

¿Profesionales para el mercado laboral? Un saber a la medida

**Professionals for the labour market?
A tailored knowledge**

**Professionisti per il mercato del lavoro?
Un sapere su misura**

*Yolima Amado Sánchez**

Artículo de reflexión

RESUMEN ANALÍTICO:

Nos ocuparemos de analizar, anudando ciertos elementos de la formulación lacaniana del discurso del universitario y del discurso capitalista, algunos de los antecedentes históricos del vínculo entre las universidades y el poder, para situar luego aquello que resulta en pugna cuando del poderío económico se trata; con el objetivo de aportar a la discusión acerca del acceso a la educación, cuando el saber, los estudiantes y sus profesores, así como las universidades, resultan afectadas por la dinámica de la compra y la venta, por el consumo de productos y la competencia¹.

Palabras clave:

Universidad, historia, mercado, discurso capitalista, burocracia, educación.

* Magíster en Psicoanálisis, subjetividad y cultura y Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Docente investigadora, Fundación Universitaria Cervantina San Agustín; Coordinadora de la Biblioteca Digital Feminista Ofelia Uribe de Acosta, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia, yamados@unal.edu.co

¹ Este artículo se deriva de la investigación realizada con ocasión de la escritura de la tesis de posgrado de la autora, titulada “Todos a-formar. La producción escrita de los obreros del Alma Mater”, presentada como requisito para optar al título de Magister en Psicoanálisis, subjetividad y cultura, de la Universidad Nacional de Colombia, dirigida por Belén del Rocío Moreno Cardozo, que culminó en el año 2014.

Recibido: 05-04-16 // Aprobado: 01-10-16

ABSTRACT:

We will undertake to analyze, taking up certain elements of the Lacanian formulation of university discourse and capitalist discourse, some of the historical antecedents of the bond between universities and power, so that we are able to position what turns out into struggle when it comes to economic power. That is with the purpose of contributing to the discussion about the access to education when knowledge, students, professors, and universities seem to be affected by the dynamics of purchase and sale, because of the consumption of goods and the competition.

Key words:

University, history, market, capitalist discourse, bureaucracy, education.

RIASSUNTO:

Ci occuperemo di analizzare, annodando certi elementi della formulazione di Lacan sul discorso dell'universitario e sul discorso capitalista, alcuni degli antecedenti storici del vincolo tra L'università ed il potere, per situare dopo, quello che risulta in pugna, quando del potere si tratta; con l'obiettivo di apportare alla discussione sull'accesso all'educazione, quando il sapere, gli studenti ed i loro professori, così come le università risultano influenzate dalla dinamica degli acquisti e della vendita, dal consumo dei prodotti e la concorrenza.

Parole chiavi:

Università, storia, mercato, discorso capitalista, burocrazia ed educazione.

¿PROFESIONALES PARA EL MERCADO LABORAL?

UN SABER A LA MEDIDA

«La educación es un derecho, no una mercancía». Esto vociferaban las y los participantes en el movimiento estudiantil del año 2011, mientras avanzaban las protestas en contra de la aprobación de cierto proyecto de ley que hacía su recorrido por el aparataje burocrático del Congreso de la República de Colombia. Estudiantes universitarios acompañados de sus profesores y algunos administrativos de la educación superior, junto a estudiantes de educación básica, egresados, transeúntes y otros ciudadanos interesados, manifestaban estar en contra de la privatización de la educación, de la usurpación de los activos de las instituciones de educación superior, del sometimiento a las medidas estatales, de la pérdida de la autonomía y, en general, de las transformaciones y disposiciones que dicho proyecto introduciría en el modelo general de la educación del país, que parecía supeditar los propósitos de la educación a las necesidades, precios y exigencias del mercado.

Los argumentos en contra pasaban de boca en boca, se desdibujaban, iban y venían, pero en cierto punto volvían a confluír: *la educación no es una mercancía*; o dicho de otra forma, la educación es algo que no ha entrar en la lógica de la compra y la venta, podríamos suponer, por cuanto obedece a unos preceptos, ideales u objetivos diferentes a los de la comercialización, de la oferta y la demanda, y del sistema económico. Ahora bien, ¿tal supuesto logra sostenerse en realidad?, ¿qué significa afirmar que la educación no es una mercancía, en los días que corren?

LAS PRIMERAS UNIVERSIDADES Y SUS AMOS: ENTRE LA GRATUIDAD Y LA EXCLUSIÓN

“Os anuncio que el año próximo, dictaré los cursos obligatorios con la conciencia que siempre he dado muestras; pero dudo de que dicte cursos extraordinarios, pues los estudiantes no son buenos pagadores;

quieren saber pero sin pagar el precio” (Le Goff, 1990, p. 97). Este reclamo airado, que Jacques Le Goff sitúa en el siglo XIV, proferido por el jurista y maestro Odofredo, de la Universidad de Bolonia, la primera reconocida en Occidente como tal², y que se sustenta en la no remuneración por parte de los estudiantes a su oficio, a saber, la enseñanza universitaria, nos permite entrever, a modo de ejemplo, desde hace cuánto tiempo se ha exigido una retribución económica por la educación superior. En este sentido, no hemos de olvidar la afirmación de Lacan, que resulta pertinente aquí³, según la cual la producción de un saber –y podemos suponer entonces, la enseñanza de ese mismo saber– nunca podrá ser pagada en su justo precio, pues el asignado siempre está “por debajo del valor de uso que esa verdad engendra” (Lacan, 2008, p. 38). En otras palabras, el saber en cuanto tal así como el oficio de aquellos que se ocupan de él, como cualquier otro bien intangible, trae consigo la dificultad de ser las mayoría de las veces, insuficientemente pagado.

Durante la Edad Media, tal insuficiencia y más ampliamente aún, la necesidad de retribuir económicamente por la enseñanza, fue una postura que bien pronto se generalizó entre los maestros de las Universidades o agremiaciones de estudiantes y profesores, dedicados a la enseñanza y aprendizaje de, las entonces llamadas, artes liberales de la tradición griega o el *heptateuchon*: el *quadrivium* o la vía de las artes matemáticas, que comprendía: aritmética, geometría, astronomía y música, y el *trivium* o la vía de las disciplinas verbales, conformado por: gramática, retórica y lógica (Borrero, 2008, p. 50). Durante los siglos XII y XIII, tras cumplir esta formación básica⁴ los estudiantes podían aprender o, en términos contemporáneos, especializarse en

² “El *Alma Mater Studiorum Universitá di Bologna* o Universidad de Bolonia, constituida en Italia en 1088 fue la primera universidad del mundo Occidental, y la *Universitas Parisiensis* o Universidad de París, fundada en 1150, recibió formalmente el título de Universidad, en 1256”. (Amado, 2014, p. 13).

³ A pesar que dicha aseveración haya sido formulada con relación al dispositivo analítico.

