

“Liderazgo académico” y las condiciones del trabajo académico*

Richard Allen

The Open University, Londres, Reino Unido

Suman Gupta

The Open University, Londres, Reino Unido

PARA QUIENES TIENEN INTERÉS EN la docencia y la investigación en el campo de la educación superior (ES), el discurso del “liderazgo académico” está en todas partes. Al menos eso parece en el Reino Unido: ojear páginas de mercado laboral académico, ver los esquemas de financiación de los consejos de investigación, examinar los documentos de política de gobierno sobre la ES, consultar los procedimientos de evaluación y promoción en las universidades, considerar las maneras en que se estima la carga de trabajo académico, escuchar las deliberaciones de comités universitarios: todas estas actividades sugieren que, por decirlo de algún modo, la expresión “liderazgo académico” se ha vuelto viral aunque de un modo contenido. Hay demasiadas publicaciones de tufillo ostentadamente académico sobre el tema como para que los especialistas puedan estar al día; numerosas compañías opulentas ofrecen capacitación y orientación sobre liderazgo académico; los tanques de pensamiento insisten constantemente en la necesidad de promover más líderes académicos y las corporaciones compiten para cultivarlos; los periódicos informan con reticente admiración sobre los privilegios que tienen los líderes académicos de más alto nivel.

Este texto trata de contextualizar las connotaciones cambiantes del “liderazgo académico”, con el fin de entender las circunstancias actuales de la vida académica. La primera sección lo hace de un modo esquemático y general, teniendo en cuenta los matices conceptuales de tal liderazgo en

* “Academic Leadership’ and the Conditions of Academic Work”. Este texto corresponde al capítulo v del libro *Academic Labour, Unemployment and Global Higher Education. Neoliberal Policies of Funding and Management*, editado por Suman Gupta, Jernej Habjan y Hrvoje Tutek (Londres, Palgrave Macmillan, 2016, págs. 81-102). Traducción de William Díaz Villarreal, revisada por Isabel de Brigard [N. de los E.].



las fases de la racionalización de las condiciones de trabajo académico. La segunda parte ofrece una visión más contextualizada de la academia en el Reino Unido.

El panorama general

Lo primero que hay que decir es que hoy el “liderazgo académico” no es lo que parece significar o lo que solía significar antes: esta expresión tiene poco que ver con el “liderazgo *académico*”, o el liderazgo formado por, y por lo tanto relevante para, el compromiso con la docencia y la investigación. Por el contrario, se entiende como “gestión desde arriba de los trabajadores y las instituciones académicas”. El saber de moda es que esos líderes no precisan dedicarse (e incluso no se han dedicado nunca) a ningún trabajo académico, del mismo modo que los consultores de gestión no necesitan implicarse en el trabajo de las empresas que asesoran. Más aún, si por casualidad algún líder potencial ha acumulado tales experiencias académicas, tiene mejores oportunidades cuanto más pronto se distancie de ellas. El segundo aspecto a tener en cuenta rápidamente es que, entendidos de este modo, los “líderes académicos” son hoy considerados por consenso más valiosos que los académicos de cualquier tipo. Parece absolutamente comprensible que, en las universidades, el capital simbólico relativo de los “líderes académicos de alto nivel” y de los trabajadores académicos en las jerarquías más altas (los “académicos sénior”) esté representado por diferenciaciones en la inversión de capital material: formulado crudamente, el primero recibe un sueldo mucho más alto que el segundo —a menudo, varias veces más que este—. Resulta entonces claro dónde podemos esperar que se fijen las aspiraciones en la academia.

