

**UNIVERSIDADES, COMPETITIVIDAD  
Y HOMBRES DE NEGOCIOS**  
**Acerca de la historia de un modelo  
universitario en América Latina \***

DANIEL JORGE CANO \*\*

**Por qué evocar a Thorstein Veblen**

En 1918 Thorstein Veblen, economista y sociólogo norteamericano, publica su libro *La Educación Superior en América*, elaborado ya en los umbrales del siglo XX. Se trata de una obra relativamente desconocida en nuestro medio, aun para aquellos que manejan otras producciones del autor.(1)

El subtítulo de este apasionante libro es muy sugestivo: *Un memorándum acerca de la conducción de las universidades por los hombres de negocios.*(2) Siendo Veblen un agudo y sagaz crítico social de la realidad norteamericana en la fase de ascenso de la gran potencia, el contenido del libro tiene un gran interés no sólo para quienes se dedican a la historia social de la educación superior en los Estados Unidos, sino también para todos aquellos que procuran una mejor comprensión del pasado y del presente de nuestras universidades latinoamericanas.

Efectivamente, en el marco de la expansión y difusión del modelo norteamericano de universidad durante el siglo XX y de las relaciones de asimetría entre los países de América Latina y los EE.UU., los sistemas de educación superior de nuestra región sufren el impacto de propuestas y de transformaciones basadas en aquella experiencia universitaria que Veblen critica de manera corrosiva pero también brillantemente fundamentada.

---

\* Una primera versión de algunas ideas aquí presentadas fue publicada con el título "Un memorándum acerca de la conducción de las universidades por los hombres de negocios", en *Convivencialidad*, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Núremberg, abril de 1990.

\*\* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede académica Brasil.

Si recordamos el denominado *Plan Atcon* para las universidades latinoamericanas,(3) si pensamos en los *estudios de administración universitaria*, promovidos por el gobierno militar brasileño hacia fines de la década de 1960 con la estrecha colaboración de expertos norteamericanos,(4) así como si analizamos los procesos de fundación o de reestructuración de numerosas universidades de nuestro subcontinente a partir de la segunda mitad del siglo, resulta ineludible admitir la existencia de procesos de exportación del modelo norteamericano de educación superior hacia América Latina.

Muchos de los postulados teóricos y organizativos de transformaciones de la universidad latinoamericana, tales como la *racionalidad* y la *optimización administrativa y académica*, la introducción de la *estructura departamental* y del *sistema de créditos*, y la adopción del principio espacial del *campus* -sin olvidarnos de la feliz ocurrencia de adoptar el *curatorio*, con la participación de representantes del mundo de los negocios y de las finanzas en la dirección de nuestras universidades-, ya fueron críticamente analizados por Veblen en el momento mismo de su adopción por las universidades norteamericanas. En otras palabras, muchas de las objeciones surgidas en América Latina, condensadas en el rechazo a la *modernización refleja*,(5) tienen en Thorstein Veblen un notable predecesor.

Lamentablemente, tenemos que reconocer que muchos de los argumentos de nuestra crítica, especialmente en los años 60 y 70, quedaron por debajo del nivel alcanzado por el propio Veblen a inicios del siglo. Con excesiva frecuencia nos dejamos deslumbrar por las apariencias y el brillo de un modelo universitario que Veblen analiza con gran lucidez y mordaz penetración en sus implicancias para la ciencia y la cultura norteamericanas de su época. También con excesiva frecuencia procedimos a rechazar dogmáticamente dicho modelo, en base a argumentos "anti-imperialistas", posiblemente bien intencionados pero lamentablemente muy pobres en contenido.

En las actuales discusiones sobre las políticas de ajuste y el papel y el destino de las universidades latinoamericanas, discusiones inmersas en el clima neoliberal y neoconservador generosamente creado por las usinas ideológicas de turno, las consideraciones sobre la **eficiencia** y **eficacia**, sobre la necesidad de **evaluación** de la educación superior, sobre la introducción de **mecanismos de mercado** en los sistemas educativos y varias otras también ameritan ser profundizadas críticamente, a luz del estudio de la génesis histórico-social de dichos conceptos y de sus primeras aplicaciones a las universidades.

En cualquier caso, el estudio de las ideas de Veblen nos ofrece por lo menos dos ventajas, que permiten ampliar y complementar nuestra perspectiva latinoamericana:

- la primera radica en que se trata de una crítica interna, es decir, de alguien que está inmerso en el sistema socioeconómico y cultural y en la institución universitaria a partir de los cuales surge el modelo de educación superior que se nos trata de "vender" para América Latina, en particular a partir de la Segunda Guerra Mundial;(6)
- la segunda consiste en que Veblen desentraña los determinantes y las

consecuencias de este modelo universitario en el momento mismo de su génesis y de su expansión inicial dentro de los Estados Unidos y, con ello, nos brinda la posibilidad de tomar contacto con el embrión de aquello que nos será más o menos voluntariamente impuesto desde aproximadamente los años cincuenta de nuestro siglo.

Pero la importancia de tomar en cuenta al aporte de Veblen no se limita a ambas ventajas -carácter interno y temporal de sus observaciones críticas-, ya que éstas nos dejarían dentro del campo meramente cognitivo.(7) En el campo de la acción y de la formulación y aplicación de la política y de las políticas universitarias muchos de los cuestionamientos y de las reflexiones de Veblen tienen -a nuestro entender- una gran actualidad y vigencia. De ello hablaremos un poco más en detalle luego de presentar las ideas principales de este autor.

### **Veblen, el ciudadano y el académico**

Thorstein Veblen, un universitario cuyas relaciones con la universidad fueron casi siempre conflictivas por causa de su espíritu crítico e independiente, vivió entre 1857 y 1929, muriendo relativamente ignorado por el *establishment* social y académico de su época.

Pertenece a la valiosa tradición de pensadores originales y de críticos sociales norteamericanos -muchos de ellos de origen inmigratorio, como fue el caso de la familia del propio Veblen- que reúnen en su persona una vasta erudición, una penetrante percepción de la realidad social circundante y una constante preocupación por revisar los propios supuestos teóricos y por realizar aportes originales.

Una vez obtenido su Ph.D. en Filosofía en la Universidad de Yale en 1884, se ve obligado a un retiro forzoso en una región rural, ya que no conseguía empleo universitario debido, entre otras cosas, a su agnosticismo. Posteriormente logró iniciar una turbulenta vida académica como docente e investigador, durante la cual fue compelido a cambiar varias veces de institución.(8) A partir de 1899 comienza a publicar una larga serie de obras -iniciada precisamente con la *Theory of the Leisure Class*- en las cuales trata temas económicos, sociológicos, políticos y educativos.(9)

Alrededor de 1900, motivado por sus vivencias directas como miembro del cuerpo académico de varias instituciones de educación superior, comienza a redactar su libro *The Higher Learning in America*, revisado en 1916 y publicado recién en 1918.(10)

El ciudadano Veblen está fuertemente marcado por su tiempo, por la variedad e intensidad de los movimientos políticos y sociales de aquella época: se trata de la *era de la protesta* en los Estados Unidos de Norteamérica, caracterizada por las luchas obreras, por las revueltas agrarias, por los movimientos populistas, sindicalistas y socialistas propios del proceso de aceleración de la concentración capitalista de fines del siglo XIX.