⁴ En la Universidad de París, por ejemplo, la enseñanza de las artes duraba seis años y era impartida entre los catorce y los veinte años, por lo que quienes optaban por doctorarse en Derecho debían tener entre 20 y 25 años, para luego recibir la formación en Teología o Filosofía, que duraba 8 años; de modo que la edad mínima para obtener el doctorado, la titulación, era a los 35 años. (Le Goff, 1990, p. 80).

Filosofía y Teología (Bernal, 1976, p. 248). Tal *currículo* entonces, surgió como alternativa a la enseñanza y tradición escolástica, de la que se ocupaban ya hacía varios siglos las escuelas catedrales y monacales, cuya organización y sostenimiento estaba completamente a cargo de la Iglesia.

De un lado, las técnicas y los oficios o las artes serviles⁵, y de otro, los agremiados en torno a un saber que se pretendía universal, pues la enseñanza universitaria se ocupaba del ejercicio de la razón y de la búsqueda científica de las causas primeras y las verdades objetivables circundantes, y aquellos que bajo este mismo fundamento, atendían las cuestiones que surgían en torno a las discusiones de la doctrina, principalmente: la creación, los universales y la búsqueda de la razón y la verdad. Es decir, en una cierta organización jerárquica: de un lado el saber hacer y, del otro, el saber teórico, la *episteme*, que por lo demás, se pretendía en aquella época, más que en ninguna posterior, como unidad del saber; en palabras de Stephen d'Irsay, "más le importaba al hombre medieval la visión integrada del mundo. Él no practicaba la genuflexa adoración ante los hechos aislados, rito del hombre moderno" (Borrero, 2008, p. 119)⁶.

El primero –el saber hacer– sostenido por aquel entonces en la tradición oral, en el orden de las generaciones y con una instrucción formalizada, en los claustros de las escuelas monacales, y el segundo –el saber teórico–, en las nuevas escuelas de las ciudades, que pretendían romper los lazos con la Iglesia y con los poderes monásticos, que sin embargo, vinieron a ser unos y otros, los grandes financiadores.

⁵ Resulta fácil establecer aquí una distinción con efectos políticos –o más bien, una jerarquización– en la propia nominación de unos y otros saberes, que fue establecida por Aristóteles en el primer libro de la *Metafísica*: las artes serviles eran aquellas referidas al trabajo manual, a los oficios del pueblo, mientras las liberales, las de los hombres libres, al saber teórico, al predominio del ejercicio de la razón y el cuestionamiento de la naturaleza de las cosas.

⁶ A pesar de tal pretensión de «unidad», resulta significativo al revisar la historia de las primeras universidades, cómo cada una de ellas se ocupó de cierta parcela del saber, distinguiéndose unas de otras por el énfasis de su formación. Para ahondar en este asunto, sugiero revisar el capítulo primero de la obra de Alfonso Borrero Cabal, quien pesquisa tales orígenes y establece los diferentes *énfasis*, en la formación de las universidades europeas.

He aquí un primer punto a considerar en el recorrido que propongo para examinar la relación entre la Universidad y el mercado: el financiamiento. Si bien las *Universitas*⁷ surgieron como alternativa y, podríamos atrevernos a considerar, como contrapunto a la educación establecida por mandato de la Iglesia, que sustentaba su enseñanza fundamentalmente en la doctrina, para su consolidación, sostenimiento y posterior proliferación empezaron por depender de las dádivas en dinero contante, en el préstamo de instalaciones y en la donación de tierras, tanto del poder clerical, como del monárquico; lo que por supuesto tuvo incidencia en la forma en que dichas instituciones se organizaron, no sólo administrativamente hablando, sino en términos de la selección de los conocimientos y saberes que allí se ponían en consideración.

La Universidad de Bolonia⁸, por ejemplo, incluyó y privilegió inicialmente entre sus estudios: Gramática, Retórica y Lógica, es decir, el *trivium*, dando énfasis a la formación concerniente al Derecho canónico y al Derecho civil (Le Goff, 1990, p. 81), al amparo y con el beneplácito, por derecho imperial, de Federico I Barba Roja, quien le concedió jurisdicción escolar y eclesiástica al movimiento corporativo conformado por los doctores de las escuelas municipales de Bolonia y por los estudiantes que, sin distingo de clase o estado, intentaban ser reconocidos como una corporación autónoma para gobernar su propia *universitas* (Borrero, 2008, p. 160).

La Universidad de París, por su parte, que “estaba sometida a dos protecciones –e influencias: la del rey de Francia y la del Papa” (Marías, 1960, p. 157), se ocupó del estudio de las siete artes liberales, pero pronto fortaleció su formación en el *quadrivium*, y las posibles aplicaciones en el campo de la administración y la organización de las arcas del papado y el rey (Little, 1980, p. 49). En uno y otro caso podemos entrever aquí, como ocurre contemporáneamente, que los

⁷ La denominación *Universitas* o Universidad, según informan varios historiadores, obedeció al interés de señalar cierto carácter que podríamos relacionar con la corporatividad y la unificación, pues significaba: “la unidad de cosas diversas o unidad en la diversidad, y también la unidad de personas congregadas” (Le Goff, 1990, p. 35).

⁸ “La *Alma Mater Studiorum*, nombre oficial de la Universidad de Bolonia, inicialmente y hasta nuestros días, es mantenida por el Estado”. (Universita Di Bologna, 2012, p. 3).

contenidos académicos, los énfasis, así como las investigaciones, terminan supeditados a los intereses de las entidades financiadoras por cuenta de los patrocinios y las subvenciones.

La definición de los contenidos fluctuaba también, en aquel entonces, de acuerdo a los intereses de los benefactores; en el año 1210 se prohibió en la Universidad de París la enseñanza de la Física y la Metafísica aristotélicas, al parecer, porque las necesidades de formación no se correspondían con los intereses de la Iglesia, pues las discusiones derivadas del abordaje de los textos que fundamentaban los contenidos, incidían negativamente en los estudiantes y hacían problemático para la Iglesia aceptar el *perfil* de los recién egresados (Le Goff, 1990, p. 109); ya que, como podemos suponer, las discusiones sobre la naturaleza, la materia y la forma en que las cosas se relacionaban entre sí, regidas por leyes naturales, iban en contravía de las definiciones de la doctrina. No obstante, unos pocos años después se retomó la enseñanza de los contenidos proscritos, pero ahora ya no a partir del estudio directo de la obra de Aristóteles, sino por medio de las adaptaciones e interpretaciones que realizó San Agustín, quien, como nos informan los historiadores de la filosofía, logró unir “las aportaciones de los griegos, a las necesidades filosóficas de la dogmática cristiana” (Marías, 1960, p. 113).

