Rojas, 2010: 132).

## Consideraciones conceptuales y metodológicas

La idea que se pretende desarrollar en este texto es la concerniente a que *en el marco del capitalismo académico, la universidad investigadora se consolida como formación discursiva delineando prácticas a su vez discursivas y no discursivas, es decir, dispositivos en donde se llevan a cabo diversos procesos de subjetivación.*

Comencemos abordando lo que se entiende por *formación discursiva*. Michel Foucault, en *La arqueología del saber* (2010), está interesado en comprender las condiciones históricas de cómo ha sido posible que ciertos enunciados existan y no otros, es decir, analizar los enunciados como acontecimientos discursivos que se presentan en un determinado momento y lugar a través de reglas que delimitan lo que se dice y lo que no.

Así, *formación discursiva* y *enunciado* son categorías recíprocas, en donde este segundo no debe ser entendido como una frase o como una proposición, ya que no se trata de hacer un análisis lógico o sintáctico para determinar la referencialidad o el valor veritativo de lo que se dice; sino que el enunciado remite a un referencial constituido por las reglas que definen: a) las condiciones históricas de aparición de los objetos; b) quién puede proferirlo y a partir de cuáles condiciones; c) los dominios asociados, es decir, las relaciones con todo un campo adyacente, colateral de formulaciones enunciativas; y d) la materialidad en tanto conjunto de instancias que posibilitan y rigen su repetición (pp. 116-138).

Para el tema abordado en el presente texto, estas herramientas de análisis brindadas por Foucault permiten reconstruir las condiciones históricas en que la Universidad investigadora como objeto de saber se perfila y se transforma a través de: i) *las superficies de emergencias*, es decir, los lugares donde se producirá el conocimiento; ii) *las instancias de delimitación*; esto es los diferentes estamentos sociales que designan, nombran o instauran las formas de producción de conocimiento; y iii) *las rejillas de especificación*, o sea, los sistemas según los cuales se separan, se oponen, se reagrupan, o se derivan unas de otras las diferentes tipificaciones que se haga de la producción de saber.<sup>4</sup>

Tenemos, entonces, que los objetos se construyen a través de enunciados, con sus funciones enunciativas, que constituyen formaciones discursivas a partir de condiciones históricas específicas. Este conjunto de características del saber lo aborda Foucault a través del concepto de *episteme*:

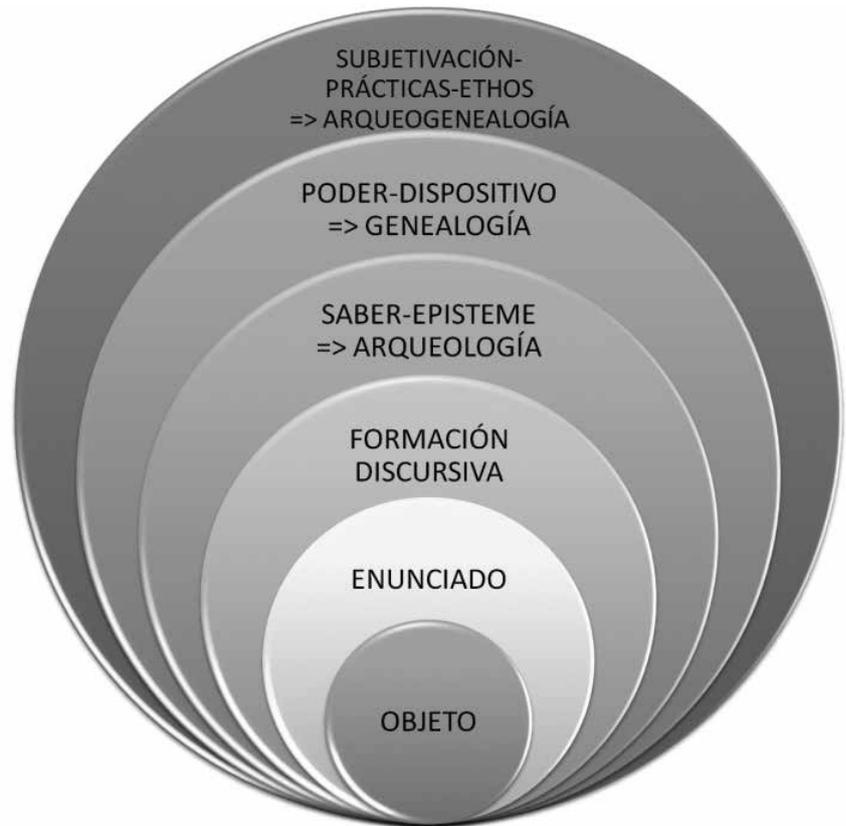
Por *episteme* se entiende, de hecho, el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época dada, las prácticas discursivas que dan lugar a figuras epistemológicas, a ciencias, eventualmente a sistemas formalizados; el modo según el cual, en cada una de estas formaciones discursivas, se sitúan y se operan los pasajes a la epistemologización, a la científicidad, a la formalización; la repartición de estos umbrales, que pueden entrar en coincidencia, estar subordinados los unos a los otros o estar desfasados en el tiempo; las relaciones laterales que pueden existir entre las figuras epistemológicas o las ciencias, en la medida en que ellas provienen de prácticas discursivas vecinas, pero distintas (p. 249).