Se ha dicho que el académico Veblen se nutre principalmente en tres fuentes

para la elaboración de sus reflexiones: en el darwinismo social, en el marxismo y en el denominado anarquismo utópico. No obstante, también se ha subrayado que en todos estos casos Veblen no se conforma con los elementos legados por otros pensadores, sino que los retoma para reelaborarlos de una manera relativamente original.<sup>(11)</sup>

Aun sin participar activamente en movimiento político alguno, Veblen es un testigo lúcido y crítico de los intensos cambios en la sociedad norteamericana de fines del siglo XIX y comienzos del XX, es decir, de la época durante la cual los EE.UU. se consolidan y ascienden gradualmente al rango de gran potencia. Resuelta la cuestión nacional con el triunfo del racionalismo capitalista "avanzado" del Norte, se suceden una serie de profundas mutaciones en la estructura económica y social. Según Louis M. Hacker, estos cambios pueden condensarse en los siguientes puntos:

- el auge del *nuevo industrialismo* y, con él, el surgimiento de las grandes corporaciones empresariales y el nacimiento y la consolidación de los llamados *capitanes de la industria y de las finanzas*;
- el arribo de grandes oleadas de inmigrantes;
- el crecimiento acelerado de los grandes centros urbanos;
- los violentos conflictos económicos y sociales, no sólo entre obreros y capitalistas, sino también entre granjeros, pequeños artesanos y comerciantes, por un lado, y empresarios del ferrocarril, acopiadores de granos, banqueros y grandes comerciantes, por el otro; conflictos que culminan con la inevitable derrota de los primeros a manos de los segundos.

En resumen, según las palabras de Hacker, "la vieja América, rural, religiosa, homogénea, básicamente moral e individualista estaba en disolución". Ciertamente, en aras de la profundidad del análisis cabría preguntarse hasta qué punto la "Vieja América" era tan homogénea como postula Hacker: Norte/Sur, blancos/negros y varios otros binomios irreductibles harían pensar que no lo era tanto.

### **Las universidades que Veblen conoció**

En lo que atañe a la educación superior, la expansión de los sectores corporativo y estatal de la economía -a costas de la economía familiar agraria y de la pequeña producción artesanal- incidía decisivamente en el surgimiento de una demanda por funciones de nuevo tipo. Aparece y crece la necesidad de personal técnico y de supervisión para la producción y para el altamente expansivo sector de servicios. Esta demanda impulsará, a su vez, la diversificación de las calificaciones profesionales, así como la expansión del número de alumnos de la educación superior.

A la par que se incrementa notablemente el número de alumnos, aumenta el tamaño y el número de establecimientos, diversificándose y diferenciándose el tipo de estos últimos,<sup>(12)</sup> hasta constituirse gradualmente el complejo sistema de educación superior de los EE.UU. que conocemos en nuestros días.

Al interior de los establecimientos universitarios se va diluyendo la trama de relaciones sociales hasta entonces vigentes y son reemplazadas por otras que en cierto modo corresponden a las existentes en las cintas de montaje de las industrias avanzadas: especialización, anonimato, circulación rápida, etc. El *taylorismo* y el *fordismo* irrumpen en los claustros universitarios, tanto por obra del "clima" reinante en el entorno de las universidades, como de manera explícita a través de propuestas de reorganización de la labor académica.(13)

Lentamente comienza a perfilarse en la época de Veblen la universidad del tipo *estación de servicio social*, tal como la definirá más tarde Clark Kerr en su ya clásica obra sobre *los usos de la universidad*.(14) Según algunos autores, a esta *Service University* se le "agotará la gasolina" recién a comienzos de la década de 1970.(15)

El crecimiento cuantitativo del alumnado de la educación superior es impresionante y a todas luces comparable a la explosión del estudiantado en nuestras universidades latinoamericanas después de la Segunda Guerra Mundial. Ello puede verse en las cifras porcentuales de estudiantes en el grupo de edad correspondiente: en 1870 era del 1,2%, hacia finales de la Primera Guerra Mundial llega a superar el 20% y en la década de 1970 alcanza a cerca del 50%.(16) Entre 1890 y 1925 el crecimiento de la inscripción en la educación superior fue 4,7 veces mayor que el experimentado por el aumento de la población, y ello bajo condiciones de intensa inmigración.(17)

Las consecuencias objetivas de estos hechos, así como las implicancias de la intencionalidad de someter a las universidades a los dictados del *mundo de los negocios* constituyen el centro de las preocupaciones de Veblen en la obra que estamos comentando.

Para él la misión y la esencia de la universidad, aquello que justifica su existencia independiente de otras instituciones de formación es el denominado *learning*, es decir, la búsqueda conjunta del saber, del conocimiento, por parte de profesores y estudiantes.

Del mismo modo que Wilhelm von Humboldt, cuya concepción de universidad resuena nítidamente en las ideas de Veblen, el pensador norteamericano no desprecia ni la formación técnica y profesional, ni la educación del ciudadano. Más aún, llega a decir que éstas pueden ser más importantes que la función cognitiva de las universidades, ya que "la ciudadanía es una categoría más comprensiva y sustancial que el saber..."(18)

Ahora bien, Veblen también sostiene que se trata de funciones diferentes y que, por ende, deben ser cumplidas por instituciones diferenciadas: en un caso, por las escuelas elementales y por las escuelas técnicas y profesionales; en el otro, por la universidad.

De allí su propuesta radical de eliminar toda formación profesional dentro de las universidades, a fin de permitirles cumplir plenamente su papel: la búsqueda del conocimiento, regida por la curiosidad desinteresada -*idle curiosity*-. Esta búsqueda no excluye ni se opone a una aplicación posterior del saber obtenido a través de ella.

Tampoco debe ni puede prescindir de los instrumentos técnicos y tecnológicos para alcanzar dicho saber.(19)

Esta función distintiva de la universidad estaba siendo cada día más desvirtuada, según Veblen, debido al sometimiento de las instituciones de educación superior a las pautas competitivas, originarias del mundo de los negocios. Como lo señala Louis Hacker:

"Así como la industria (*industry*)(20) era víctima de los negocios (*business*) en el contexto de la institución pecuniaria, del mismo modo el aprender (*learning*) estaba siendo sacrificado y desvirtuado por la educación (*education*). La enseñanza superior en América, organizada en Universidades semejantes a las corporaciones y los trusts, se había tornado por fuerza de las circunstancias en una institución compitiendo por la captura de recursos y estudiantes..."(21)

### Los hombres de negocios y la eficiencia académica

En su análisis de las causas reales y aparentes, de las justificaciones y apologías para la introducción de criterios empresariales en la gestión académica, Veblen desmenuza en primer término dos argumentos entonces muy en boga:

- el de la aptitud de los hombres de negocios para integrar los órganos de gobierno de las universidades - *governing boards*-, y
- el de la pretendida necesidad de una eficiencia empresarial en la política universitaria.

Con respecto al primero, Veblen descalifica la creencia generalizada en la sociedad norteamericana de su época, según la cual el éxito en los negocios sería una evidencia concluyente de sabiduría. En primer lugar, porque la capacidad comercial poco o nada tiene que ver con la aptitud en otras esferas del quehacer humano, tales como, por ejemplo, la tarea universitaria. Pero lo más importante es que, en un país de "recursos libres y abundantes" como los Estados Unidos, el origen de la prosperidad comercial se debía sobre todo al "incremento no ganado" - *unearned increment*-, es decir, a las ganancias oportunistas, obtenidas mediante la simple apropiación de recursos disponibles.

Destacando el origen parasitario de numerosas fortunas e imperios comerciales y oponiéndolo a la inventiva, al esfuerzo y al espíritu de empresa de los inventores, ingenieros y tecnólogos - a los cuales los *businessmen* suelen tachar de ineptos para administrar sus propios inventos- Veblen no escatima la ironía para describir a los "capitanes de la industria y de las finanzas":

"Los hombres de negocios de este país, como clase, tienen hábitos mentales notoriamente conservadores... En un grado difícil de superar por cualquier otra comunidad que se precie de un mínimo de inteligencia y de espíritu de empresa, el espíritu de negocios americano es un espíritu de quietismo, prudencia, colusión y chicana..."(22)

Veblen retoma y revierte el otro argumento usual entre sus contemporáneos: de la misma forma en que el entrenamiento científico y erudito sería un estorbo para la *eficiencia* comercial -según afirman los hombres de negocios- lo contrario también debería ser cierto. Es decir, el espíritu empresarial representa una traba para la orientación de los asuntos académicos.

Afirma que se trata de dos lógicas diametralmente opuestas del esquema cultural moderno, y que la supervivencia de dicho esquema depende, en gran medida, de la coexistencia de ambas. Da un paso más aún, cuando niega inclusive la conveniencia de implicar a ingenieros y técnicos en la gestión de la política universitaria por el sólo mérito de sus funciones extra-universitarias, aun estimando que la lógica de la *industry* y de la tecnología se aproxima mucho más al espíritu de indagación científica de la educación superior que la lógica de los *businessmen*.