Las universidades, durante los siglos XIV y XV, nacían aquí y allá a lo largo de toda Europa, gracias a las decisiones del papa, de los obispos o de los reyes. Borrero plantea que “la expansión [de las ciudades] significó mayor número de universidades diseminadas por Europa. Si quince poseyó el año 1300, más de veinte habrá en 1346 y por encima de setenta al término del siglo XIV” (Borrero, 2008, p. 271), y su proliferación estaba articulada a las necesidades de formación para atender los asuntos coyunturales o los intereses a mediano y largo plazo de quienes ejercían el poder⁹. Dicho de otra

⁹ Para mayor información, sugiero revisar además, el libro de Jacques le Goff, Los intelectuales de la Edad Media, en el que nos ilustra acerca de la proliferación de las universidades en Europa durante la Edad Media, así como los respectivos patrocinios, que voluntariamente las cerraban o abrían de acuerdo a los fluctuantes intereses económicos y políticos.

forma, los contenidos académicos, los saberes a transmitir, los autores y la dirección de cada una de las universidades, si bien afirmaban su *autonomía* respecto a los poderes hegemónicos, pues surgieron como una alternativa, empezaron a consolidarse portando la deuda con sus financiadores, no obstante, a modo de contraprestación, se ganaron la inclusión de las universidades y los universitarios en las grandes decisiones políticas de los pueblos europeos.

En Francia, por ejemplo, sobresale la incidencia de los universitarios en la sucesión de los Capetos a los Valois, así como en las confrontaciones de la guerra de los Cien Años, en las que la Universidad de París ofició como colaboradora en el juicio que terminó con el asesinato de Juana de Arco:

El episodio más famoso de este periodo inglés de la Universidad de París, son las acciones que entabló la Universidad contra Juana de Arco [...] La Universidad mostraba también hasta qué punto esos intelectuales, muy pagados de sí mismos, eran incapaces de deponer su altanería de sabios frente a la gloriosa ingenuidad, a la cándida ignorancia de Juana. Se sabe que la Universidad entabló el proceso contra la Doncella y anunció su condenación al rey de Inglaterra, con no disimulada satisfacción (Le Goff, 1990, p. 137).

En Inglaterra, los universitarios de Oxford y Cambridge participaron en la lucha de los barones contra los reyes en el siglo XIII, legislaron y fueron asesores con alto poder de incidencia en las sucesiones dinásticas de los siglos XIV y XV, también se inmiscuyeron en el proceso de la construcción de los estados checo, polaco y escocés, así como en las cuestiones del gran cisma y de los grandes concilios de Constanza y Basilea¹⁰; en otras palabras, paulatinamente las universidades fueron afirmando su acción en términos de poder, más precisamente aún, de poder político, de injerencia en calidad

¹⁰ Que implicaron las dos divisiones más importantes en la historia del cristianismo; el primer gran cisma condujo a la separación de la Iglesia católica y la ortodoxa en el siglo XII y el segundo, fue el conflicto religioso ocurrido durante el siglo XIV, cuando tres personas se disputaron el papado simultáneamente. (Le Goff, 1990, p. 137).

de consejeros y asesores en las grandes decisiones; una incidencia cuyas trazas aún hoy podemos reconocer en las universidades contemporáneas, aunque atemperadas por las coyunturas nacionales e internacionales, que como veremos luego, no conciernen exclusiva o directamente al ámbito político, pero si dejan entrever la forma en que el poder logra esconderse tras el saber.

Ahora bien, es cierto que las primeras universidades tomaron en calidad de préstamo los recintos de los monasterios, sus bibliotecas y terrenos, en un intento por mantener la educación universitaria como un ejercicio que había de ser asequible de manera gratuita para sus estudiantes, pero tal empeño pronto cambió, como podemos reconocer en las palabras del maestro Odofredo, por lo que los agremiados empezaron a recibir el financiamiento y los aportes de los estudiantes. Además, el vínculo con los poderes garantizó la inserción laboral de sus egresados, para utilizar el término actual. Los reinados y el papado, empezaron a organizar tal andamiaje burocrático que, en principio, los universitarios lograban garantizar que su formación universitaria y el *título* otorgado, tuviese el reconocimiento, los favores y las dignidades propias del caso. “Un clero secular en expansión, junto a las burocracias profesionales de reciente desarrollo de los gobiernos episcopales, reales y, sobre todo, pontificios, absorbían esta élite de personas especialmente preparadas” (Little, 1980, p. 2016); los dos poderes tenían ahora a su disposición suficientes funcionarios y clérigos letrados, todos en búsqueda de lo que hoy en día llamaríamos, el mercado laboral, y hemos de suponer, aunque los historiadores no lo señalen abiertamente, de una creciente competitividad, pues el número de egresados bien pronto excedió el número de cargos disponibles.

Las nuevas escuelas de las ciudades robustecían los intercambios, la premura de los transeúntes llenos de rostros anónimos se volvía cotidiana, el comercio en todas sus formas tomaba fuerza, un vértigo adyacente a la dignidad de las artes liberales generaba todo tipo de manifestaciones, los frailes y los irrespetuosos estudiantes se tomaban las calles, de modo que el jolgorio y unos cuantos males del mundo urbano aparecían por doquier, en otras palabras, las ciudades eran “las plataformas giratorias de la circulación de hombres cargados de

ideas, así como de mercaderías, eran los lugares de intercambio, los mercados y los puntos de reunión del comercio internacional” (Le Goff, 1990, p. 31); en cualquier caso, las universidades ofrecían una forma de educación que tomaba distancia del saber técnico o estrictamente doctrinal, a la vez que requerían de los aportes y patrocinios de los poderes para su sostenimiento.

Así las cosas, el título representaba para el universitario la posibilidad de hacerse a un estilo de vida aristocrático, que sin tal, habría sido impensable, y dicho ascenso social, muchas veces a costa de grandes sacrificios por parte de las familias o de los padrinzgos, hacía de los universitarios una nueva clase social de «consumidores», de clientes para los establecimientos que empezaron a pulular alrededor de las universidades, lo que les valió incluso la facultad de fijar el precio del pan y la cerveza en los alrededores de los claustros (Indart, 2005, p. 35). La presencia y permanencia de los estudiantes, en cierto sentido, aportó a la expansión de las urbes y a su reconocimiento como espacios sociales en los cuales el comercio, la compra y la venta, ofrecían nuevas alternativas de sostenimiento económico, haciendo de las nuevas ciudades, un destino para todos aquellos que querían alcanzar cierto «progreso» económico, político, cultural y social.

Ya en el siglo X, la migración hacia las ciudades y la alta movilidad social en Europa, sostenida por los efectos de las guerras y el floreciente comercio con Oriente, estaba en marcha, sin embargo, los universitarios y sus universidades, la proliferación de unos y otras dieron un empuje clave para el reconocimiento de las ciudades, pues la apertura de una nueva, garantizaba el incremento de las posibilidades de compra y venta de bienes y servicios, destinados a sostener el quehacer de los agremiados. Al tiempo, las universidades entraron en la puja por obtener cada una mayor reconocimiento que la otra, los egresados eran disputados entre las burocracias y las ciudades complacían con indulgencia los caprichos de los estudiantes, con tal de tener entre sus muros a tan apetente población (Indart, 2005, p. 37).