Este dominio del saber será el objeto de estudio de la Arqueología. Sin embargo, el concepto de *episteme* será ampliado al de *dispositivo*, en tanto que las formaciones discursivas sobre el saber no pueden estar separadas del poder. Así, el análisis de los *dispositivos*, como ensamblaje de estrategias de poder, “unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber” (Foucault, 1985: 130), será objeto de la genealogía.

4 Estas reglas que determinan la configuración de los objetos son desarrolladas por Foucault en su libro *Historia de la locura* (ver Castro, 2004).

Las consideraciones sobre el saber no pueden estar desligadas de las relaciones de poder, de tal forma que el saber/poder será abordado desde una historia de las condiciones espacio-temporales de posibilidad del saber y desde una ontología del presente que dé cuenta del saber como estrategia y táctica del poder y de sus formas de ejercicio.

**Ilustración 1**



Niveles de comprensión a partir de los planteamientos de Michel Foucault (elaboración propia).

Esta forma de abordar un problema de investigación nos lleva hacia cuestionamientos: ¿por qué somos de esta manera en este momento preciso de la historia?, ¿podemos ser de otra manera, teniendo en cuenta que las relaciones constitutivas de estos modos de ser, saber y poder no han sido homogéneos ni constantes en la historia, en donde las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, con otros sujetos, con los saberes y con las instituciones hacen parte de sus procesos de subjetivación?

Los sujetos que hacen investigación social se encuentran inmersos en los vaivenes macro y micropolíticos, pues son los que movilizan los procesos llevados a cabo en la Universidad y son quienes pueden decidir si defienden el statu quo conformista y, oportunamente, se amoldan a él cínicamente o si procuran creativamente buscar otros mundos posibles. Es en este ir y venir en donde se van produciendo las subjetividades de los investigadores sociales, lo cual provoca una reflexión en dos *segmentaridades*: una molar y otra molecular<sup>5</sup>,

5 Es importante aclarar que lo molar y lo molecular no son excluyentes entre sí, pues a nivel subjetivo se vivencia lo global. Al respecto, Deleuze y Guattari (2004) afirman: “Toda sociedad, pero también todo individuo, están atravesados por dos segmentaridades a la vez: una molar y

que se entrecruzan y afectan mutuamente. Es decir, una reflexión tanto de las relaciones entre lo que pasa a nivel global como a nivel subjetivo.

Esto, para efectos de comprensión del tema abordado en el presente escrito, nos permite agudizar la mirada crítica a las políticas globales que se han venido instituyendo sobre la Universidad, las Ciencias Sociales y Humanas y la Investigación como producción de conocimiento, así como entorno a las prácticas de los sujetos que hacen investigación.

Podemos plantear que las prácticas de producción de conocimiento en la Universidad investigadora son un campo de lucha frente a la colonialidad, entendida como el conjunto de herencias coloniales que quedaron intactas a nivel ontológico, epistémico y cultural luego de los procesos de descolonización jurídico-administrativos, y que son los sujetos inmersos en los *dispositivos* quienes reproducen la colonialidad o bien provocan agenciamientos colectivos, micropolíticos, hacia otras formas posibles de producir conocimiento.

## **La empresarialización de la universidad: de la universidad ilustrada a la universidad investigadora**

### **Los relatos sobre la universidad**

La universidad, como organización que forma parte constitutiva de la sociedad,<sup>6</sup> es *producida por y productora de* redes de significación a través de normas, tecnologías y prácticas que buscan configurar unas relaciones de racionalización administrativa que reduzcan la conflictividad propia de una organización donde circulan las relaciones de poder. A partir de ello, podemos preguntarnos ¿cómo la investigación se convirtió en *objeto* central de la Universidad?, ¿qué posibilitó la *formación discursiva* de la Universidad investigadora?, ¿qué *dispositivos* se han puesto en marcha para la producción del conocimiento?