En el fondo, Veblen no se limita sólo a cuestionar las bases explícitas de este llamamiento a los hombres de negocios para dirigir los destinos de la educación superior. Porque estima que por debajo de esta actitud idólatra no sólo se encuentra el sedicente "sentido común" o la ingenuidad de aquellos que consciente o inconscientemente les hacen el juego, extendiendo la aptitud para el éxito comercial a todas las esferas de la vida social y transformando al *businessman* en árbitro incuestionable y en modelo a imitar.

Más grave y amenazante para la universidad es la otra premisa global subyacente:

"Lo que se tiene en mente al insistir en la necesidad de un sistema eficiente es que estas corporaciones educativas deberían poner en orden sus asuntos de acuerdo con las normas de un consorcio empresarial bien dirigido. En esta perspectiva, la universidad es concebida como una casa comercial, que se ocupa de conocimiento mercantizable, dirigida por un *capitán* de la *erudición*, cuyo oficio consiste en movilizar los recursos disponibles con el fin de lograr el mayor volumen de ventas posibles..."(23)

Con otras palabras, el **culto a la eficiencia**, alimentado en parte por el fuerte crecimiento cuantitativo de la educación superior, no se limita a los aspectos relativamente *externos*, tales como en apariencia serían la gestión rutinaria y la administración de las universidades. Penetra en los aspectos cualitativos de la tarea educativa y contribuye para una redefinición malsana de la enseñanza:

"...el supuesto empresarial subyacente parece ser el de que la educación es un bien comercializable, susceptible de ser producido a destajo, tasado, vendido y adquirido en unidades *standard*, contabilizado y reducido a una equivalencia al por mayor, mediante tests impersonales y mecánicos. Así la multiformidad de la tarea queda reducida a una consistencia mecánica, estadística, con normas y unidades numéricas. Todo ello desemboca en un trabajo superficial y mediocre y contribuye para apartar tanto a los estudiantes como a los profesores de la libre búsqueda del conocimiento, que es algo diametralmente opuesto a la búsqueda de *créditos* académicos. En tanto este

sistema mecánico actúe sin trabas llevará a una sustitución de la capacidad científica, poniendo en su lugar a la eficiencia del vendedor: lograr un saldo de buenos negocios en materia de *créditos* almacenables".(24)

La racionalización empresarial de la universidad norteamericana de comienzos de siglo opera esencialmente sobre dos elementos claves: el *governing board*(25) y la figura del Presidente de la universidad, al cual Veblen llama irónicamente *captain of erudition*.

En tanto que la primera institución está encargada de atraer fondos y de introducir una supuesta "vinculación con la realidad", la figura del Presidente es esencialmente de carácter representativo hacia afuera ("relaciones públicas") y autoritario hacia adentro.

Ciertamente, en algunos casos, ora sea para guardar las apariencias, ora para tomar en cuenta circunstancias favorables a la defensa de valores académicos, el Presidente puede ser un científico de cierto renombre intelectual. Pero este criterio no es el fundamental para su nombramiento. Lo decisivo es el dinamismo del Presidente, su capacidad oratoria, su encanto y aplomo, sus buenas maneras para desplazarse dentro de los salones de la alta sociedad e, inclusive, su buena cuna, porque estos rasgos son los que permiten asegurar una buena dotación de recursos para la institución.

A su vez, las donaciones otorgadas a la universidad dan lustre a los hombres de negocios altruistas:

"La universidad americana no es una institución que recibe limosnas; tampoco alega indigencia excepto en el peculiar sentido *pickwickniano* según el cual cierta indigencia puede ser un valor proclamado sin desdoro en los círculos elegantes...Las donaciones a la universidad tienen de alguna manera el carácter de inversiones en buena fama; son efectuadas por gentilhombres y damas para gentilhombres, y la transacción se inicia y concluye dentro del círculo de la respetabilidad pecuniaria..."(26)

### **Competitividad, publicidad y edificios**

Se podría pensar -y en parte así ocurrió- que esta política de tipo empresarial incrementaría significativamente el volumen de recursos financieros disponibles para las universidades norteamericanas. No obstante, según Veblen, esta prosperidad no necesariamente redundó en beneficio del nivel académico promedio ni de la actividad científica en el seno de la educación superior.

La competencia de carácter comercial entre las instituciones universitarias, transplantada desde el mundo de los negocios a la academia, generó efectos contraproducentes, tales como el derroche de recursos en áreas no directamente vinculadas con la tarea científica.

Para Veblen esto se explica por el ámbito y el tipo de la competencia que se establece entre las universidades sumisas a la lógica de los hombres de negocios.

Se compite por ganar más recursos y más prestigio, el cual, a su vez, permite captar nuevos recursos. Pero la alocación de estos fondos también está signada por la lógica del mercado comercial, en detrimento de la lógica del conocimiento.

Así por ejemplo, la mentalidad empresarial, sustentada por el *governing board* y traducida en política universitaria por el Presidente de la universidad, implica privilegiar aquellos gastos que dejan un residuo tangible, almacenable, o sea, los gastos de capital, mientras que se trata de reducir al mínimo indispensable los gastos corrientes. Ahora bien, los gastos corrientes -en particular los referidos a la remuneración del personal- son gastos vitales para el cumplimiento de la tarea universitaria. La misma no consiste en acumular stocks de bienes físicos, sino en la producción y reproducción de conocimientos, que es una tarea esencialmente dinámica y necesariamente personalizada.

Según Veblen, el economicismo empresarial parte del principio opuesto y, por ende, la administración y distribución presupuestaria en manos de los hombres de negocios tiende a debilitar la propia médula del trabajo académico.

Por otro lado, las reglas de juego de la publicidad y de la propaganda llevan a las universidades a realizar inversiones en sectores que sean perceptibles e impactantes para los legos -potenciales "clientes" estudiantiles y gentilhombres donantes-, pero que poco y nada tienen que ver con el quehacer intelectual.

Proliferan así los edificios suntuosos, los salones sofisticados y los auditorios magníficos. Se adquieren piezas curiosas para el museo, se financian competencias deportivas de impacto nacional y *de facto* se establece un verdadero "*curriculum* de festividades académicas y de exhibiciones de destrezas sociales". El "honor" de cada universidad se pone en juego en costosas contiendas deportivas,<sup>(27)</sup> que aseguran primeras planas en los diarios. Entretanto, se acepta al trabajo silencioso y poco espectacular en los laboratorios y las aulas como una secuela no buscada pero tolerable.

Los progresos en materia de edificios y laboratorios, de los cuales cabría esperar mejores condiciones para las tareas específicas de una universidad, se ven relativizados por el anhelo efectista y publicitario. Por regla general no son los hombres de ciencia quienes deciden en materia arquitectónica:

"En la práctica y bajo la compulsión de los principios comerciales de la publicidad resulta que el exterior y los arreglos decorativos absorben la atención del diseñador; la disposición interior y los equipamientos para el trabajo suelen surgir de una burda aproximación a los requisitos de la tarea académica, siendo la principal preocupación la de que estos arreglos no interfieran con la intencionalidad decorativa o espectacular de la fachada".<sup>(28)</sup>

### **Créditos, *curriculum* y departamentos**

Si se concibe a la universidad como una empresa comercial competitiva, sujeta a criterios de eficiencia dictados por el mercado, surge entonces la necesidad de fijar

normas internas de productividad y de determinar "unidades standard de tiempo, cantidad y grado", que permitan una eficaz labor de control y de contabilidad académica.