La institucionalidad universitaria surgió de la mano de los intereses de quienes estaban a cargo del gobierno político –económico y espiritual–, se convirtió en la engendradora de los hombres que

requería el amo de turno, para sostener el poder y para legitimar las transacciones y las regulaciones morales, tanto del pueblo, como de la aristocracia. Los profesores, egresados y estudiantes de las universidades se transformaron en una nueva estirpe, capaz de intervenir en las decisiones monárquicas y en la construcción de nuevas formas de comprender las relaciones, la economía, la religión y el poder, en tanto se les atribuía el saber de las artes liberales y de las nacientes profesiones. Los títulos que entregaba el papado¹¹, que representaban nobleza y dignidad, eran repartidos por igual a los nuevos ricos, a comerciantes destacados, a los poseedores de tierras y a los egresados de las nuevas escuelas, de modo que la titularidad venía a servir como representante de un cierto poder, derivado de la acumulación y el reconocimiento al poder correlativo al dinero, las tierras o los conocimientos certificados por el pergamino.

“Bien se comprende que personajes que habían llegado a ser tan eminentes [los doctores en leyes, entre los muchos otros doctores que se formaron en las universidades] no aceptan ya el riesgo de que se los confunda con trabajadores” (Le Goff, 1990, p. 121).

Notamos cómo este vínculo les permitía a los agremiados participar de un nuevo estilo de vida, en un contexto en el que se sentían los embates de la explosión demográfica urbana y del incremento de los intercambios comerciales, con las ventajas de participar en la toma de decisiones, así como de asegurar un cierto estatus social proveniente de la vinculación laboral en las proliferantes burocracias, pues lograban hacerse a un trozo del poder y de la riqueza de sus benefactores, uno que sin la titulación no habría sido posible para la mayoría, pues si bien algunos de los estudiantes universitarios de aquel entonces, eran herederos por linaje de las monarquías o sucesores directos del clero, en su mayoría se trataba de hijos de comerciantes, de artesanos, campesinos, errantes, desertores de guerra, es decir, jóvenes que veían en la educación universitaria una posibilidad de ascenso social y de rehuir a sus responsabilidades familiares o civiles:

¹¹ Los títulos universitarios fueron emitidos primero de manera exclusiva por el Papa o los obispos, luego por los representantes de los poderes civiles o políticos, y finalmente por las propias universidades. (Borrero, 2008, p. 113).

“los estudiantes generalmente asistían a las escuelas para conseguir la preparación requerida para una carrera, como sacerdote, profesor, notario, abogado o administrador” (Little, 1980, p. 216); las universidades resultaban ser la alternativa para «progresar», para romper las tradiciones familiares y asegurarse un «futuro mejor», un lugar no muy distante al que hoy en día les otorgamos.

Al menos hasta que empezaron a consolidarse ciertos «criterios de selección»¹², que acarrearón la paulatina exclusión de buena parte de los aspirantes que intentaban integrarse a las robustecidas burocracias, precisamente por la proliferación de egresados universitarios que, título en mano, esperaban *ubicarse laboralmente* y acceder a los privilegios subsecuentes, lo que hizo insostenible, tanto para el papado, como para las monarquías, su sostenimiento. Tal es el caso de Roma, que si bien entre los años 1050 y 1300 consolidó la burocracia como un grupo social conformado por cientos de doctores universitarios, al servicio del pontificado y el principado, pronto tuvo que reformarse para menguar la afluencia de titulados, pues los honorarios exigidos por ellos, que debían ser pagados tanto en moneda como en tierras, rápidamente llegaron a equipararse a los emolumentos que recibían los aristócratas en razón de sus derechos de nacimiento (Little, 1980, p. 2018).

Esta transformación nos evoca una sentencia: “solo conozco un origen de la fraternidad [...] es la segregación” (Lacan, 1992: 121). La exclusión que se articula con la jerarquización a la que alude el autor, se hace evidente en los diferentes asuntos que hemos retomado, bien sea en términos de la escogencia y el privilegio de unos saberes ante otros –de las artes liberales respecto a las serviles, del dogma ante el aristotelismo y viceversa–, en cuanto a los profesores y estudiantes que

¹² Jacques Le Goff (1990), nos informa cómo paulatinamente se incorporaron a la vida universitaria diversas formas de evaluación y selección, primero, los exámenes orales, luego los escritos, y posteriormente, la exigencia a los aspirante, de saber leer y escribir; un criterio de selección que, por supuesto, dejaba por fuera a todos aquellos que previamente no tenían instrucción académica formal alguna, ya que tales aprendizajes estaban dirigidos casi exclusivamente a los clérigos y, en general, a los estudiantes de las escuelas monacales y catedrales, o a aquellos que tenían tutores particulares porque podían «pagar el precio».

conformaban las universidades sobre los de las escuelas monacales y catedralicias, y más directamente, a la exclusión de los aspirantes a universitarios que no cumplieran el *perfil* exigido.

Detengámonos un momento en la relación existente entre las universidades y los establecimientos de poder, en términos de tal exclusión. En retribución al financiamiento, las universidades formaban a los funcionarios que la monarquía y la Iglesia requerían para fortalecer y sostener su hegemonía, lo que además, incidió en la escogencia de los conocimientos a debatir en las aulas, pues se privilegiaban aquellos que servían para garantizar que los universitarios estuviesen al tanto de los asuntos que eran pertinentes para los cargos definidos, excluyendo en algunos casos ciertos saberes –como en el caso de la Universidad de París, mencionado anteriormente–, por cuanto tales discusiones podían poner en tela de juicio a los poderes que allí los habían establecido, a la vez que fue necesario excluir, debido a la proliferación de titulados, a buena parte de los estudiantes.

Borrero expone tal exclusión ubicando una cierta continuidad de la lógica subyacente, a pesar de la distancia temporal que hemos establecido en este recorrido. La sitúa en los siguientes términos:

Pero, ayer como hoy, la apertura educativa en beneficio de todos fue seguida de un hecho apenas natural y obvio. Unos sacaron mejor partido de la *igualdad de oportunidades*¹⁵. El triunfo final fue y continúa siendo de algunos pocos. El resto queda a la vera del camino, incluso si no se trata de alguna decisión política premeditada cuyo propósito elitista sea cerrarles a los más o a los menos las posibilidades, dejándolos o arrojándolos puertas afuera. La naturaleza misma de la educación superior le exige ser selectiva de los aptos o mejores (Borrero, 2008, p. 196).

Hemos de preguntarnos aquí, en qué sentido la exclusión es «un hecho natural y obvio» cuando hablamos de las instituciones univer-

¹⁵ Cursivas de la autora.

sitarias, cuál es esa naturaleza que les exige «ser selectiva de los aptos o mejores».