Para todos aquellos cuya carrera en el mundo académico se remonta a la década de 1970, o que se han informado sobre el tema, es evidente que ha habido un cambio gradual del “liderazgo *académico*” a la “gestión desde arriba de los trabajadores y las instituciones académicas” en el uso de la expresión “liderazgo académico”. Sin embargo, es posible que lo pegajoso de la expresión —que explicaría el incremento constante de su potencia engañosa desde la década de 1990 especialmente— sea promovido con el fin de disimular este cambio y para darle un velo de respetabilidad académica a los administradores con escasas credenciales académicas. Es muy difícil

precisar en términos históricos el proceso y las implicaciones detalladas de tal cambio, en parte porque muchos académicos han sido inconscientemente persuadidos a favor de este, y en parte porque los textos sobre el tema son, en una abrumadora mayoría, guías prácticas y presentaciones de datos para ayudar a los líderes académicos a hacer su trabajo. Una gran parte de esos textos son producidos por los mismos líderes y tienen el sesgo que más les conviene (se considera que nadie puede ser un “experto” en liderazgo académico sin haber sido un líder).

Sin embargo, una aproximación historicista a este cambio en la comprensión de lo que significa el “liderazgo académico” es muy deseable, pues aclara otro cambio más amplio: una reorientación gradual y completa de la condición del trabajo académico, de la comprensión misma de qué son la erudición y la pedagogía, y de por qué estos deberían llevarse a cabo en la ES. El cambio en la concepción del “liderazgo académico” es un lugar alrededor del cual se puede aprehender este cambio más amplio y es de especial interés porque nos ha tomado por sorpresa. Por supuesto, el cambio tiene alguna relación con la fascinación cada vez mayor del gerencialismo —la alineación del funcionamiento burocrático estatal con el de la empresa corporativa— que, periódicamente desde la Segunda Guerra Mundial, se descubre, de nuevo con alguna sorpresa, funcionando *a través de* la academia y *como* lo que ella es, en detrimento del trabajo académico. A comienzos de la década de 1970, por ejemplo, el gerencialismo creciente en el sector académico se veía con consternación como un estímulo para la radicalización de los estudiantes universitarios de la década de 1960 (Otten, cap. 7; Westby, cap. 3) y como el rasgo dominante que emergió después del movimiento estudiantil (así lo veían incluso quienes estaban muy lejos de favorecer la orientación ideológica de ese movimiento, como Nisbet). Después de cuatro décadas, cuando el ambiente de la ES es más moderado y globalmente coherente, la prevalencia del “nuevo gerencialismo” es rampante en una academia con dudas similares —en los Estados Unidos,¹ en el Reino Unido,² en Irlanda³ y así sucesivamente—. Una síntesis de tales investigaciones desde la década de 1970 a la década del 2010, que siga la pista al avance del gerencialismo en la ES, lo que supone seguirle la pista a la relación cambiante entre el

1 Véase por ejemplo Martínez-Alemán.

2 Por ejemplo Deem, Hillyard y Reed.

3 Véase Lynch, Grummell y Devine.

liderazgo académico y las condiciones del trabajo académico, iluminaría sin duda el cambio ya mencionado. O tal vez un enfoque historicista podría dibujar el camino entre los cambiantes regímenes de financiamiento y las prácticas cambiantes de responsabilidad en el interior de la ES,⁴ y de acuerdo con esto, esbozar la relación entre liderazgo y trabajo académico. O, una vez más, es posible que un enfoque historicista comience con las anticipaciones tempranas de ese cambio y determine en qué medida se hicieron realidad o terminaron por ser modificadas. Me refiero a anticipaciones como la de Edward H. Litchfield (en su artículo de 1959, entonces rector de la Universidad de Pittsburgh) al imaginar una “administración” de la Universidad (entonces no se hablaba de “gestión”) como la que se extraería de los principios de “los negocios corporativos, del servicio público, de las organizaciones militares, de la Iglesia y de otros entornos no educativos a gran escala” (490). O las anticipaciones que se encuentran en la predicción sociológica de la universidad en la “sociedad posindustrial” de Daniel Bell, cuando dio su giro neoconservador; cuando, después de haberse estrellado con la proliferación de funciones en las universidades norteamericanas (*The Reforming*), planteó una serie de preguntas sobre el futuro de la universidad (*The Coming* 263-265). En muchos sentidos, responder a esas preguntas ha sido la materia del cambio en cuestión. Tales anticipaciones ofrecen una forma de aclaración retrospectiva de lo sucedido, una especie de unión de la mirada hacia el futuro con la vista hacia atrás.