Diferentes autores, desde la década de los noventa y comienzos de la primera década del siglo XXI, como Gibbons (1997), Gentili (1997), Slaughter y Leslie (1997), Ibarra Colado (1998), Aronowitz (2000), González Casanova (2001) y Slaughter y Rhoades (2004) comenzaron a reflexionar sobre los efectos que tendría la implementación de una lógica empresarial de corte neoliberal sobre la organización universitaria y sobre la producción de conocimiento, es decir, sobre la ciencia y la investigación.

Estos cambios en las concepciones y funciones de las instituciones universitarias, empezaron a desestabilizar las pretensiones de una Universidad ilustrada, entendiendo por esta aquella basada en la unidad de la razón, la consolidación de metarrelatos, la consolidación de una ciencia axiomática y la búsqueda de la emancipación de los seres humanos. A cambio de ello, empieza a tomar lugar un discurso de la Universidad como una empresa cuya principal actividad será la investigación.

En los años ochenta, Lyotard (1987), con su *informe sobre el saber*, realiza un diagnóstico sobre el saber en las sociedades informatizadas. Allí, identifica como problema central el de la legitimación del saber, en el marco de lo que él considera la crisis de los grandes relatos, es decir, “la incredulidad con respecto a los metarrelatos” (p. 4), característica clave de la condición posmoderna.

---

otra molecular. Si se distinguen entre sí es porque no tienen los mismos términos, ni las mismas relaciones, ni la misma naturaleza, ni el mismo tipo de multiplicidad. Y si son inseparables es porque coexisten, pasan la una a la otra [...]. En resumen, todo es política pero toda política es a la vez macropolítica y micropolítica”.

6 Utilizo las nociones propuestas por Eduardo Ibarra Colado sobre el abordaje de la Universidad como organización al plantear que “más que pretender analizar a la universidad como entidad autárquica que puede ser explicada a partir de sí misma, nos proponemos re-pensarla como espacio social en el que se desarrollan relaciones entre agentes muy diversos” (1998: 11).

De ahí que Lyotard afirme: “El saber científico es una clase de discurso [y *que*] se encuentra o se encontrará afectado en dos principales funciones: la investigación y la transmisión de conocimientos” (p. 6), de tal manera que hay una ordenación entre productores del saber y aquellos que lo utilizarán, es decir, una relación entre proveedores y consumidores del conocimiento. Por lo cual: “El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su «valor de uso” (p. 7).

Esta es la manera en que se empieza a legitimar la producción y organización de los conocimientos y la institucionalización en la Universidad a través de enunciados que justifiquen que aquel conocimiento que es producido sea considerado como un saber válido. Por lo que se hace aparecer que “saber y poder son las dos caras de una misma cuestión: ¿quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir?” (p. 10).

En cuanto a una periodización del desarrollo de la Universidad, podríamos distinguir, resumiendo la propuesta de Antoni Aguiló (2009), cuatro periodos para el caso de las universidades europeas, pues para el caso latinoamericano podrían identificarse las características, pero —por supuesto— no la misma periodización:

- El primer periodo abarca desde el siglo XII hasta finales del XV. Se caracteriza por la fundación de universidades de orientación cristiana que sentaron algunas de las bases institucionales y organizativas del modelo europeo de universidad difundido posteriormente al resto del mundo.
- El segundo periodo lo sitúa en el siglo XV. Es la época de la Universidad renacentista, que está bajo los efectos de las transformaciones económicas, sociales y culturales provocadas por el liberalismo emergente, el individualismo, la revolución científica en marcha, el capitalismo comercial en ciernes, el colonialismo, el humanismo antropocéntrico y la Reforma protestante.
- El tercer periodo comprende los siglos XVII y XVIII. La Universidad está bajo la influencia de las innovaciones técnicas y científicas de la Revolución industrial inglesa y el cuerpo de ideas hegemónico, que adquiere forma en la filosofía de la Ilustración. Se produce la institucionalización de la ciencia.
- El cuarto periodo abarca el modelo de Universidad que se viene gestando desde el siglo XIX y perdura en buena parte hasta la actualidad, en el cual la Universidad funciona como una institución burocrática.

En América Latina, estas características podrían encontrarse mezcladas y no en forma de tipos ideales puros, por lo cual podríamos identificar periodos de institucionalización de la ciencia acompañados de formación de cuadros burocráticos para la administración del Estado con esquemas institucionales propios de la escolástica. Por ello, aunque esta periodización nos sirva para identificar ciertas características, no debe entenderse esta caracterización de forma lineal y secuencial.

Lo que sí nos permite ver es cómo en la modernidad, como proyecto ilustrado, se le ha otorgado un estatus de verdad a la Universidad como institución que centraliza la producción de conocimiento, lo que ha contribuido a la segregación de conocimientos no occidentalizados. Se constituye así un régimen de verdad que puede definirse como un saber-poder ordenador constituido por formaciones discursivas y enunciativas que, dotados de validez veritativa, tratan de ser impuestos, sancionando los discursos y lenguaje rivales.