Según Veblen, éste es uno de los puntos de partida del sistema de *créditos*, que con el correr del tiempo ha llegado a transformarse en uno de los rasgos distintivos de la universidad norteamericana.(29)

La descripción que Veblen hace de los *créditos* es extraordinariamente lúcida y sugerente:

"Cada unidad de trabajo exigida o, mejor dicho, de *credit* otorgada dentro de este esquema mecánico de tareas debe ser equivalente a cada una de las restantes unidades; de lo contrario no resultaría practicable ningún sistema extensivo de contabilidad académica...Para mayor precisión y facilidad en la conducción de esta contabilidad académica, así como para reforzar el impacto causado por la publicación de la lista de cursos ofrecidos, estas unidades mecánicas de metálico académico son incrementadas en número y reducidas en peso y volumen, hasta que el parcelamiento y el balance mecánico de unidades llega a un punto inimaginable para una persona de afuera, de éstas que ingenuamente pueden aún pensar que los requerimientos del saber son un factor imperativo en la administración académica".(30)

Poco importa si esta proliferación de cursos acarrea una distracción de las fuerzas disponibles dentro del cuerpo docente, apartando incluso a los profesores universitarios de sus campos de especialización, en los cuales podrían rendir mucho más. En una expresión típica de la racionalidad comercial, lo que interesa es incrementar la *oferta* de la empresa universitaria.

Veblen llega a relatar con fruición un caso extremo de esta tendencia: un Jefe de Departamento ideó una forma para standardizar completamente el control de las tareas de su *staff*. Propuso estructurar todos los cursos en forma de *syllabi* certificados,(31) para que pudieran ser impartidos por cualquiera de los docentes de manera intercambiable, según el arbitrio del Jefe de Departamento. El asunto fue tomado para la chacota por algunos de sus contemporáneos, calificándolo como:

"...un proyecto para suministrar erudición standard en envases padronizados, bajo garantía de cumplimiento de la ley de pureza de los alimentos, completamente esterilizados y vendidos sin aglutinantes ni ácidos; a los cuales sólo es necesario añadir aire caliente y servir".(32)

Más allá de su aspecto jocoso, la anécdota no deja de ser representativa de una concepción de la universidad y de una mentalidad que tenían adeptos en la época de Veblen y siguen teniéndolos en nuestros días y en nuestro propio subcontinente, aunque no asuman formas tan grotescas.

En estrecha asociación con la adopción del sistema de *créditos* se difunde también la curricularización de la universidad, que representa -según Veblen- otro

aspecto de la descalificación de la tarea académica:

"Del carácter mismo de su misión se desprende que la universidad no debería ofrecer ningún *curriculum* fijo, en tanto que el *college* no tiene propiamente ninguna otra cosa para ofrecer... Siendo el trabajo preuniversitario una tarea escolar, puede ser reducido sin consecuencias fatales a unidades standard de tiempo y volumen, y, de este modo, fortalecido y controlado por un sistema de contabilidad y de supervisión... poseedor de una convincente apariencia de esa eficiencia tangible que distingue a toda rutina mecánicamente definida y estadísticamente cuantificable, tal como la suele preferir el espíritu del maestro de escuela. En cambio, la tarea de educar distintiva de la universidad es un problema de contacto personal y de colaboración entre el docente y el estudiante y no es mensurable en unidades estadísticas ni describable mediante tests mecánicos..."(33)

Por cierto, la concepción de Veblen de que la educación preuniversitaria puede ser *contabilizable* sin consecuencias negativas es muy discutible y hasta cierto punto podría ser calificada de elitista, al menos en lo que concierne a su valoración de los maestros de escuela.(34)

En cualquier caso, la relación que Veblen establece entre el movimiento de curricularización y la mecanización y mercantilización de la enseñanza superior resulta altamente sugestiva y original. Sobre todo si tenemos en cuenta que las consecuencias de este proceso de curricularización no eran tan perceptibles en el viraje del siglo. Los efectos perversos de este movimiento en nuestros días son mucho más notorios y han sido analizados por distintos autores, inclusive en sus repercusiones en las universidades latinoamericanas.(35)

Los departamentos o la estructura departamental, otro de los pilares del modelo universitario *made in USA*, son según Veblen otra derivación de los procesos de orientación mercantil -*business/orientation*- de las universidades:

"La instalación de un sistema perfeccionado de contabilidad académica trae aparejada -si es que no presupone- una cuidadosa distribución del personal y de los cursos lectivos entre una serie de *bureaux* o departamentos. Tal organización de los recursos de la institución facilita la supervisión y el control del trabajo..."(36)

Veblen traza un paralelismo entre la introducción de la estructura departamental universitaria y el proceso de creación de las grandes tiendas comerciales -*department-stores*-, características del período de concentración de capitales en el comercio. Al respecto, es interesante acotar que muchos de los dueños de estos capitales intervienen activamente en el financiamiento "filantrópico" para la fundación de nuevas universidades acordes al modelo departamental y presididas por los *capitanes de la erudición*.(37)

Una vez introducida, esta nueva estructura organizativa contribuye a reforzar la vigencia de una lógica competitiva ajena a la tarea universitaria, pero propia del

mercado comercial. La competitividad así definida impone su dinámica inclusive a la evolución del conocimiento científico, cuyas divisiones en campos -disciplinas, áreas, ciencias- dejan de ser productos de los procesos cognitivos y de la creación y acumulación de saberes para transformarse en *segmentos de un mercado* por el cual se compite acérrimamente:

"Bajo estos principios de control contable y jerárquico, cada una de estas diversas *oficinas de erudición*, comúnmente denominadas departamentos, compite con sus semejantes por la -escasa- dotación de recursos y equipamiento...cada departamento compite con los restantes, así como con los departamentos similares de las universidades rivales, por una clientela que asume la forma de matriculas estudiantiles...El jefe del *bureau*, con el apoyo y la colaboración de su leal *staff*, tratará de ofrecer una gama de instrucción tan intensa y variada como lo permita el campo de acción asignado a su departamento. A partir de esta expansión competitiva suele originarse una batalla diplomática entre las cabezas de los departamentos, para definir las fronteras de sus respectivos dominios...Este conflicto jurisdiccional tiende a agudizarse cuando -como suele suceder- el número de departamentos académicos supera a la cantidad de provincias del conocimiento claramente distinguibles".(38)

### **La difusión del modelo universitario *made in USA* en América Latina**

Hasta aquí nuestra presentación de algunas de las reflexiones de Thorstein B. Veblen. Fallecido antes de la Gran Depresión, Veblen no pudo prever la formidable fuerza expansiva del modelo universitario que analiza en su libro.

Esta fuerza expansiva está sin duda íntimamente vinculada con la propia expansión de los EE.UU. y con la articulación de su política exterior específica en materia científica y cultural, particularmente a partir de la Segunda Guerra Mundial. Empero también depende de ciertos aspectos muy atractivos del modelo universitario en sí, especialmente para los países del denominado Tercer Mundo. Estos países o, mejor dicho, sus grupos dirigentes y sus universitarios y hombres de ciencia creen enfrentarse con desafíos semejantes a los resueltos por los EE.UU. en las últimas décadas del siglo XIX e inicios del XX.

Ya los propios dirigentes del movimiento estudiantil reformista argentino de 1918 habían creído percibir la capacidad de la universidad norteamericana para insertarse en las tareas socioeconómicas concretas y en la investigación. Estos líderes estudiantiles del 18 exigían -en la misma época en que Veblen revisaba su libro para la publicación- la creación de establecimientos universitarios que fueran "reflejo de los ingleses y norteamericanos, de tipo regional...donde se investigue...se observe, experimente y compruebe..."(39)

Ciertamente, estos dirigentes universitarios, que difícilmente pueden ser acusados de "pro-norteamericanos", desconocían otras facetas del modelo a imitar, especialmente aquellas que todavía en 1923 harían exclamar a Upton Sinclair:

"Slaves in Boston's great department store, in which Harvard University owns twenty-five hundred shares of stock be reconciled to your long hours and low wages and sentence to die of tuberculosis because upon the wealth which you produce some learned person has prepared for mankind full data on the *strong Verb in Chaucer*... Men who slave twelve hours a day in front of blazing white furnaces of Bethlehem, Midvale and Illinois Steel, cheer up and take a fresh grip on your shovels you are making it possible for mankind to acquire exact knowledge concerning *The Beginnings of the Epistolary Novel in the Romance Languages*..."(40)