Lo que el campo de este texto requiere es una investigación historicista rigurosa como esa, y todavía no se la encuentra allá afuera, pero este texto no es tampoco el espacio para ello. Así que vamos en una dirección diferente, aunque también de talante historicista: tratamos de articular, tan escueta y directamente como sea posible, el *despliegue de los pasos consecutivos en la racionalización conceptual* de la relación entre el trabajo académico y las condiciones de ese trabajo en el contexto de las economías liberales. Estas aparecen a continuación como *fases* en la comprensión de la academia en términos de la contabilidad de costos y beneficios, y se configuran en parte por los detalles que ofrecen investigaciones como las ya citadas (allí se discierne una especie de cristalización de patrones más amplios) y en parte por la experiencia de ser académicos expuestos a dichas fases. Las fases que se delinearán a continuación

4 Por ejemplo, desde Finn hasta la obra monumental en tres volúmenes de Knapp y Siegel.

tienen un orden lógico o conceptual y, al mismo tiempo, resuenan también, aunque libre y confusamente, con un orden cronológico de iniciativas y experiencias académicas. Sin duda, factores sociales más amplios explican las justificaciones en y a través de estas fases: es discutible, por ejemplo, qué tan determinantes son la democratización y la expansión del sector de la ES, el carácter cambiante de los intereses de la élite social integrada a la academia, o las características cambiantes de los sistemas económicos liberales después de la Segunda Guerra Mundial (dirigidos hacia la globalización). Las fases que se delinean a continuación no reflexionan explícitamente sobre estos factores; nos contentamos con dejar que los lectores decidan sobre cómo han actuado en cada contexto. De acuerdo con esto, los lectores pueden también estimar lo que las consideraciones normativas añaden a estas fases, hayan sido deseables o no. El punto aquí consiste en articular breve y claramente una cierta lógica, de tal manera que puedan contemplarse sus implicaciones sociales y éticas más amplias.

Nos parece que estas fases se desenvuelven —o se han desenvuelto—, extensamente y de un modo cada vez más global, en algún tipo de orden. No es fortuito que las citas anteriores hagan referencia sobre todo a la academia en los Estados Unidos: podría decirse que la dirección conceptual trazada surgió en los Estados Unidos antes de ser adoptada por los países de Europa occidental (de manera especialmente entusiasta en el Reino Unido), Australia, Canadá y más allá. Aunque algunos países han avanzado más que otros en tales fases, casi todos convergen en su dirección.

A continuación se describen, de un modo esquemático, siete fases en las reorientaciones conceptuales consecutivas acerca de la relación entre el liderazgo académico y las condiciones del trabajo académico. Rastrear su camino consecutivo implica registrar tres propuestas iniciales generales sobre qué es el trabajo académico y su contabilidad en contextos liberales.

- 1) Una parte significativa del trabajo académico es por naturaleza *introspectivo* y relativamente difícil de seguir en términos de tiempo, recursos y gastos: tal es el caso de la preparación para la enseñanza, la consulta de fuentes y la realización de experimentos, leer y escribir, participar en conversaciones, etc.
- 2) Normalmente, aquello a lo que puede hacerse seguimiento se conecta con aquello que es *externalizado* después del proceso introspectivo: conferencias y tutorías, la producción de personal calificado, presentaciones en congresos y seminarios, publicaciones, conjuntos de datos, resultados de

experimentos, patentes y demás. 3) Fijar las condiciones del trabajo académico implica hacer algunos cálculos de seguimiento, que a su vez dependen de varias adscripciones ideológicas dentro del redil liberal. Otros tipos de adscripciones ideológicas pueden haber producido cálculos diferentes (a veces intrusiones) en diversos contextos, especialmente en el pasado, pero ahora se pueden discernir globalmente adscripciones liberales cambiantes a lo largo de la serie de fases siguientes.

Con estas proposiciones muy generales, pueden delinearse las siguientes fases en la mecánica de la relación entre el trabajo académico y sus condiciones.