En síntesis, el sujeto, en la primera versión de la legitimación moderna del saber y sus instituciones, se encarna en un Estado; y en la segunda, en un Sistema. Asimismo, el juego del lenguaje de legitimación en la primera es político-estatal y, en la segunda, filosófico. Condiciones que sufren con gran contundencia cambios en la nueva forma de producción del conocimiento expuesta por Gibbons y sus colaboradores (1997) y le dan un valor de cambio carente de cualquier meta-relato legitimador: la legislación —siguiendo a Lyotard— depende de cada legislador; es decir, depende de cada sujeto práctico (en este caso, el sujeto productor de conocimiento) decidir lo que es justo y lo que no.

### **La Universidad ante la nueva forma de producción del *conocimiento***

El nuevo modo de producción del conocimiento, caracterizado según Gibbons por funcionar “dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar, antes que mono o multidisciplinar” supone, además, “una mayor responsabilidad social” y utiliza “una mayor gama de criterios para juzgar el control de calidad” (1997: 7).

Si bien la perspectiva que nos muestra el autor está centrada en el análisis de las universidades estadounidenses —lo que limitaría una mirada hacia las universidades latinoamericanas—, nos brinda herramientas reflexivas para comprender la puesta en marcha de prácticas globales de una economía capitalista colonial basada en la relación de la producción del conocimiento y la formación de capital humano con la innovación y el desarrollo. Por lo que se han venido creando estrategias tecnificadas, guiadas por principios instrumentalizados de aplicación de procedimientos estandarizados que garanticen el control de la calidad, la eficiencia y la eficacia.

También es importante tener en cuenta que en el análisis realizado por Gibbons, la atención se centra de forma especial sobre las Ciencias Naturales, de las que la Biología, la Física y la Química son tomadas como “paradigmáticas de una sana producción del conocimiento en las ciencias” (p. 7), mientras que las Ciencias Sociales y Humanas son tenidas en cuenta en la medida en que han tratado de imitar a las ciencias físicas, ya que de esa manera se pueden analizar en la lógica del nuevo modo de producir el conocimiento en el marco de unas características sociales que “afecta no sólo a qué conocimientos se produce, sino también como se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce” (p. 7).

Pasando estos planteamientos sobre el nuevo modo de producción de conocimiento por un tamiz *foucaultiano*, podríamos preguntarnos ¿qué condiciones históricas han permitido la formación e instauración de estos discursos sobre la transdisciplinariedad, la investigación aplicada, la eficiencia y la utilidad?, ¿cómo se ponen en funcionamiento estas prácticas discursivas?, ¿qué tipo de *ethos* se constituye y cómo se reproduce?

Igualmente, podríamos pasar por este tamiz de “sospecha” la idea que ha calado en diferentes ámbitos discursivos: la necesidad de un gran número de doctores para que los países puedan tener mayores niveles de desarrollo científico y tecnológico, lo que a su vez repercutiría en un desarrollo social y humano.

Los textos de Lyotard, Gibbons y Slaughter nos muestran una interacción entre las transformaciones que han tenido la producción de conocimiento y la institución universitaria, es decir, las condiciones de transformación del saber y del poder. Sin embargo, no hacen mención de las características de producción de subjetivación. Tan solo en la idea de formación de capital humano, pero no en el sentido de apropiación de prácticas, lo que deja al análisis sin su tercer pilar.

## Políticas de configuración de la producción del conocimiento y de los posgrados

Ya se ha presentado, *grosso modo*, las condiciones en que se construye un objeto del saber y se forma un discurso al respecto para darle legitimidad y validez en una situación histórica específica. Igualmente, se presentaron las características cambiantes en las formas de producir conocimiento y en su institucionalización —esto es, los cambios en la Investigación y la Universidad— que han erigido a la Universidad como la institución productora de conocimiento comercializable.

Ahora bien, ¿cuáles han sido los mecanismos de materialización de esta lógica? ¿Cómo se han llevado a cabo estas transformaciones? ¿Qué sujetos han sido objeto del ejercicio de este saber/poder? ¿A qué disposiciones han sido sometidas las prácticas de subjetivación?

Esta serie de preguntas no buscan una respuesta acabada y concreta, simplemente son interrogantes que buscan incomodar el emplazamiento de prácticas discursivas social y políticamente aceptadas como válidas, ante las cuales las acciones colectivas son dirigidas como si se respondiera a un “mandato divino”, es decir, como si se obedeciera a un principio de acción supraindividual.