El problema de los motivos de la penetración del modelo universitario norteamericano en América Latina puede ser encarado desde muchas perspectivas. Por supuesto, una de ellas es la actitud etnocéntrica y *misionaria* de la exportación cultural de los EE.UU., reforzada en el marco del reordenamiento del mundo posterior a la última Guerra Mundial.(41)

Este espíritu etnocéntrico -"lo que es bueno para los EE.UU. es bueno para el mundo"- queda bastante bien reflejado en las palabras de Clark Kerr, en su ya citada obra *The Uses of the University*:

"Hacia el final de este período, existirá una verdadera universidad americana, una institución única en la historia universal, una institución que no mira hacia otros modelos sino que sirve ella misma como modelo para universidades en otras partes del planeta. Esto sea dicho sin jactancia. Se trata simplemente de que los imperativos que han forjado a la universidad americana están operando alrededor del mundo..."(42)

Otra perspectiva del problema radica en las motivaciones que llevaron a los actores de la política universitaria latinoamericana a inclinarse por la adopción del modelo estadounidense. Dichas motivaciones son complejas y, en algunos casos, hasta paradójales. Entre ellas se destaca un factor que se podría denominar como la *copia de una experiencia exitosa*: el hecho de que los EE.UU. hubieran logrado asimilar una enorme expansión de la matrícula de la educación superior, manteniendo e inclusive elevando la calidad académica promedio de su sistema universitario.(43) Los espectaculares logros científicos de los EE.UU., que llegan incluso a desplazar a la vieja Europa en el número de sus premios Nobel, consolidan esta argumentación.

En el caso de los regímenes autoritarios de América Latina, la "tranquilidad política" de las universidades norteamericanas -sólo temporal y parcialmente sacudida por los eventos de la década de 1960- se agrega como factor positivo del modelo.

Ciertamente, también hay actitudes de resistencia a los *trasplantes*, por lo general basadas en las ya comentadas posiciones "anti-imperialistas" de carácter general, que sólo en algunos pocos casos presentan fundamentaciones específicas y concretamente académicas para rechazar al modelo importado.

A nivel de algunos países de América Latina, tanto en el campo de quienes promueven como en el de quienes rechazan los trasplantes existen llamativas

coincidencias.

Una de ellas consiste en lo que podríamos denominar la **heterogeneidad de intereses** e incluso la **heterogeneidad política** de ambos grupos. Así por ejemplo, entre los partidarios de la departamentalización de las universidades latinoamericanas encontramos tanto a los que algunos autores denominarían *agentes de la dependencia*, como a numerosos académicos, científicos e incluso políticos honestamente convencidos de la necesidad de remozar las estructuras universitarias para ponerlas al servicio de un proceso de desarrollo independiente y socialmente más equitativo.

Análogamente, entre los adversarios de la departamentalización se encuentran estudiantes, que enarbolando banderas anti-imperialistas se oponen a todo lo que provenga de los EE.UU. por considerarlo un elemento de propagación de los objetivos imperiales, junto a profesores conservadores, que atacan a la estructura departamental en defensa de privilegios ancestrales.

Otra coincidencia dentro de y entre ambos grupos radica en el más o menos profundo desconocimiento de los contextos socio-históricos y socio-culturales que engendraron al modelo importado e, incluso, el desconocimiento de la complejidad del propio modelo. Pocos trabajos de la época álgida de discusión en torno a la departamentalización hacen referencia clara y explícita a los datos históricos y sociales que con el decurso del tiempo generaron a lo que entonces se denomina **universidad norteamericana**.(44)

Esta descontextualización socio-histórica y este desconocimiento de la complejidad y variedad de las estructuras de educación superior en los EE.UU. llevan casi inexorablemente a la adopción de meras "carcazas organizativas": principios de administración universitaria, criterios de organización espacial y metodológica, principios de eficiencia mecánica y contable, es decir, precisamente de todo aquello que acabamos de analizar a partir de Veblen: créditos, *curriculum*, departamentos, campus.

Las vías y los agentes de difusión de estos elementos en América Latina son muchos y variados, por lo cual exigirían un tratamiento en detalle, imposible de desarrollar aquí. Cabe no obstante destacar sucintamente a algunos de ellos:

- dos grandes vías son el proceso de introducción de la planificación universitaria, por un lado, y los estudios sobre administración universitaria, por el otro;(45) en ambos casos, la presencia de expertos norteamericanos y de portavoces nativos del modelo es altamente significativa, si bien predomina más claramente en el caso de los estudios sobre administración de la educación superior;

- entre los principales agentes de difusión se cuentan algunos académicos latinoamericanos formados en los EE.UU., por un lado, y los expertos norteamericanos, por el otro; entre estos últimos cabe mencionar no solamente a aquellos directamente enviados por el gobierno, las fundaciones y las universidades estadounidenses, sino también a los que viajan a América Latina en misiones de organismos internacionales, tales como la UNESCO.(46)

La introducción de elementos parciales del modelo universitario estadounidense en América Latina tuvo lugar de diversas maneras, según los rasgos y condiciones históricos y actuales de las entidades nacionales en particular: ora se intentaron reformas parciales de los sistemas de educación superior, ora las reformas fueron más globales y abarcativas.(47)

En determinados países de la región los cambios fueron más bien a nivel de instituciones individuales o de grupos de instituciones. Por lo general, raramente se logra "reformular" a las universidades públicas más antiguas, ya que éstas ofrecen una serie de resistencias estructurales y subjetivas. Así, la departamentalización en el sector público aparece en la mayoría de los casos por vía de la creación de nuevos establecimientos, de los cuales se esperaba que ejercieran un efecto demostración para el conjunto de los sistemas de educación superior. Esta acción de los poderes públicos se ejerce con particular intensidad en los períodos de vigencia del denominado **estilo tecnocrático-desarrollista**.(48)

En el caso de los agentes privados también se dan tanto la "modernización" de universidades existentes, como la creación de nuevos establecimientos, de acuerdo con el modelo norteamericano. Un caso muy especial de este tipo es la aparición de las **universidades empresariales**, sostenidas por potentes grupos económicos y hasta entonces relativamente desconocidas en América Latina.

En un balance rápido y necesariamente esquemático, podemos decir que en América Latina hacia principios de la década de 1980 el impacto de la introducción de los elementos del modelo universitario criticados por Veblen era el siguiente:

1. La **eficiencia empresarial**, como criterio de definición y organización de la política universitaria, estaba reducida en la mayoría de los países al ámbito de algunas universidades privadas.(49) En éstas se manifestaba inclusive la figura que Veblen denomina el *capitán de la erudición*.

Entre las causas susceptibles de explicar esta escasa presencia del criterio eficientista encontramos tanto el predominio del tipo de financiamiento público en los sistemas universitarios, como el escaso interés del empresariado latinoamericano por la formulación y aplicación de políticas para la educación superior y para la ciencia y la tecnología.

Por otra parte, el clima social y cultural reinante era poco propicio para extender a la educación y a otros sectores sociales los principios del mercado. Las inversiones del Estado en estos sectores eran relativamente incuestionables, y dichas inversiones se analizaban en función de otros criterios, que predominaban sobre el de la eficiencia.

2. El **sistema de créditos, la curricularización y la estructura departamental**, en cambio, habían logrado una implantación más difundida, aunque con diferencias considerables entre los países y entre las instituciones dentro de un mismo país. Los casos de reformas abarcativas, es decir, concernientes al conjunto de los sistemas de educación superior, eran aún pocos.

Uno de los motivos para esta difusión desigual y más bien a nivel de instituciones

que a nivel de sistemas universitarios era de índole financiera. Así por ejemplo, la construcción de **campus** fue iniciada para las universidades públicas en algunos países, pero luego paralizada en virtud de los altos costos y de las restricciones presupuestarias. Ya la introducción del sistema de créditos y de los departamentos, cuyo impacto presupuestario era menor, se dio con mayor intensidad.

Por supuesto, entre las causas de esta heterogeneidad cabe destacar a las resistencias estructurales y subjetivas de las instituciones y de los actores universitarios, que no tuvieron ni la misma intensidad ni el mismo carácter en los diferentes países y en las distintas universidades. En igual sentido diferenciador hay que considerar a los actores políticos dominantes de los distintos países y momentos históricos, cuya voluntad o disposición para imponer o negociar la introducción de elementos del modelo universitario *made in USA* variaba substancialmente.