Fase 1. En todas sus dimensiones, el trabajo académico en su conjunto —en cuanto proceso introspectivo y producción externalizada— es considerado como un bien público, tal y como se lleva a cabo en todas las instituciones académicas (sin importar su financiamiento, pero en cualquier caso justificando fondos estatales o públicos). Se afirma que no es posible dar cuenta, con la precisión necesaria, del carácter del beneficio público estrictamente en términos de productos específicamente externalizados en un momento dado: es imposible predecir cuándo y dónde va a evidenciarse el beneficio de algún producto (si existe, puede llegar a ser útil de modos tanto imaginables como imprevistos). Pero la evidencia, desde una visión a largo plazo, de la contribución del trabajo académico en el desarrollo social muestra una relación saludable, intrincada de hecho. Además, se considera que un proceso introspectivo (es decir, libre y abierto), al que por lo tanto es difícil hacerle seguimiento, es necesario para la realización del producto externalizado y que, por eso, quienes están vinculados al trabajo académico están en una posición más adecuada para comprender y manejar las condiciones de ese trabajo. Así, es deseable un alto grado de autodeterminación académica en el manejo de las condiciones de trabajo académico (lo que ya se ha llamado “liderazgo *académico*”). Generalmente esto significa que se permite una holgura razonable para el proceso introspectivo de difícil seguimiento y que este se mantiene por fuera de la contabilidad estricta; esta última está reservada, principalmente, para la distribución imparcial de la producción externalizada entre los trabajadores (en particular, el contacto en la enseñanza o la administración) cuyo seguimiento es mucho más sencillo. Para ello, son suficientes la regulación de la productividad, los sistemas para informar a los trabajadores académicos sobre las expectativas, los incentivos para fomentar

el esfuerzo y la productividad (promociones, incrementos salariales, etc.), la revisión de pares y la evaluación de pares externos en cada etapa y los desincentivos para el trabajo insuficiente (procedimientos de apelación y procedimientos disciplinarios, etc.).

Fase 2. Muy pronto se argumentó —quienes administran presupuestos gubernamentales fueron los primeros— que el trabajo académico no debe considerarse como un bien público sin una evidencia contable de ello: es decir, que debería ser posible que toda inversión pública (bien sea las que se hacen a través de los Estados u otras entidades, incluyendo las privadas) dejara registros contabilizables de sus beneficios para el público. No se cuestiona la autodeterminación académica de las condiciones del trabajo académico; pero ahora se requiere que la academia se haga “profesional” y pueda contabilizarse de formas que auditores, burócratas y ministros, por ejemplo, puedan registrar. En primera instancia, esto significa hacer mediciones más desagregadas y continuas de los productos exteriorizados relativamente fáciles de contabilizar; es decir, mediciones que obedezcan a valores y normas académicas ya existentes, aunque hasta ahora fueran imprecisos y no estuvieran sistematizados. Así, ciertos productos exteriorizados comienzan a someterse regularmente a ciertas medidas evaluativas estrictas —negando, de hecho, la idea de que es imposible fijar sus beneficios públicos firmemente en un momento dado de tiempo—. De este modo, se institucionalizan mediciones firmes de importancia, influencia, reconocimiento e impacto académico, entre otros, para actividades como la enseñanza y la investigación (mediciones de “calidad”) —que pueden calibrarse, presumiblemente, por medio de algún procedimiento burocrático regular—. Se conserva el principio de autodeterminación académica al dejar tales mediciones y tal contabilidad desagregadas en manos de la “evaluación de pares”, a la que se le da el carácter de un procedimiento burocrático contable.

Fase 3. Una vez que el valor del producto exteriorizado es desagregado de este modo según medidas firmes de “calidad”, el proceso introspectivo que le precede también se convierte en objeto de seguimiento. Entonces, el proceso introspectivo se descompone en partes, y a cada parte se le da un valor de acuerdo con el valor atribuido a los productos exteriorizados que, presuntamente, se derivan de él. Así, se considera que se puede medir el costo del tiempo dedicado a la preparación de clase a partir de la calidad