En este orden de ideas, se pueden identificar en las leyes de Ciencia y Tecnología de México y Colombia (tomados como casos de estudio) una serie de acoples entre las estructuras jurídica, de finanzas públicas, productiva y educativa, con el fin de poner en marcha la “máquina”<sup>7</sup> productora de conocimiento y en la cual los sujetos constituyen una pieza clave para su funcionamiento.

Este acoplamiento se hace principalmente a través de cuatro enunciados identificados en primera instancia:

- a) rompimiento de las fronteras geográficas y epistemológicas del conocimiento para lograr su internacionalización y el trabajo inter y transdisciplinar;
- b) vinculación del sector educativo con el sector productivo y de servicios para la apropiación social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación a partir de la producción y aplicación de conocimiento útil para el desarrollo;
- c) formación de recursos humanos para el desarrollo de la investigación y la divulgación y apropiación del conocimiento;
- d) consolidación de la institucionalidad de sistemas nacionales de investigación para realizar evaluaciones y control de calidad del conocimiento producido.

Estos cuatro *enunciados* configuran la *formación discursiva* sobre la Universidad que investiga, ya no guiada por principios universales, como la formación del pueblo o la formación del espíritu para el desarrollo moral de la humanidad, sino por objetivos específicos, focalizados, y el interés de propiciar valores agregados a los productos de la investigación. Lo cual responde a la *maquinica* de una economía basada en la producción de conocimiento donde intervienen, como se ha venido sosteniendo a lo largo del texto, el saber, el poder y la subjetivación.

En este panorama, la Unesco, en la *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* (1998), en donde se resalta la importancia de la investigación en la educación superior, la innovación y las formas de vinculación de las disciplinas, señala:

7 Entendemos el concepto de *máquina* en el sentido de Deleuze y Guattari. En palabras de Lazzarato (2008): “Interpretando el punto de vista de Deleuze y Guattari se podría afirmar que el capitalismo no es un ‘modo de producción’; ya no es un sistema, sino un conjunto de dispositivos de servidumbre maquinica y a la vez un conjunto de dispositivos de sujeción social”.

El progreso del conocimiento mediante la investigación es una función esencial de todos los sistemas de educación superior que tienen el deber de promover los estudios de postgrado. Deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales. Se debería establecer un equilibrio adecuado entre la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos.

Vemos cómo se van configurando los *enunciados* sobre un objeto: la Investigación, que tiene como correlato la aplicación del conocimiento para los problemas del desarrollo.

Igualmente, en el sentido de acoplamiento y engrane de dispositivos para la producción —en este caso— de conocimiento, en la Ley de Ciencia y Tecnología (2002) de México se entiende por desarrollo tecnológico

... el uso sistemático del conocimiento y la investigación dirigidos hacia la producción de materiales, dispositivos, sistemas o métodos incluyendo el diseño, desarrollo, mejora de prototipos, procesos, productos, servicios o modelos organizativos (Cap. 1, Art. 4, Núm. 10).

Está implícito allí una concepción de racionalización y tecnificación de las relaciones tanto materiales como sociales y organizacionales, es decir, se procura, a través del apoyo a la investigación científica y tecnológica, por una tecnificación de la vida cotidiana y de los procesos productivos nacionales.

Teniendo en cuenta esta lógica de la racionalidad técnica, se pueden contextualizar las políticas educativas que surgen en los años noventa inspiradas en el espíritu neoliberal. De allí que se pueda entender al neoliberalismo, más que como una doctrina economicista, como un proyecto de organización de la vida social que se compone de un conjunto de prácticas o modos de operar orientados hacia objetivos específicos establecidos como resultados del análisis y el diagnóstico de situaciones problemáticas para obtener racional y eficazmente nuevos beneficios.

Elo muestra cómo se ha venido posicionando retórica y pragmáticamente la lógica empresarial en todas las instituciones sociales. Se constituye así como un estilo de vida; de ahí que se hable de ser empresarios de sí mismo y de gerentes del Estado o de las universidades.

En esta línea de racionalización y tecnificación social es que Slaughter y Leslie (1997) hablan de *capitalismo académico*, con lo cual se refieren “al uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos; tiene que ver con un conjunto de iniciativas y comportamientos económicamente motivados para asegurar la obtención de recursos externos” (Ibarra, 2002: 145).

Esta dinámica ha llevado, entonces, a que la Universidad, especialmente con su principal actividad endilgada (investigar), se convierta en una empresa que deba buscar sus propios recursos compitiendo con otras instituciones o investigadores para encontrar financiamientos para sus proyectos o para acrecentar sus remuneraciones extraordinarias. Se constituye, por lo tanto, en un mercado de competitividad alrededor de la producción de conocimiento.