Desde el punto de vista de las estructuras de poder político y social dentro de los países latinoamericanos, el modelo universitario de los EE.UU., con sus sofisticadas formas de diferenciación de los estudios superiores, ofrecía a los grupos interesados en mantener el *statu quo* una alternativa para superar la presión de la creciente demanda por educación superior, sin perder el carácter elitista y funcional de la formación universitaria. La selectividad y el particularismo sociales podían trasladarse así de la antigua totalidad de la educación superior a segmentos del sistema universitario -establecimientos, departamentos, ciclos de formación, etc.-. Los argumentos basados en la racionalidad y en la eficiencia legitimarían esta segmentación, y el "éxito histórico" del modelo, reforzado por las contribuciones financieras provenientes de aquellas latitudes, consolidarían aún más esta estrategia.

En este contexto, se abstrae y universaliza lo **norteamericano**, presentándolo como el producto del desarrollo global de la humanidad: los imperativos que han moldeado a la universidad norteamericana están actuando en todo el orbe. Esta asociación funcional entre los intereses estadounidenses y los objetivos de algunos grupos dominantes en América Latina son presentados pues como un *destino universal*.

Por cierto, lo que ocurrió fue que las "carcazas organizativas", desarraigadas de su contexto originario, carecieron de la flexibilidad y de la capacidad de adaptación de la que gozaban en los EE.UU.. Por otro lado, elementos tales como el campus, los créditos, el departamento, etc., chocaron con las experiencias acumuladas en América Latina, experiencias de por sí complejas y producto de la sedimentación de otros modelos universitarios de origen europeo -tradiciones universitarias ibéricas, francesas y alemanas, re-procesadas y adaptadas en América Latina-. De este modo, si bien el trasplante del modelo norteamericano tuvo éxitos parciales, en el conjunto solamente contribuyó a incrementar la heterogeneidad de estructuras y de métodos y contenidos de aquello que -un tanto reductivamente- se suele denominar la **universidad latinoamericana**.

Ahora bien, esta heterogeneidad se verá sometida a partir de mediados de la

década de 1980 a una nueva y tal vez más fuerte presión homogeneizadora: la vigencia de las políticas de *ajuste*, bajo el predominio de las ideas neoliberales.

### **Ajuste, mercado y competitividad: la presión actual sobre las universidades latinoamericanas**

La situación económica, política y social lleva a un cambio importante en el *clima político e intelectual* de la América Latina en la segunda mitad de los años ochenta y principios de la década del noventa. Comienza la era del neoliberalismo y de las políticas de ajuste, anticipada en algunos países como Chile y México.

Dirigentes de la política y de la economía pregonan la necesidad de redimensionar el Estado, de liberar al mercado de las trabas estatistas y de promover la eficiencia y la competitividad en todos los ámbitos de la vida social.

Se argumenta en base a un nuevo "imperativo universal": el de la **globalización** de los procesos productivos, comerciales y financieros a escala mundial, que obliga a los países menos desarrollados a una transformación productiva.

El camino para esta transformación productiva parecería ser el de la obediencia total a la lógica supuestamente omnipresente y omnipotente del **mercado**. La *mano invisible* de Adam Smith parecería hacer un retorno triunfal, luego de muchos años de **Estado providencial** y de *keynesianismo*.(50)

No es nuestra intención abundar ni profundizar aquí en las características y contradicciones de las propuestas neoliberales y de las políticas de ajuste económico, que han sido y son pertinentemente estudiadas por los especialistas en numerosas publicaciones y debates.(51)

Lo que sí nos interesa plantear son algunos efectos de esta situación en relación con las universidades latinoamericanas y con lo que entendemos es una reiteración -bajo otras circunstancias históricas- de planteos erróneos con respecto a la **lógica de la erudición y de la producción del conocimiento**, oportunamente criticados por Veblen en los EE.UU.

Así como la planificación universitaria y los estudios de administración universitaria fueron en el pasado vías privilegiadas para introducir una "modernización" de nuestras universidades, en los tiempos que corren la *vía regia* parece ser la evaluación. *Grosso modo* puede afirmarse que una de las manifestaciones de la redefinición del Estado y de sus funciones, propuesta desde la óptica neoliberal, es la afirmación de la necesidad del tránsito de un Estado proveedor de servicios educativos a un **Estado evaluador**,(52) que deja actuar libremente a la iniciativa social en materia educativa, preocupándose solamente por dar elementos valorativos para la toma de decisiones.

Es interesante constatar que la preocupación por la evaluación institucional de las universidades latinoamericanas viene siendo meticulosamente promovida por organismos internacionales tales como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento -Banco Mundial-, a través de consultorías y seminarios nacionales y

regionales.

Ahora bien, ¿qué se pretende evaluar en las universidades o en los sistemas de educación superior? La respuesta explícita es: su eficiencia y su calidad. El fundamento para hacerlo sería múltiple:

- la educación superior implica inversiones costosas de recursos públicos y privados que, por ende, deben ser cuidadosamente evaluadas;
- los recursos públicos son cada vez más escasos y, por ende, las decisiones sobre su aplicación deben basarse en serios cálculos de rentabilidad y de eficiencia;
- existen graves problemas en materia de eficiencia y de calidad en las instituciones universitarias;
- la educación superior es un factor clave para la "transformación productiva" y, por ende, debe ser racionalizada y mejorada.

En sí todos estos argumentos parecen lógicos y dignos de atención. Nadie podría negar, por ejemplo, que las universidades latinoamericanas tuvieron y tienen graves déficit en materia de eficiencia en su funcionamiento y de calidad académica de sus procesos y productos.

Pero, ¿de qué definición de **eficiencia** y de **calidad** estamos hablando? ¿De qué clase de **competitividad**, para la cual supuestamente deberían preparar y prepararse las universidades?

Las respuestas oficiales predominantes a estas preguntas en la era del ajuste y del neoliberalismo inducen a pensar que una vez más se están "confundiendo las lógicas", como diría Veblen.

Se espera, explícita o implícitamente, que las universidades se adapten a la lógica del mercado, una versión *aggiornada* de lo que Veblen denominó la lógica de los hombres de negocios. Se supone que la definición, el modelo de la eficiencia y de la competitividad, deben responder a las demandas definidas por una "globalización" hegemónica por las potencias industriales y financieras internacionales y regida por la lógica de la maximización de las ganancias.

Desde el punto de vista práctico, se espera que las universidades públicas "salgan a competir" por recursos complementarios, mientras se reduce a un mínimo indispensable el financiamiento oficial. E incluso este mínimo sería distribuido con criterios de "recompensa y castigo", en función de logros en materia de eficiencia, definidos según la lógica del mercado.

En las discusiones sobre el tema suelen aceptarse como verdades obvias algunos de los "mitos" combatidos por Veblen:

- éxito en los negocios -en el mercado- implica aptitud para dirigir en todas las esferas de la vida social;
- la lógica de los negocios -del mercado-, con sus definiciones de eficiencia y de competitividad debe tener vigencia también para la tarea científica y universitaria;
- la tarea de producción, transmisión y apropiación de conocimientos -*learning*- puede ser reducida, a los fines de su gestión y evaluación, en unidades mecánicas, contabilizables, susceptibles de medición, del tipo insumo/producto, costo/benefi-

cio, etc.

Esta "confusión" de dos lógicas -cada una de ellas legítima y necesaria según Veblen- puede tener dos efectos nefastos para las universidades latinoamericanas.

En primer lugar, porque debilita a la lógica cognitiva, a la dinámica específica y peculiar del proceso social de producción de conocimientos. Y ello en países que ya tienen un grave déficit en materia de dominio autónomo de la ciencia y de la tecnología. Se profundiza así aún más la división internacional del trabajo científico entre **productores** y **aplicadores** de conocimientos y se crean las peores condiciones posibles para un ingreso digno de nuestros países en los procesos de globalización.