contabilizada de la enseñanza (que se ha establecido por la consulta de colegas y estudiantes, a partir de cifras de contratación, etc.); el costo del tiempo para leer, escribir, hacer experimentos, discutir, etc., se puede medir a partir de la calidad medida de las publicaciones producidas (que se ha establecido por la consulta de colegas, la revisión “bibliométrica”, la creación de índices de “prestigio”, etc.); y así sucesivamente. Por lo tanto, poco a poco, se revisan todas las condiciones del trabajo académico. Ahora, en lugar de darle espacio a la introspección y la distribución equitativa de los productos exteriorizados contabilizables, las partes aparentemente desagregadas del proceso introspectivo son sujetas a contabilización. Esto, a su vez, permite cálculos y compensaciones en términos de la “calidad” del producto exteriorizado que *parece derivarse* del proceso introspectivo en cualquier momento. El hecho de que aquello que “parece derivarse” sea en sí mismo una variante inmanejable es una debilidad demasiado obvia en este proceso contable: así, para hacer que parezca medible, se producen y se tienen en cuenta medidas de probabilidad de rendimiento según el expediente de cada trabajador. Esto conduce a un sector académico más atomizado, pues los trabajadores y las instituciones, como parte de las condiciones de su trabajo, negocian entre sí y calculan unos en contra de los otros para obtener los registros de rendimiento y las compensaciones más ventajosas.

Fase 4. La desagregación tanto del producto exteriorizado como del proceso introspectivo del trabajo académico y la producción de registros de rendimiento se vuelve relevante entonces para la creación de más condiciones para el trabajo académico por medio de dos pasos cruciales. Paso uno: se considera que las prácticas contables inventadas en las fases 2 y 3 constituyen un área de especialización que exige demasiado tiempo y esfuerzo e interfiere muy profundamente en el núcleo de trabajo académico (docencia e investigación), como para dejarlas en manos de académicos que autogestionan sus condiciones de trabajo. De este modo, un estrato profesional de gestión es insertado en la academia, en parte por cooptación desde dentro y en parte por reclutamiento desde afuera. Tal estrato llega con la apariencia de “liderazgo académico”, entendido como un rol especializado y discreto. El trabajo de este estrato gerencial ya no se justifica por su comprensión de la relación entre introspección y exteriorización en el trabajo académico; en cambio, su rol consiste en hacerse cargo de las prácticas contables inventadas en las fases 2 y 3, y pronto le es otorgado (o arrebatado para sí) el poder de diseñar todos los

aspectos del trabajo académico de modo que tal contabilidad pueda dirigirse a optimizar el uso de las inversiones (costos de tiempo, recursos, gasto, etc.). En sí mismas, las mediciones de desempeño que se han puesto en marcha para este estrato no tienen relación con el trabajo académico. Estas medidas de desempeño gerencial se derivan de comparaciones (por lo general entre instituciones y sectores) del éxito con el que optimizan las inversiones y aseguran la conformidad de los trabajadores académicos y la manipulación del trabajo académico para tal fin. La manera obvia de hacer esto último consiste en aumentar la presión de atomización y competitividad mencionada al final de la fase 3: introduciendo metas de producción exteriorizada y, en consecuencia, justificando la distribución de las partes del proceso introspectivo —y tratando de influir así en el registro del desempeño predecible (que se traduce fácilmente en perfiles de comportamiento de los trabajadores)—.

Fase 5. El paso dos, que sigue los talones del paso uno en la fase 4, implica quitar las mediciones de “valor” de las fases 2 y 3 de las manos de la autoevaluación académica (evaluación por pares) y dejarla en manos de representantes externos del supuesto “público”, el cual, ahora, está constituido a menudo por agentes de intereses privados (en pocas palabras, “accionistas”: empleadores, empresarios, líderes comunales, jefes políticos, burócratas, etc.). A esto contribuye el paso uno; de hecho, este lo motiva: los intereses del estrato gerencial, aislado de los trabajadores académicos y con licencia para actuar sobre ellos, a menudo están alineados (en términos de la contabilidad de costo-beneficio) con los de esos accionistas no académicos, a los que considera útiles para presionar a los trabajadores académicos y asegurar su obediencia. El estrato gerencial puede argumentar que solo estos “actores” pueden dar fe, desinteresadamente y desde afuera, de los beneficios públicos del trabajo académico: por ejemplo, los empleadores pueden atestiguar si la enseñanza recibida es útil en la producción de una fuerza de trabajo fuera de la academia; los líderes comunitarios pueden atestiguar si la docencia e investigación están produciendo estabilidad y desarrollo social; las corporaciones pueden dar testimonio de la contribución de la enseñanza y la investigación para el desarrollo empresarial, y así sucesivamente. Los trabajadores académicos pasan a considerarse como parte de los “recursos humanos” (una pequeña parte de los recursos brutos) y como “proveedores de servicios” para las instituciones, y los estudiantes, junto con otros “accionistas” se convierten en “clientes” o “consumidores”.