Un primer planteamiento que propongo a este respecto es reconocer la naturaleza de la corporatividad, de la asociatividad, esto es, que tienen como consecuencia la segregación de todos aquellos quienes no hacen parte; es decir, que la única forma de conformar un conjunto es separando y eligiendo cuáles elementos harán parte del conjunto, esto inexorablemente dejará al resto por fuera.

En ese sentido, de lo que hablamos aquí, atendiendo a los relatos históricos, es de una elección, una distinción y una diferenciación en la que resultaron ganadores aquellos que tenían las «aptitudes», los conocimientos básicos requeridos –y seguramente, el linaje–, que se reduplicó en la medida en que permitió escoger de entre la muchedumbre, que pretendía entrar a las universidades, a aquellos que convenía mantener y titular para sostener y estabilizar a los poderes. Así las cosas, las *universitas* garantizaron que al estar unos cuantos juntos, bajo la tutoría de los ya iniciados y con ciertos saberes por aprender, lo estuvieron por separado, con sus propias leyes y conformando una suerte de élite bien particular.

Esta es una caracterización, que creo, nos recuerda el estado actual de las cosas, por ejemplo, la diferenciación que hacemos y buscamos señalar quienes hemos sido universitarios, respecto de quienes se ocupan de los oficios manuales o técnicos; una organización jerárquica que recuerda la distinción aristotélica y en la cual resulta sencillo entrever el matiz peyorativo respecto a su quehacer, que nos indica, aunque sea políticamente incorrecto aceptar, que más allá de tratarse de una diferencia, lo que se sostiene es la subordinación unos saberes sobre otros, y por extrapolación, de quienes se ocupan de ellos.

Además, si bien las universidades nacieron bajo el principio de la unidad del saber, en forma de agremiaciones de estudiantes y profesores que, sin mayores recursos, estaban interesados por ocuparse del ejercicio intelectual para hacer frente a la hegemonía del saber doctrinal a partir de la herencia helénica, luego, por cuenta de su relación de dependencia económica con la Iglesia y los estados,

terminaron por convertirse en instituciones poderosas en continua expansión, pero portando la calidad de deudoras, podríamos colegir, que con similares responsabilidades a las que cada uno de nosotros tiene respecto a sus acreedores; en palabras de Lazzarato: “el deudor es «libre», pero sus actos, sus comportamientos, deben desplegarse en los marcos definidos por la deuda que ha contraído” (Lazzarato, 2013, p. 37).

En tanto deudores, la configuración de las relaciones es bien particular, de momento vale la pena señalar las implicaciones en aquel entonces –y en la actualidad– para las agremiaciones y sus agremiados, así como para la pretensión de corporatividad y autonomía, de portar la calidad de deudores¹⁴. Tuvieron que adecuar sus prácticas, saberes y comportamientos a aquellos definidos por sus acreedores, a riesgo de perder su beneplácito, y parte de tal compromiso terminó por implicar la «naturaleza selectiva» de la que hablaba Borrero, pues sin ella, sin la exclusión, bien pronto habrían perdido el amparo que les permitió consolidarse allí donde abrían sus puertas; no en vano como mencioné antes, muchas de las universidades surgidas durante los siglos XIII, XIV y XV, al perder la gracia de su benefactor, o el benefactor su poder, eran clausuradas.

Así las cosas, dentro de tales muros, profesores y estudiantes se ocupaban de aquello que a cada quien le correspondía, las discusiones colectivas dieron paso al trabajo individual y la oratoria perdió relevancia respecto a la escritura, pero a fin de cuentas, los profesores terminaban por ser subalternos, siervos, fuerza de trabajo diríamos hoy en día –por supuesto, con más altos honores y estipendios que quienes se dedicaban a labores manuales–, y los estudiantes, meros aspirantes a las vacantes que ocasionalmente podían entrar a ocupar, tras la titulación, en el aparataje burocrático. Es decir que más allá del interés o el amor por el saber y el ejercicio intelectual, lo que se impuso como premisa, al menos para buena parte de los universitarios, según podemos deducir del crecimiento desmesurado de las burocracias, fue

¹⁴ Incluso en términos del incremento del consumo: “Los universitarios ingresan en los grupos sociales que viven de rentas de tipo feudal, señorial o capitalista” (Le Goff, 1990, p. 117).

la competencia por hacerse a la posibilidad de convertirse también en «fieles servidores».

Un asunto más que hemos de destacar y que concierne a la intromisión de aquella nueva clase social respetada y con incidencia en todos los sustratos de las sociedades, por cuanto procedían de todos ellos, es que al margen de los ideales que definieron a las universidades – y que siguen siendo aceptados y reproducidos aún–, su función, en parte debido a las creencias y a la incursión en las esferas de poder, fue desde el principio favorecer la transmisión, difusión y masificación del discurso dominante, que por supuesto, se organizaba al ritmo de los cambios en las realidades políticas, sociales y económicas.

Y tal función fue cumplida principalmente a través de la enseñanza para la repetición incuestionada de ciertos saberes formalizados, escogidos y legitimados, de acuerdo a las «necesidades del contexto»; precisiones que, hemos de reconocer, fueron –¿o son?– dictadas por la autoridad eclesiástica o política, e incluso, por los representantes del poder económico que, ya hacia el siglo XVI, jalonaban los incipientes desarrollos de la técnica, y que comportaban en su fundamento la exclusión y el sometimiento, la distinción de las clases sociales, la prevalencia y distinción de ciertos saberes, profesiones y titularidades.

Ahora bien, recordemos parte del contenido de la arenga con la que empecé este escrito, la solicitud de garantizar la educación en calidad de derecho, es decir, siguiendo las definiciones de los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que a partir de enero de 1976, comprometió a los gobiernos de los países asociados a garantizar la educación en el entramado de sus leyes, como una condición exigible por parte de todas las personas; es decir, una educación para todos, sin discriminación o exclusión.

Específicamente, el derecho a la educación, según tal normatividad, concierne a que

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación será gratuita, al menos en lo concerniente a la educación básica y a las etapas fundamentales. La educación básica

será obligatoria. La educación técnica y profesional habrá de ser accesible en general y el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (Humanrights, 2016, p. 1).

Varios elementos llaman la atención en esta disposición, que espero, evoquen los antecedentes históricos presentados: la cobertura universal, la gratuidad para algunos niveles de educación y su correspondiente jerarquización, la accesibilidad que no compromete la naturaleza o énfasis de las instituciones, ni su obligatoriedad o gratuidad, y el asunto de los «méritos respectivos», que nos evoca claramente la naturaleza excluyente de las universidades, que ya hemos abordado. El único aspecto novedoso parece ser la obligatoriedad de una formación básica para todos, circunstancia que a mi modo de ver, como expondré luego, se explica en términos de la oferta y la demanda.