Del mismo modo, se promueve la articulación de las universidades con las empresas para obtener recursos externos. Así queda explícito en la Ley de Ciencia y Tecnología (2002) en México:

Vincular a los sectores educativo, productivo y de servicios en materia de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación” (Cap. 1, Art. 1, Núm. 5).

Incorporar el desarrollo tecnológico y la innovación a los procesos productivos y de servicios para incrementar la productividad y la competitividad que requiere el aparato productivo nacional (Cap. 1, Art. 2, Núm. 3).

Por su parte, la Ley de Ciencia y Tecnología de Colombia (Ley 1286 de 2009, por la cual se modifica la ley 29 de 1990) enuncia como objetivo general:

Fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y a Colciencias para lograr un modelo productivo sustentado en la ciencia, la tecnología y la innovación, para darle valor agregado a los productos y servicios de nuestra economía y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional (Cap. 1; Art. 1).

Promover y evaluar la alianza estratégica universidad-empresa, en función de desarrollar conjuntamente la ciencia, la tecnología y la innovación en sectores estratégicos para el desarrollo económico y social del país (Art. 17; Núm. 9)

Lo mismo ya estaba explícito en la Ley 29 de 1990:

Corresponde al Estado promover y orientar el adelanto científico y tecnológico y, por lo mismo, está obligado a incorporar la ciencia y la tecnología a los planes y programas de desarrollo económico y social del país y a formular planes de ciencia y tecnología tanto para el mediano como para el largo plazo. Así mismo, deberá establecer los mecanismos de relación entre sus actividades de desarrollo científico y tecnológico y las que, en los mismos campos, adelanten la universidad, la comunidad científica y el sector privado colombianos (Cap. 1; Art. 1).

Todo lo anterior ha provocado la modificación de las prácticas institucionales en las universidades mediante la reestructuración de la organización curricular y las relaciones entre docencia e investigación, por ejemplo, en la distribución de cargas laborales para el ejercicio de lo uno y de lo otro, así como la obligación de los docentes, en el caso de México, de formar parte del Sistema Nacional de Investigadores. Esta relación entre la Investigación y la Educación es abordada en la Ley de Ciencia y Tecnología de México de la siguiente manera:

Con el objeto de integrar investigación y educación, los centros públicos de investigación asegurarán a través de sus ordenamientos internos la participación de sus investigadores en actividades de enseñanza. Las instituciones de educación superior promoverán, a través de sus ordenamientos internos, que sus académicos de carrera, profesores e investigadores participen en actividades de enseñanza frente a grupo, tutorío de estudiantes, investigación o aplicación innovadora del conocimiento (Cap. 8, Art. 43).

Para el caso colombiano, como lo señala Jaramillo:

... la integración de la ciencia y la tecnología al desarrollo colombiano demanda la existencia de una sólida base de profesionales y técnicos, en todos los niveles de formación, pero muy especialmente a nivel de doctorado, debido a que el país adolece de investigadores altamente calificados. Para afrontar este reto se fueron combinando dos estrategias, a saber: (a) formación de investigadores en programas doctorales y de maestría en el exterior y (b) formación de investigadores en programas doctorales nacionales, para lo cual se

requería el apoyo institucional y la consolidación de la infraestructura de doctorados nacionales (2009: 133).

De tal manera que en la Ley de Ciencia y Tecnología de Colombia del 2009, se estipula que el estímulo y fomento de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación estarán orientados, entre muchos otros propósitos, por la promoción de

... la calidad de la educación formal y no formal, particularmente en la educación media, técnica y superior para estimular la participación y desarrollo de las nuevas generaciones de investigadores, emprendedores, desarrolladores tecnológicos e innovadores (Art. 3; Num. 6).

Sin embargo, para el caso colombiano, esta formación de recursos humanos se hace a través de la estrategia de financiación crediticia, ya que su programa de posgrado es demasiado incipiente, a diferencia de México y otros países de la región, como Brasil y Argentina.

Se va consolidando así todo un *dispositivo* de investigación y de formación de investigadores al igual que un aparato discursivo sobre la Universidad, la Investigación, la Ciencia y la Tecnología, que tiene por ejes categorías como: *capital humano, innovación, desarrollo tecnológico, impacto, productividad, competitividad, eficiencia y eficacia*; todo un cuerpo semiótico constitutivo de una realidad que demarca ciertos tipos de prácticas sociales.

Este corpus de categorías rige al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), pues su propósito es “reconocer los programas de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento, que cuentan con núcleos académicos básicos, significativas tasas de graduación, infraestructura necesaria y alta productividad científica y tecnológica, lo cual les permite lograr pertinencia de su operación y óptimos resultados” (CONACYT, 2012: 52). Además, estas son las variables con las que se evalúa a los programas de posgrado.