En segundo lugar, porque esta "confusión" implica el aniquilamiento de la autonomía universitaria, por vía de la sumisión a las normas del mercado. Ciertamente, no defendemos la autonomía de las universidades desde una posición del tipo *torre de marfil* ni desde una perspectiva arrogante, según la cual las universidades no deberían rendirle cuentas a nadie de su trabajo. Muy por el contrario, pensamos en una **autonomía responsable y responsiva**, en la cual la sociedad civil y el Estado pueden y deben exigir de las universidades una rendición de cuentas con respecto al cumplimiento de los fines de la inversión pública y privada en la educación superior.

Empero, el trabajo universitario en sí, es decir, la producción y transmisión de conocimientos, requiere autonomía institucional y académica y autarquía financiera. Y esto implica tanto **autonomía frente al Estado** como **autonomía frente al mercado**. Porque, parafraseando a Veblen, se trata de lógicas diferentes y complementarias: la lógica del mercado, la lógica del poder político y la lógica del saber. La confusión de una con otra y la sumisión de una a otra sólo puede debilitar a lo que Veblen denomina el *esquema cultural moderno*.

### **A modo de conclusión: la esperanza de Veblen**

En los momentos que vivimos el avance imperial de la **lógica del mercado** parece imparable. El aparato de difusión de las usinas ideológicas neoliberales ha logrado inclusive conquistar a vastos sectores de la opinión pública de los países latinoamericanos. La **eficiencia empresarial** se ha transformado casi en un mito social generalizado. Las palabras "eficiencia", "libre competencia", "evaluación de la calidad", "cultura de mercado" y muchas otras circulan cotidianamente como monedas de troca ideológica y cultural.(53)

El destino de las universidades latinoamericanas, empujadas hacia la sumisión al mercado, parece bastante trágico e inexorable. Proliferan las propuestas de evaluación institucional de carácter exógeno e, inclusive, autoritario.

No obstante, en medio de las tinieblas queda alguna chispa de esperanza. No una esperanza utópica, sino basada en la capacidad de resistencia de la lógica del saber y de los propios universitarios. Esa esperanza que compartimos muchos y que Veblen, en su tiempo, describió así:

"Este esquema perfecto de instrucción superficial a bajo costo, de lujosos escenarios, de agentes de prensa, de festivales de canto y danza, de suntuosos banquetes, discursos y procesiones, nunca llega a efectivizarse plenamente... Para bien o para mal, existen siempre y necesariamente dentro del cuerpo académico un cierto número de personas, cuyo sentido de las buenas maneras es demasiado vago y magro, cuya comprensión de los principios de la preferencia oficial es demasiado débil e inconsecuente, cuya adicción a la búsqueda de conocimientos es demasiado entrañable, como para permitir su total adaptación a las exigencias competitivas en cuestión..." (54)

## NOTAS

(1) Una de las obras más difundidas de Veblen es su *Theory of the Leisure Class: An Economic Study of Institutions*, que fundamenta su renombre internacionalmente y ha sido traducida a varias lenguas.

(2) Cf. VEBLEN, T., *The Higher Learning in America - A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men, Hill and Wang*, American Century Series, New York, 1968 [Primera edición: B.W. Huebsch, Inc., 1918].

(3) Cf. ATCON, R.P., "La Universidad Latinoamericana", en *Eco*, t. VII, Nº 1-3, Bogotá, 1963 y ATCON, R.P., *La Universidad Latinoamericana*, Caracas, 1971.

(4) Cf. WSCHEBOR, M., *Imperialismo y universidades en América Latina*, Biblioteca de Marcha, Montevideo, 1970.

(5) Cf. RIBEIRO, D., *La Universidad Latinoamericana*, Caracas, 1971.

(6) Este modelo de educación superior, denominado por algunos autores como de *campus-credit-curriculum-department*, no sólo fue exportado hacia nuestro subcontinente. Llegó incluso a tener un notable impacto en la vieja Europa, cuna de la idea misma de Universidad y antiguo modelo a copiar por las fundaciones universitarias del hemisferio sur. Ver al respecto: STEGER, H.A., "Dominación transnacional y descalificación regional del intelecto: la vinculación entre los regímenes 'consulares' y la reforma universitaria en América Latina", en *Papers, Revista de Sociología*, Nº 7, Barcelona, 1977; y del mismo autor: "Die Stunde des Abschieds - Bemerkungen aus Anlaß der 'Gebremsten Universitätsreform'", en *Neue Sammlung*, Jg. 17, H. 6, Göttingen, 1977.

(7) Ya de por sí es un avance conocer algo más sobre la génesis y las contradicciones de un modelo institucional, más aún si este modelo demuestra una gran fuerza expansiva -propia o como derivación de otros procesos de hegemonía- a posteriori de su surgimiento. Con frecuencia los estudios sobre *modelos externos*, impuestos o voluntariamente copiados, sólo aluden superficialmente al origen espacial de los mismos, ignorando el conjunto de circunstancias socio-históricas que los gestaron y -en mayor medida aun- los debates *internos* que los precedieron y acompañaron. Esto está ocurriendo hoy en día y con bastante intensidad en los debates sobre los conceptos de *eficiencia*, de *evaluación institucional*, de *adaptación a las demandas del mercado*, etc., que vienen dándose en relación con las universidades. La eficiencia, la evaluación, el mercado también tienen su historia social, tanto en cuanto hechos y procesos concretos, como en su carácter de conceptos históricamente surgidos y determinados.

(8) Cf. DAVIS, A.K., "Thorstein Veblen Reconsidered", en *Science and Society*, Nº 21, 1957; y del mismo autor: "Veblen, Thorstein", en SILLS, D. (edit.), *International Encyclopedia of Social Sciences*, vol. 16, New York, 1968. Ver también la Introducción de Louis M. Hacker al libro de Veblen *The Higher Learning in America* en la edición ya citada.

(9) Además de los ya citados, pueden mencionarse los siguientes libros de su autoría: *The Engineers and the Price System*; *The Place of Science in Modern Civilization*; *The Theory of Business Enterprise*;

*The Instinct of Workmanship; The Vested Interests and the Common Man; Imperial Germany and the Industrial Revolution; The Nature of Peace; Absentee Ownership and Business Enterprise in Recent Times; Essays in Our Changing Order.*

(10) Hemos utilizado la edición publicada por Hill and Wang en Nueva York en 1968. Las traducciones de las citas al castellano son de nuestra autoría.

(11) Al respecto, además de los textos ya citados de Arthur K. Davis y de Louis M. Hacker, ver también: DORFMAN, J., *Thorstein Veblen and His America*, New York, 1961; JOHNSON, A., "Veblen, Thorstein Bunde", en SELIGMAN, E.R. and JOHNSON, A., *Encyclopedia of the Social Sciences*, New York, 1953.

(12) Para una aproximación a los conceptos de diferenciación y diversificación se puede ver: CLARK, B.R., "Academic Differentiation in National Systems of Higher Education", en *Comparative Education Review*, vol. 22, Nº 2, June, 1978.

(13) Entre 1900 y 1920 Frederick Taylor desarrolla una intensa actividad de contactos con las universidades, dictando conferencias sobre el *Scientific Management* promoviendo su incorporación al *curriculum* universitario como disciplina autónoma y como programa de estudios. En 1910/11 Morris Cooke, un ingeniero industrial, amigo y socio de F.Taylor, elabora una propuesta formal para reorganizar el gobierno académico siguiendo los principios del *Scientific Management*. Dicho estudio fue financiado por la Fundación Carnegie, una corporación privada especializada en la alocación racional y eficiente de recursos privados en instituciones de servicio público. Cf. ZWERMAN, G.N., *The Organization of Industry and the Organization of the Academe: A Study of Managerial Ideology in the American University, 1880-1980*, Ph.D. Dissertation, New York University, February, 1982 [Univ. Microfilms International, Ann Arbor, MI, Nº 8214856].

(14) Cf. KERR, C., *The Uses of the University*, Harper & Row, New York, 1973.

(15) Cf. BOWLES, S. and GINTIS, H., *Schooling in Capitalist America-Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic Books Inc., New York, 1976.