Fase 6. El siguiente paso es inevitable: las medidas desglosadas, creadas en las fases 2 y 3 para contabilizar el producto exteriorizado y el proceso introspectivo, medidas que estaban inicialmente en consonancia con los valores y las normas académicas, se modifican con el fin de alinearlas con los intereses de estos “accionistas”. Así, ajustes progresivos en esas medidas pueden usarse ahora, no solo para *hacer seguimiento* del producto exteriorizado y el proceso introspectivo, sino para *cambiarlos y dirigirlos*. Por ejemplo, ahora la enseñanza *tiene que* ser diseñada para producir trabajadores calificados en determinados sectores laborales, la investigación *tiene que* llevarse a cabo para producir innovación en la industria o para fomentar la armonía política, etcétera. Ahora no se considera que el impulso del trabajo académico esté al servicio de un bien público en sentido amplio, sino que es un instrumento de ajustes dominantes y conservadores (es decir, determinados para preservarse a sí mismos) que dicen representar, encarnar y definir el bien público (y el hecho de que sean capaces de hacerlo es lo que los hace dominantes). Por lo general, esta fase implica un sacrificio de los trabajadores académicos que continúan adhiriéndose a lo que consideran clave en una identidad académica (la libertad de introspección seguida de la exteriorización), y un aumento en la contratación de trabajadores capaces de acomodar su instrumentalidad académica a los ajustes dominantes y conservadores. Estos cambios son llevados a cabo bajo la apariencia de la “gestión estratégica”, la “planeación a futuro”, la “reestructuración”, la “medición de la eficiencia”, etc. En el caso más crudo, se asume el control del proceso introspectivo mismo, que es el punto de partida del trabajo académico y la *raison d'être* del trabajador académico, y se dirige desde fuera; es como si se ejerciera una especie de control del pensamiento, que anula el ímpetu de lo que se entendía como trabajo académico en la fase 1.

Fase 7. La identidad de la academia —la comprensión de los trabajadores académicos de la vida académica— comienza a fragmentarse; de ese modo, preguntas como “¿qué es una universidad?” y “¿qué es un académico?” parecen cada vez más retóricas y pasadas de moda. Los trabajadores y las instituciones académicas son reemplazados gradualmente por organizaciones grandes o pequeñas, pobladas de proveedores de servicios, bajo el control de varios estratos gerenciales independientes, a veces a la manera de una federación bajo un estrato de supergerencia dirigida a lo que llamamos “universidad”. Todas estas organizaciones y proveedores de servicios que constituyen lo que

llamamos “universidad” están ahora preparadas para la formación de personal y la producción de conocimiento orientado a la utilidad, que sirva a diversos grupos de interés dominantes en la sociedad (realmente ya no se trata del “público” en general, sino de alineamientos sociales, como corporaciones, departamentos de política y publicidad estatal, comunidades, asociaciones de consumidores y otros similares). Algunos grupos selectos dentro de esto que llamamos “universidad” (que todavía parece tener alguna semejanza con las instituciones académicas de la fase 1) también generan conocimiento e instrucción para los académicos aficionados que pueden pagar por sus placeres intelectuales. En este momento, cualquier pretensión de que el trabajo académico sea considerado un bien público puede retirarse gradualmente, y los compromisos anteriores con la inversión pública (en particular la financiación estatal directa) son apenas pequeños lunares. Las instituciones académicas son ahora cuerpos fragmentados, algunas partes de ellos son tercerizadas y otras subsisten como componentes autofinanciados y con fines de lucro de un rango de grupos de interés y organizaciones vinculados al establecimiento, que las financian según sus necesidades (organizaciones y grupos de interés gubernamentales, no gubernamentales, corporativos, representados por “accionistas” en las salas de juntas académicas). El objetivo final de tales federaciones imprecisas, cada una controlada por un estrato gerencial complejo y en sintonía con los “accionistas”, consiste en ofrecer medios flexibles y dóciles para la generación de crecimiento económico y estabilidad social, cuyo fin es la perpetuación de los intereses dominantes.