Así entonces, el compromiso de los estados se satisface, igual que en la Edad Media, con facilitar el funcionamiento, proliferación y gobierno de un número suficiente de instituciones educativas que garantice la accesibilidad a todos, no su gratuidad o el borramiento de las diferencias y méritos específicos de los aspirantes; a pesar del cariz homogeneizante que reconocemos en la mayoría de los procesos educativos, particularmente aquellos que están sometidos a las evaluaciones que, ilusoria aunque abiertamente, buscan verificar que *todos hayan aprendido* lo mismo.

DE LAS UNIVERSIDADES Y SUS BUROCRACIAS: LA COMPRA Y VENTA DE SABERES

Desde esta perspectiva se analiza la educación, como la producción de una mercancía que denominamos fuerza de trabajo calificada, que tiene una demanda en el mercado. La educación se ocupa de preparar a los estudiantes para intervenir en las distintas formas de trabajo productivo en los diversos sectores de la economía (Zuleta, 1985, p. 3).

Hasta este punto podemos reconocer un cierto lazo social, una forma de organización de las relaciones más o menos estable, una

estructura que insiste más allá del paso de los siglos, a saber, aquella que formula Lacan en 1970 y que denomina: el discurso del universitario¹⁵.

De un lado, el poder amparando al saber, o más precisamente aún, el saber al servicio del amo, de los poderes, y por tanto, supeditado a sus lineamientos. Los profesores, en calidad de representantes de tal saber, poniendo a trabajar a los estudiantes, ya sea para repetir ciertos saberes o para salvaguardarlos, y con ellos, al poder que sostienen, pero igualmente subyugados a su égida. De otro, los estudiantes o agremiados dedicados al ejercicio intelectual en torno a cierto saber, cada quien, sosteniendo su propia historia, su linaje, sus intereses, sus fracasos y búsquedas, a pesar del empeño por la unificación, trabajando para estar a la altura del saber que se le exige haya aprendido y padeciendo los efectos de no estar a la altura, o en últimas, de “recibir como en la autoescuela el permiso de conducir, siguiendo caminos establecidos y con el mismo tipo de examen” (Lacan, 1992, p. 44).

Sin embargo, el ejercicio en torno al saber, o aquello que llamamos educación, que se supone, se sostiene en el saber, resulta mediatizado por un tipo de organización que si bien parece ajena o accesorio, termina asignándole a cada quien su lugar, su función y sentido en el marco de la institucionalidad: la burocracia.

Veamos, los titulados históricamente hablando, resultan ser quienes ocupan los cargos burocráticos, esto es, los «mandos medios», aquellos que organizan las funciones, aquellos por cuya mano pasan las leyes, disposiciones y regulaciones sobre los más variopintos asuntos, y que, sabemos muy bien, ayer y hoy, no requieren saber en detalle los pormenores de aquello que mantienen funcionando, baste con que sepan evaluar, calificar, medir, organizar y seleccionar, para excluir a quienes traben el mecanismo. También es posible que

¹⁵ Para ahondar en la formulación lacaniana del discurso del universitario, cuya escritura y explicación podría desviarnos de los propósitos de este escrito, sugiero leer El Seminario: Libro 17: El reverso del Psicoanálisis de Jacques Lacan, o, relacionado con el recorrido histórico al que me he referido, la investigación que presento en la tesis de grado de mi autoría.

los titulados sean aquellos que se convertirán en maestros y que, por tal función, han permitido que el saber teórico, pase de una a otra generación de estudiantes, también estos, sometidos a las leyes de la burocracia, que como dije antes, pone a cada quien en su lugar, define lo que se puede o no hacer; es decir, ejemplifica la relación entre el saber y el amo, mediada por la burocracia a su servicio, pues “no desea saber nada en absoluto, lo que desea un verdadero amo es que la cosa marche” (Lacan, 1992, p. 22).

Y entonces, ¿qué lugar ocupa aquí la educación? Para acercarnos al asunto, resulta importante conocer el origen del vocablo, más allá de la obviedad del uso común, que como veremos luego, se articula de forma singular al vínculo anteriormente descrito. Educación procede de la palabra en latín *educatío o educatiōnis*, que se refiere a los asuntos de la crianza, *educo*, que concierne al entrenamiento o instrucción, y *educere y educare*, que se etimológicamente concierne a promover el desarrollo intelectual y cultural del educando (Luengo, 2004, p. 30); en ese sentido en lo que concierne a la educación universitaria, podemos cernir los propósitos en la instrucción o adoctrinamiento que involucra al intelecto y la razón, hemos de suponer, con el propósito de hacer del educando, alguien más competente –y tengamos en cuenta las dos acepciones: competitivo y capaz– para vivir en sociedad, pero además, para ejercer su profesión, es decir, poner en práctica su saber y en contraprestación, recibir algún beneficio por ello.

En otros términos, se trata de un ejercicio intelectual en el que interviene un educador y un educando, que se ocupan de un proceso de formación progresivo que, podemos agregar, se sostiene en ciertos saberes seleccionados. Aún así, quizá sea tiempo de agregar un elemento que si bien he mencionado, no he desarrollado a la luz de los diferentes elementos que conforman el vínculo universitario descrito, se trata del mercado, y de la forma en que la universidad se suma al circuito que introduce el capitalismo.

Uno de los nexos que podemos establecer sin mayor dificultad, es la prolongación del aparataje burocrático, que extendido al acontecer universitario, introduce a las propias instituciones en la competencia de unas con otras; “medida, evaluación y estimación son siempre una

cuestión de poder, antes de ser una cuestión económica” (Lazzarato, 2013, p. 92), y los rankings son prueba de ello. Contemporáneamente se habla de evaluación de la calidad, de eficiencia, pero igual que tiempos atrás, ser la mejor institución, se traduce en prestigio, en reconocimiento, y por supuesto, en financiación, pues ¿quién invertiría en una empresa sin proyección y con resultados negativos?, y no me refiero aquí únicamente a los benefactores e inversionistas que capitalizan las instituciones, también aludo a los aspirantes, a los futuros estudiantes, quienes al signar la matrícula buscan garantizar una «buena inversión», pues las más de las veces, se convierten en deudores para acceder a la educación.

Así, instituciones y personas quedan consumidos en la economía de la deuda. Lazzarato lo plantea de la siguiente manera: “Todos son «deudores», culpables y responsables frente al capital, que aparece como el Gran Acreedor, el Acreedor universal” (Lazzarato, 2013, p. 9); entonces, si el poder que surge en el horizonte es el mercado, hemos de suponer que serán sus disposiciones las que entran a operar, sus requerimientos y conveniencias. Recordemos aquí las consecuencias de ser un deudor, es decir, que hay que plegarse a lo definido por el acreedor, pero además, que la principal justificación para convertirse en uno, es la posibilidad de consumir, de escoger estando ante al aparador finito que ofrece el mercado, el producto que se quiere comprar.