Se puede notar una concatenación entre las reformas al interior de las universidades en la consolidación de los programas de posgrado, los lineamientos dados por organismos internacionales, la Unesco y la lógica de lo expuesto en el apartado sobre el *capitalismo/colonialismo académico* y la empresarialización de la Universidad: flexibilización y eficiencia en la producción de conocimiento vinculada con el sistema productivo y de servicios. Esto, en parte, se lleva a cabo mediante una disposición de la maquinaria institucional para establecer criterios, mecanismos y procedimientos que regulen planes de estudio; el ingreso, la permanencia y la obtención de grados; la integración de entidades académicas en torno a un programa de posgrado; la incorporación de campos de conocimiento; la evaluación de los estudiantes; un sistema de tutoría; comités sinodales; orientaciones interdisciplinarias, etc.<sup>8</sup>

Tenemos así un ensamblaje de *formaciones discursivas* a través de políticas sobre la ciencia y la tecnología, *disposiciones institucionales* que adecuan a la Universidad para las nuevas formas de producir conocimiento y *prácticas de subjetivación* a través de la formación de capital humano para la investigación en el posgrado. Ello evidencia también la posición social que se le otorga a la Universidad como garante del conocimiento útil y verdadero, un conocimiento que va adquiriendo mayor valor de cambio a medida que se generan otros *plus*: Innovación + Desarrollo, proceso conseguido principalmente a través de una *maquinaria* productiva en el nivel de posgrado.

Teniendo en cuenta que las políticas *formalizan* y las prácticas *forman*, en ambas direcciones, se busca dar forma, moldear al sujeto que se formaliza

8 Cfr. *Lineamientos generales para el posgrado* (UNAM, 2013).

y se forma en un aparataje histórico-institucional. Podemos hacernos también las siguientes preguntas que motiven la reflexión futura sobre la producción de conocimiento en la universidad: ¿cuáles son los factores de los dispositivos de formación de investigadores en Ciencias Sociales que pueden explicar las formas y los tipos de producción de conocimiento?, ¿qué experiencias de subjetivación se manifiestan al interior de esos dispositivos?

### A modo de conclusión

Se ha sostenido la idea de que el llamado “nuevo modo de producción del conocimiento”, además de ser un capitalismo, es un *colonialismo académico*, ya que niega otras formas de producir conocimiento y aleja a la Universidad de una función social que permita crear justicia cognitiva a través del acceso a la educación superior y de la circulación pública de los conocimientos producidos en ella.

Contrario a este ideal, las políticas sobre ciencia y tecnología sostienen, por su parte, que si las empresas están bien, apoyadas por los conocimientos generados en las universidades, la sociedad estará bien, apelando a aquella *mano invisible del mercado*. Ante esta situación es que se hace menester una autoinvención del investigador-académico-intelectual que esté del lado de la sociedad y no del mercado.

Se reitera así “la función crítica del saber”, como afirma Lyotard: “Pero queda que éste no tiene otra legitimidad final que servir a los fines a que aspira el sujeto práctico, que es la colectividad autónoma” (1987: 31). Es decir que las decisiones que tome aquel que realiza la investigación están dirigidas por cuestiones prácticas, y es precisamente ahí donde una actitud crítica cumple la función de valorar si lo que se decide hacer con el saber producido es justo o no.

De ahí que la idea de Guattari de *agenciamiento* nos puede indicar ciertas líneas, es decir, proyecciones de acción. Aunque los *equipamientos* —las estrategias y los dispositivos puestos en funcionamiento— pareciesen avasallantes y con estructuras molares sin fisuras, siempre hay lugar para *agenciamientos* que nos indiquen que “sí es posible cambiar la vida [...] hacer algo con las situaciones que hoy parecen completamente bloqueadas” (2013: 100).

Estas dinámicas descritas sobre la producción del conocimiento, su divulgación y apropiación social dejan siempre abierta la posibilidad a la creación. Y mientras haya esta posibilidad, serán viables las existencias de otros *agenciamientos colectivos de enunciación*, es decir, de otras formas de decir, de saber, de conocer y de actuar.

### Referencias bibliográficas

- Aguiló, Antoni (2009). “La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes”, en *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (Madrid: Universidad Complutense), N.º 22.
- Aronowitz, Stanley (2000). *The Knowledge Factory. Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning* (Boston: Beacon Press).
- Castro, Edgardo (2004). *Vocabulario de Michel Foucault* (Bernal: Universidad Nacional de Quilmes).
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (comps.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (Bogotá: Siglo del Hombre).
- Deleuze, Gilles (1995). “¿Qué es un Dispositivo?”, en Balbier, E; et. ál. *Michel Foucault, filósofo* (Barcelona: Gedisa).

- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. (Valencia: Pre-Textos).
- Foucault, Michel (1980). *La microfísica del poder* (Madrid: La Piqueta).
- . (1985). *Saber y verdad* (Madrid: La Piqueta).
- . (2010). *La arqueología del saber* (México: Siglo XXI).
- Galceran, Montserrat (2013). “Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento”, en *Revista Athenea Digital* (Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona), Vol.13, N.º 1, marzo, pp. 155-167.
- Gentili, Pablo (1997). “El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”, en *Revista Archipiélago*, N.º 29, pp. 56-65.
- Gibbons, Michael et ál. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas* (Barcelona: Pomares).
- González Casanova, Pablo (2001). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. (México: ERA).
- Guattari, Félix (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles* (Buenos Aires: Cactus).
- Guattari, Félix y Rolnik, Suely (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo* (Madrid: Traficantes de Sueños).
- Ibarra Colado, Eduardo (1998). *La Universidad en México hoy. Gubernamentalidad y modernización*. Tesis para obtener el grado de doctor en sociología, bajo la dirección del Dr. Manuel Gil Antón (México: División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM).
- . (2002). “Capitalismo Académico y globalización: la universidad reinventada”, en *Revista de la Educación Superior*. (México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), Vol. XXXI (2), N.º 122, abril-junio, pp. 145-152.
- . (2005). “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad” en: *Revista de la Educación Superior* (México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), Vol. XXXIV (2), N.º 134, Abril-Junio, pp. -37.
- Jaramillo Salazar, Hernán (2009). “La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados”. en *Revista CTS* (Buenos Aires: OEI), Vol. 5, N 13, noviembre, pp. 131-155.
- Lazzarato, Mauricio (2008). *La máquina*. [Disponible en línea] <<http://eipcp.net/transversal/1106/lazzarato/es>> [Consultado el 1.º de marzo de 2015]
- Lyotard, Jean-François (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber* (Madrid: Cátedra).
- Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (2010). *Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos* (Popayán: Universidad del Cauca).
- Slaughter, Sheila y Leslie, Larry (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University* (Baltimore: Johns Hopkins).
- Slaughter, Sheila y Rhoades, Gary (2004). *Academic Capitalism: Markets, State and Higher Education* (Baltimore: Johns Hopkins).

### Documentos consultados

- CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) (2012). *Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación* (México: -CONACYT).
- COLCIENCIAS (2008). *Colombia construye y siembra futuro. Política*

*nacional de fomento a la investigación y la innovación* (Bogotá: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas-COLCIENCIAS-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología).

Estados Unidos Mexicanos (2002). *Ley de Ciencia y Tecnología* (México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión), 5 de junio.

República de Colombia (1990). *Ley 29. Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico* (Bogotá: Congreso de la República), 27 de febrero.

———. (2009). *Ley 1286. Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones* (Bogotá: Congreso de la República), 23 de enero.

UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) (2013). *Lineamientos generales para el posgrado* (México: UNAM)

Unesco (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Documento aprobado por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (París: Unesco), 5 al 9 de octubre. [Disponible en línea] <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)>



# CUADERNOS CLACSO-CONACYT

El **programa de becas CLACSO-CONACYT** es una iniciativa de movilidad académica regional orientada al campo de las ciencias sociales y las humanidades cuyo principal objetivo es apoyar la formación de investigadores de América Latina y el Caribe que realizan estudios de posgrado en instituciones académicas mexicanas.

A lo largo de su historia, México ha sido un país de referencia y un espacio clave para el desarrollo de los académicos e intelectuales latinoamericanos. Continuando esta tradición, numerosos programas de maestría y doctorado de excelencia mexicanos han recibido en sus aulas a estudiantes procedentes de América Latina y el Caribe a través del programa CLACSO-CONACYT.

Los trabajos reunidos en los **cuadernos CLACSO-CONACYT** constituyen avances de investigación en diversas áreas del conocimiento del campo de las ciencias sociales y las humanidades, producidos por los estudiantes que forman parte del programa. A través de esta iniciativa, CLACSO contribuye a continuar fortaleciendo y ampliando el trabajo de cooperación y desarrollo académico en América Latina y el Caribe.



El **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales** es una institución internacional no gubernamental con estatus asociativo en la Unesco, fundado en 1967. En la actualidad, reúne a 542 centros de investigación y posgrado en el campo de las ciencias sociales y las humanidades situados en 41 países de América Latina, el Caribe, Estados Unidos, Canadá, Alemania, España y Portugal.



**CONACYT**

*Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*



**CLACSO**