En el Reino Unido, a nuestro parecer, nos encontramos en algún lugar entre las fases 6 y 7; que sepamos, en algunos contextos “en vías de modernización” la academia está todavía en las fases 2 o 3 o adelantándose con ansiedad hacia la fase 4.

La lógica aquí esbozada está en consonancia con las líneas generales de la contabilidad liberal contemporánea de costo-beneficio, expuesta por Michel Foucault con un inusual sentido de la premonición en su conferencia del Collège de France de 1979 y publicada como *El nacimiento de la biopolítica* (*The Birth of Biopolitics*). Las conferencias se refieren a un campo mucho más amplio, que Foucault llamó “biopolítica”, en el que tales prácticas de contabilidad de costos y beneficios se han convertido en el suelo natural y ubicuo de la “gubernamentalidad” —dentro de las sociedades conyugales, en la concepción y la crianza de los niños, en las relaciones laborales y de propiedad, en el sistema penal, etc.—.

Bajo el influjo de la gubernamentalidad liberal, señala Foucault, los individuos se convierten en “empresarios de sí mismos”, constantemente realizándose a sí mismos, promoviendo sus intereses y confirmado su existencia a través de la contabilidad de costo-beneficio. A medida que se desenvuelven la lógica del “liderazgo académico” y las condiciones de trabajo académico esbozadas, aumenta la presión para que los trabajadores académicos se consideren a sí mismos “empresarios de su ser académico”. Pero tal presión es particularmente tirante. Semejante autocontabilidad está desgarrada por la ansiedad, pues el *ser académico* que los trabajadores académicos intentan realizar, promover, sostener y confirmar se escabulle —deja de ser reconocido, parece estar cayendo inadvertidamente en un agujero negro—. El núcleo del ser académico —la libertad de la introspección y la consiguiente exteriorización— se escabulle; o, mejor dicho, la introspección es presa del control extrínseco del pensamiento y la exteriorización es sofocada por la presión de ser aceptado. Incluso en el aspecto superficial de la vida académica, los indicadores de valor e integridad en el pensamiento y en la práctica, los ritos comunales de comprensión y reconocimiento mutuos, los medidores del esfuerzo y la aspiración son redefinidos por fuera de la existencia. Todos ellos se redefinen como algo con lo que el trabajador académico es incapaz de identificarse.

Así, mientras que el valor y prevalencia de lo que se hace pasar como “liderazgo académico” están siempre creciendo, hay evidencia creciente de ansiedad y estrés entre los trabajadores académicos. En el Reino Unido (y sin duda también en otros lugares), esto ha estimulado cierto debate público. Un texto en *The Guardian* de marzo del 2014 (Académico anónimo) acerca de los problemas de salud mental crecientes entre académicos condujo a un debate enérgico y revelador. El informe del Sindicato de Universidades y *Colleges* sobre “Carga de trabajo y estrés” (UCU) halló que “la proporción de los encuestados [en total 6439] del sector de ES que estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que su trabajo es estresante aumentó del 72% en la encuesta del 2012 al 79% en el 2014” (1). Y así sucesivamente. Hay artículos académicos numerosos sobre este asunto. En lugar de ocuparnos de ellos, pasaremos a una visión más contextualizada del “liderazgo académico” y del trabajo académico en el Reino Unido.