Planteadas así las cosas, afirmar que la educación no es una mercancía, un bien que puede ser pagado y vendido, acreditado, avaluado y devaluado, parecería desconocer los fundamentos de la institucionalidad, del lucro profesional y de la sostenibilidad financiera de aquellos dedicados al oficio de enseñar y de sus administradores, a menos que se lograra generalizar el principio moral que menciona Borrero, a propósito de las pugnas que se presentaron en el siglo XIV entre las órdenes de frailes mendicantes y los maestros universitarios, a saber, “el principio moral formulado como *‘ex debito officii’* u obligación moral de ejercer, por causa del oficio mismo, sin lucro, pero sí con entrega dadivosa” (Borrero, 2008, p. 202).

Una suerte de gratuidad insostenible, pues las instalaciones, bibliotecas, talleres, y los demás equipamientos que las universidades utili-

zan para cumplir con su función, pues son requeridos para aprovechar el saber disponible en la actualidad, si tiene un precio en moneda contante y sonante, ya que esos son bienes tangibles y cuantificables en el mercado, así como también, el valor de los honorarios por los servicios prestados para quienes integran el andamiaje burocrático y el cuerpo profesoral, quienes son igualmente, consumidores que exigen el pago por el desempeño de su oficio y la retribución por el saber acumulado.

Ahora bien, podemos proponer entonces el sostenimiento económico de las instituciones universitarias por parte del Estado –o por la Iglesia–, lo que inexorablemente nos evocará la relación entre el poder y el saber al que nos referimos en la primera parte, así como las consecuencias de anclar el funcionamiento de las universidades a los caprichos de los gobernantes, que ponen en un ritmo zigzagueante a los contenidos, las discusiones y a los agremiados en torno al saber, de acuerdo con la voluntad del amo o burócrata de turno (basten a manera de ejemplo las inquietudes surgidas de la dependencia que padecen las universidades públicas del país, respecto al beneplácito y la voluntad de los gobierno de turno). Entonces, quedaría la posibilidad de la vinculación con el sector productivo, el financiamiento por parte de las empresas... Una opción que como bien podemos colegir, generará unas deudas bien particulares en términos del consumo.

Lo que se impone y podemos verificar en los anuncios clasificados, en la publicidad en los diversos medios de comunicación, es que aparte de la venta de productos, lo que se impone es la «venta de saberes». Basta con dar unos cuantos *clicks* para enfrentarse al devenir de las instituciones universitarias: se ofertan y venden «como pan caliente» programas de pregrado, especialidades, especializaciones, maestrías, doctorados y estudios posdoctorales, talleres, diplomados, seminarios, congresos, conferencias, cursos de actualización, cursos de extensión, educación formal e informal, incluso de las más rimbombantes tonterías¹⁶, educación accesible de todo y para todos, bueno, para todos

¹⁶ Por ejemplo, el curso universitario “La influencia de Lady Gaga”, ofrecido por la Universidad de Carolina del Sur; el curso de verano titulado “Los Zombies”, de la Universidad de Michigan; el doctorado en Empaquetología de la Michigan State University, o la Maestría

aquellos que puedan pagar; bien sabemos que la falta de recursos económicos es una de las más importantes causas de deserción; casi que podríamos afirmar, ¡que la falta de dinero es uno de los méritos requeridos para lograr la titulación!

Ahora bien, se trata claramente de una oferta, de la venta para el consumo de ciertos saberes, aquellos que responden a los intereses del discurso capitalista¹⁷, lo que reduce su lugar –el del saber– en función de la lógica del mercado; un colorido y centelleante abanico de posibilidades que provoca a los consumidores, pues es planeado, programado y organizado «para todos los gustos» y para todas las necesidades, cada vez más específico, cada vez más fragmentado y pareciera, a disposición de cualquiera que desee aprender, pero resulta ser más bien como dijimos antes, apto para quien quiera que pueda pagar, o al menos, endeudarse lo suficiente.

¡Democratizar el acceso a la educación!, esta fue la sentencia que tuve ocasión de escuchar por parte de varios funcionarios y burócratas del saber en el congreso: “El sistema educativo colombiano: rutas posibles para su integración en el marco de aseguramiento de la calidad”¹⁸, que como su nominación indicaba, terminó navegando por las aguas de la productividad, las competencias y la competitividad, la necesidad de actualización, el concurso y, en el horizonte, la adecuación de las universidades, de acuerdo a los lineamientos del

en Diseño y práctica de juegos de mesa de la Universidad de Ottawa, que junto a investigaciones –igualmente universitarias– acerca de temas como: “Las pulgas de perro saltan más alto que las de gato” (2008), o “¿Por qué los pájaros carpinteros no sufren dolor de cabeza?” (2006), por citar algunos dignos de la revista “Annals of improbable research”, nos permiten entrever que el cauce de cursos, investigaciones y programas universitarios ya está profundamente permeado por la lógica del consumo y el entretenimiento.

¹⁷ Lacan presenta este pseudo discurso en la Conferencia pronunciada en Milán el 12 de mayo de 1972, en el que “lo que aparece es un tipo de relación de consumo entre un sujeto y un objeto, que no es individual sino idéntico para todos los sujetos, pues sale de la línea de producción en masa; funcionamiento que nos deja entrever el lugar privilegiado del efecto homogeneizante que implica que estemos todos a expensas de tal discurso” (Amado, 2014, p. 190).

¹⁸ Realizado los días 12 y 13 de marzo de 2014 en la Universidad Nacional de Colombia, que fue coordinado por el Instituto de investigación en educación de la misma universidad, y el Ministerio de Educación Nacional, al que asistieron varios *expertos* en educación y un número similar de *funcionarios* del ministerio.

Estado en alianza con el mercado, para convertirse en las formadoras del «capital humano» requerido por el sector industrial y comercial en general, para mejorar su producción.

Y es que no hemos de olvidar que en los tiempos que corren, el aval del sector académico y científico se convierte en una propaganda que coadyuva al éxito comercial de cualquier producto. De ahí que informar al consumidor, incluso en letra menuda, que una crema, un tipo de algodón, un jabón, un pañuelo desechable, una botella de agua o cierto modelo pedagógico, tiene un aval de producción «científicamente probado», resulte ser una excelente estrategia de ventas, y para garantizar que tales valoraciones se sostengan, es preciso contar con la autoridad sobre el saber de los titulados, los profesores, y los investigadores universitarios –o al menos, con actores que cumplan el papel de representar con cierta elocuencia a los expertos– y por supuesto, de las universidades y sus institutos de investigación.

Por supuesto, en las últimas décadas, son los sectores industrial, tecnológico y comercial los que mayor injerencia han tenido en la definición de los profesionales que se necesita formar en países como el nuestro; por ejemplo, el programa de Ingeniería agrícola, creado en el año 1956 en la Universidad Nacional de Colombia, surgió gracias a un convenio académico con la Universidad de Michigan, auspiciado y financiado por la FAO, la OIT y la OEA¹⁹, debido a la exigencia por parte de los organismos internacionales, de echar a andar en el país, para el aprovechamiento de los recursos agrícolas, la tecnificación de la producción de alimentos, la venta de maquinaria agrícola «apropiada» para aumentar y hacer más eficiente la producción del arroz, y en general, la implementación de las técnicas agroindustriales que le interesaban al gobierno nacional y, puede mos suponer, principalmente a la FAO.