(16) Idem.

(17) Cf. RUDOLPH, F., *The American College and University-A History*, Random House, New York, 1962.

(18) VEBLEN, T., *The Hicher Learning in America*, op. cit., pág. 15.

(19) Como puede verse, Veblen hubiera asumido una posición muy respetable en nuestras discusiones actuales sobre las relaciones entre *ciencia básica* y *ciencia aplicada* (o *R&D*, en la jerga internacional).

(20) Cabe señalar que en la concepción de Veblen el término *industry* tiene la connotación de "laboriosidad", de creación de nuevos bienes, por contraste con el parasitismo del *business*.

(21) En la Introducción a *The Hicher Learning in America*, op. cit., pág. VII.

(22) VEBLEN, T., op. cit., pág. 51.

(23) Idem, pág. 62.

(24) Idem, pág. 163.

(25) En América Latina se lo denominará más tarde como *curatorio* o concejo de la comunidad.

(26) VEBLEN, T., op. cit., págs. 113-114.

(27) Ver la descripción del fenómeno de la *football-university*, en RUDOLPH, F., op. cit., cap.18, págs. 373-393.

(28) VEBLEN, T., op. cit., pág. 104.

(29) El sistema de créditos puesto a punto en los EE.UU. ha experimentado una verdadera marcha triunfal hacia las universidades en casi todas partes del mundo. Su importación en el caso de Europa continental provocó una serie de choques con las antiguas tradiciones universitarias, que desconocían este tipo de *contabilidad académica*. En algunos casos se adoptó el sistema como una especie de "cáscara externa", mientras que por debajo de la apariencia se mantuvieron los viejos rituales de evaluación y de registro de los avances en el aprendizaje. En otros, como el de Alemania Occidental, luego de fugaces experiencias se retomó a la tradición de los seminarios.

(30) VEBLEN, T., op. cit. pág. 76.

(31) *Syllabus*: palabra de origen griego, con el significado de *resumen* o de *registro*. Fue el título de las colecciones pontificias que registraban las doctrinas religiosas, filosóficas y políticas condenadas por la Iglesia Católica. Dejó de usarse en este ámbito a partir del Concilio Vaticano II.

(32) VEBLEN, T., op. cit., nota al pie, pág. 82.

(33) Idem, págs. 18-19.

(34) A fuer de ser justos, hay que reconocer que Veblen se burla también de la pretensión de eficiencia que se derivaría de la mecanización de la educación primaria y media ("**appearance of tangible efficiency**", subrayado DJC). Por éste y otros aspectos Veblen podría ser incluido dentro de la tradición de crítica a la escolarización de los procesos de creación y de transmisión del saber.

(35) Ver los ya citados textos de Hanns Albert Steger.

(36) VEBLEN, T., op. cit., pág. 77.

(37) Es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Chicago, considerada como un "nuevo modelo de universidad americana" y creada en 1892, en base a tenaces esfuerzos de su primer Presidente, William Harper, con el apoyo financiero de John D. Rockefeller. La Universidad de Chicago introduce no solamente la estructura departamental, sino también otras innovaciones, que van plenamente en el sentido de aquello que critica Veblen: división del año lectivo en cuatro trimestres (los luego famosos *terms*), sistema de créditos, división en *junior college* y *university college*, etc. Cf. RUDOLPH, F., op. cit., págs. 349 y ss.

(38) VEBLEN, T., op. cit., pág. 82.

(39) Ver la Carta del Centro de Estudiantes de Derecho de Santa Fe al Senador Joaquín V. González, en DEL MAZO, G., *La Reforma Universitaria*, t. 1, Universidad Nacional de La Plata, Centro de Estudiantes de Ingeniería, La Plata, 1941.

(40) UPTON, S., *The Goose-Step, a Study of American Education*, Pasadena, 1923, págs. 90-91.

(41) Al respecto, ver: EUDES, Y., *La conquête des esprits-L'appareil d'exportation culturelle américain*, F. Maspero, París, 1982.

(42) CLARK, K., op. cit., págs. 86-87 [traducción DJC].

(43) No podemos entrar aquí en la descripción detallada del sistema de educación superior de los EE.UU., pero la mayor parte de los estudios al respecto coinciden en destacar que la calidad académica no presenta un patrón uniformemente repartido entre todas las instituciones. Más aún, algunos autores afirman que la excelencia en algunas instituciones o centros tiene como presupuesto la fuerte diferenciación del propio sistema. En otras palabras, para que puedan existir Harvard, MIT, Chicago, etc., deben existir instituciones "menores", destinadas a ofrecer *créditos* y *acreditaciones* para la gran masa de los estudiantes norteamericanos.

(44) Así por ejemplo, las experiencias de los *land grant colleges*, los efectos de la inmigración calificada europea en los albores y durante la Segunda Guerra Mundial y muchos otros datos, aparecen a los ojos de los actores latinoamericanos al oírlos como meros datos de superficie, sin vincularlos con las causas profundas de la diferenciación de la educación superior en los EE.UU. Del mismo modo, el modelo norteamericano contemporáneo suele ser identificado con los rasgos estructurales y externos de una determinada universidad concreta. Esto llega a motivar inclusive la reacción de los propios expertos estadounidenses, que tratan de explicar que en su país hay más de una alternativa organizacional en la educación superior.

(45) Los debates y acciones en materia de planificación universitaria se enmarcan dentro del clima planificador de las décadas de 1950 y 1960 e inicios de los años 1970 en América Latina. Al respecto, ver: MATTOS, C., "Plan versus planning in Latin American Experience", en *Cepal Review*, Nº 8, Santiago de Chile, 1979.

(46) Es el caso de Rudolph P. Atcon, que llega a ser secretario del Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas y representante de este organismo ante reuniones de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Atcon inicia su tenaz periplo como "modernizador de las universidades latinoamericanas" con una misión a Chile como experto de la UNESCO y trabajando en conjunto con las estructuras del mentado Punto IV del Presidente Truman.

(47) Por ejemplo, a través del proceso de creación de postgrado, de la extinción de la cátedra y de la introducción del departamento como unidad organizativa académica en el Brasil.

(48) Para la definición y discusión de los denominados estilos de desarrollo ver: RAMA, G., *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*, UNESCO/CEPAL/PNUD, DEALC/6, Buenos Aires, 1979; y WOLFE, M., *Estilos de desarrollo y educación: un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades*,

UNESCO/CEPAL/PNUD, DEALC/Fichas 12, Buenos Aires, 1980.

(49) Una excepción a esta situación era la universidad chilena, sujeta a partir del golpe militar de 1973 a una fuerte presión de las políticas neoliberales y eficientistas.

(50) Para un análisis crítico -desde posiciones diferentes- de estas premisas neoliberales ver: TOBIN, J., "Grandezas e limitações da 'mao invisível'", en *Carta* [Informe de Distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro], Centro Gráfico do Senado Federal, Brasília, s/f; y PRZEWORSKI, A., "Capitalismo irracional, socialismo inviável: podemos alimentara todos?", en *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, año 7, Nº 18, febrero, 1992.

(51) Cf. por ejemplo, los productos del proyecto de investigación regional del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO): CALDERON, F. y DOS SANTOS, M., *Hacia un nuevo orden estatal en América Latina*, vol. 1-4, CLACSO, Buenos Aires, 1988/1989.

(52) En esta posición se ubican inclusive organismos que tradicionalmente han tenido poca simpatía por las concepciones hoy denominadas "neoliberales". Cf. por ejemplo, el documento de CEPAL/UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, LC/G.1702 (SES 24/4), Santiago de Chile, 1992, en especial su capítulo VI, págs. 179-182.

(53) Monedas de troca sobre cuya historia social se desconoce lamentablemente mucho. Monedas que se aceptan sin preguntar por su proceso de acuñación, ni por las efigies e imágenes grabadas o impresas en las mismas. Monedas cuyo valor y cuya tasa de cambio son fijados en centros intelectuales físicamente localizados al lado de los grandes centros financieros internacionales.

(54) VEBLEN, T., op. cit., págs. 124-125.