De ahí que no nos parezca extraño que además de los programas disciplinares tradicionales, las empresas de diferentes sectores productivos soliciten a las universidades, corporaciones universitarias,

¹⁹ Para mayor información al respecto, consultar: *Origen de los programas de ingeniería agrícola*, disponible en: www.mineduacion.gov.co/article/257868_rd98as0s8.pdf

fundaciones universitarias e institutos de formación superior –como las distinguimos, jerarquizándolas también–, la creación de uno u otro programa, especialidad, taller o diplomado, para dar respuesta a la demanda de formación específica para un número restringido de estudiantes, quienes por recibir el beneficio de un subsidio por parte de la empresa, ya sea por medio de un crédito, un adelanto de honorarios, o con la «concesión» de parte de la jornada laboral, se inscriben, motivados en parte, más por la promesa de que al terminar la formación establecida podrán continuar trabajando en la misma empresa y, en algunos casos, devengando un mejor salario, que por el genuino interés en *seguir sabiendo* un poco más²⁰; claro está que el estudiante-trabajador tendrá que asumir los costos de la educación ofertada, esto es, pagar con dinero o trabajo, la deuda adquirida con la empresa subsidiaria, que por beneficio de la cualificación de sus empleados, quienes contarán con el saber a la medida de sus necesidades, aumentará su competitividad en el mercado laboral del sector al que esté vinculada, y con ella, su valor en la bolsa.

En ese mercado abierto y para todos los gustos, que es el de los saberes alineado por la oferta, el saber reducido a la categoría de producto, los profesionales y en general todos los profesionales, vienen a ser como tuercas y tornillos de un engranaje invisible, parte intercambiable del mecanismo del discurso capitalista, y el pergamino o pergaminos –pues ya no basta tener uno solo– que recibe el egresado al culminar sus estudios universitarios, resultan ser la mera constatación ante el sistema y el mercado laboral, de que fue «formado» o educado en cierta universidad; dicho de otra forma, la certificación que le garantiza al futuro contratante, que se trata de alguien que tomó la *forma* predefinida y programada, por la institución y el propio sistema educativo, que cursó y aprobó un número de créditos vinculados con una cierta selección de saberes afines o conexos a una particular profesión, y que probablemente, pudo pagar

²⁰ «Sigue sabiendo en determinado campo –cosa curiosa, en un campo que de algún modo está en discordancia con respecto a lo que a ti te concierne, buen hombre» (Lacan, 1992, p. 116). *Seguir sabiendo*, es, en la formulación lacaniana, el imperativo del discurso del universitario, que en el discurso capitalista se convierte en mera voracidad por el consumo.

o está pagando el crédito económico que representó su educación universitaria, por lo que seguramente, estará dispuesto a sumarse a la fuerza laboral, pues de alguna forma habrá de sacar dividendos del título y lo que este representa.

El pergamino, que también se emite en masa, discretamente personalizado con el nombre del titulado, le sirve para demostrar que es competente, pero también, que es competitivo, por lo que ha de tener la posibilidad de concursar con otros titulados, igualmente acreditados y formados de acuerdo a las necesidades del mercado laboral, por un trabajo; de ahí que el título y entonces, la educación, sirva para representar un valor estimable²¹, fácilmente cuantificable por los proveedores de los puestos de trabajo para los «fieles trabajadores», que hemos aceptado coloquialmente, son prescindibles... Igual que ocurre con las cosas.

Esos saberes producidos para el consumo, en la lógica de la educación universitaria o educación superior, vendrían ilusoriamente a colmar, a completar al sujeto, a actualizarlo para «estar a la altura de las exigencias del mercado laboral», pero al contrario, hace que quede a merced de sus acreedores y del consumo de otros saberes, superado por completo a la competitividad, y por eso mismo, sin lazo social alguno, pues la relación con el próximo, con el otro, se disuelve bajo el apetito por el consumo de los objetos socialmente aceptados y exigidos, y ese desenfreno semejante se presenta como un obstáculo a saltar y, a los saberes, como un «trago amargo» a soportar en el campo de combate que pareciera ser el sistema educativo, con tal de mantener esa misma competencia. Claro, las universidades también resultan devoradas por el consumo, buscando en el mercado a sus clientes y tratando de ofrecer programas-productos atractivos, diseñando campañas publicitarias, ofreciendo créditos –académicos y económicos, endeudándose, operando bajo las prescripciones de los poderes hegemónicos y formando a los profesionales que el mercado demanda, incluso a costa de las posibilidades de la educación...

²¹ “Un título designa un valor, una acción, un préstamo. Se dice, por ejemplo, que un banco procede a una «titulación» cuando convierte un bien en un valor que coloca en la bolsa”. (Lazzarato, 2013, p. 28).

Antes de finalizar me pregunto: ¿Será posible que cada quien se ocupe del saber que le interesa y a la vez se deshaga de los resortes de la institucionalidad y el consumo?

REFERENCIAS

- Amado, Y. (2014). *Todos a formar. La producción escrita de los obreros del Alma Mater*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bernal, J. (1976). *Historia Social de la ciencia*. Barcelona: Ediciones Península.
- Borrero, A. (2008). *La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias, La universidad en Europa desde sus orígenes hasta la Revolución Francesa*. Bogotá: Editorial Compañía de Jesús de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Humanrigths. (2016). *Unidos por los derechos humanos*. Obtenido de <http://es.humanrigths.com/what-are-human-rigths/videos/rigth-to-education.html>
- Indart, J. (2005). “*El padre y el profesor*”. Bogotá: CID, Lecciones inaugurales 4.
- Lacan, J. (1992). *El Seminario: Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (2008). *El Seminario, libro 16, de Otro al otro*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado*. Ensayo sobre la condición neoliberal. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Le Goff, J. (1990). *Los intelectuales de la Edad Media*. España: Editorial Gedisa.
- Little, L. (1980). *Pobreza voluntaria y economía del beneficio en la Europa medieval*. Madrid: Editorial Taurus.

Luengo, J. (2004). “La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación”, en: María del Mar, y otros, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Buenos Aires.

Mariás, J. (1960). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Manuales de la Revista de Occidente.

Universita Di Bologna. (2012). *Ateneo*. Obtenido de [www.unibo.it/Portale/Ateneo/La + nostra + historia/default.htm](http://www.unibo.it/Portale/Ateneo/La+nostra+historia/default.htm)

Zuleta, M. (2014). *La educación: un campo de combate*. Obtenido de <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/Entrevista.pdf>