Observaciones sobre el Reino Unido

La historia y el desarrollo de la ES en el Reino Unido en los últimos cien años más o menos puede verse como si operara dentro de una serie de discursos: igualdad social y norma y conveniencia política, estatus social e intelectual, tecnología comercial e investigación intelectual, oferta y demanda, autonomía y regulación gubernamental. Si estos se observan uno por uno, el aspecto más notable del sector de la ES en el Reino Unido desde 1800 ha sido el aumento de su tamaño. Esto se evidencia tanto en el número de estudiantes como de instituciones. En más o menos medio siglo desde 1950, la participación ha aumentado de algo menos del 15% a más del 40%. En términos de instituciones, treinta y ocho universidades fueron creadas en ochocientos años hasta 1960, y luego, tan solo entre 1960 y 1970, se crearon otras veinticuatro. En el 2015 los límites de la ES están menos claramente definidos, pero una cuenta confiable muestra que hay ciento sesenta y seis instituciones que se llaman universidades o corresponden a una categoría especial equivalente (a juzgar por su pertenencia a los dos cuerpos que representan la ES en el Reino Unido: Universities UK y GuildHE). Esto da cuenta de un logro importante en la lucha por la igualdad, y tal logro no puede negarse. No obstante, el logro debe ser matizado de diversas maneras. En primer lugar, la mayor cifra de participación oculta las continuas diferencias de clase social, edad y estatus de la universidad. Así, la Office for Fair Access (Oficina para el Acceso Equitativo) encontró que “uno de cada cincuenta de los jóvenes más desfavorecidos entraría en una institución con una matrícula más alta en comparación con apenas menos de uno de cada cinco entre los jóvenes más favorecidos” (OFFA 8).⁵ En segundo lugar, este hallazgo revela que la expansión de las instituciones no ha significado un aumento de la universidad tal y como era en la década de 1950. Por el contrario, muchos estudiantes cursan asignaturas que no habrían sido enseñadas entonces y muchos más viven en casa en lugar de asistir a una universidad residencial.

Además, en el período posterior a la crisis financiera de 2007-2008, la presión sobre los jóvenes para vincularse a la educación o el empleo ha aumentado fuertemente. La política gubernamental y la conveniencia política alientan a la gente a mantenerse en el sistema educativo. Se ha inventado una

5 Véase también Lupton, Unwin y Thomson.

nueva categoría: NEETS, por las siglas en inglés para aquellos que “no están en la educación, el empleo o la formación” (“not in education, employment or training”). El sistema de bienestar del Reino Unido trata duramente a los NEETS. Propuestas discutidas en el 2015, por ejemplo, incluyen lo siguiente:

Los jóvenes entre dieciocho y veintiún años que han sido “NEET” durante medio año antes de reclamar asistencia social tendrán que empezar a hacer trabajo comunitario antes de obtener beneficios. El esquema involucrará alrededor de treinta horas a la semana de trabajo comunitario desde el primer día de su solicitud, que puede implicar hacer comidas para personas mayores o trabajo para organizaciones benéficas locales, junto a diez horas de búsqueda de trabajo. (Channel 4)

La amenaza de este tipo de presión, unida a las dificultades que enfrentan los jóvenes para conseguir empleo, la disponibilidad de nuevas universidades y una gama de cursos vocacionales novedosos, seguramente es un factor en la toma de decisiones en este grupo social.

La cuestión del estatus acompaña esta historia de expansión, y cada fase es impulsada por diversos tipos de instituciones de ES especializadas que aspiran al título de “universidad”. Con la fundación de la Universidad de Londres y la Universidad de Durham, se rompió el monopolio de Oxford y Cambridge en Inglaterra a principios del siglo XIX. Escocia tenía tres universidades antiguas (St. Andrews, Glasgow, Edimburgo), y a finales del siglo XIX se fundaron otras universidades en Escocia y Gales. Pese al crecimiento en tamaño y confianza de las principales ciudades industriales, como Birmingham y Manchester, la ES vio en ello el desarrollo de institutos técnicos y comerciales que se distinguían de las viejas universidades, como el Mason College en Birmingham, el Owens College en Manchester, entre otros. Estos recibieron actas reales de fundación que las constituyeron como universidades a principios del siglo XX. Así, se evidencia un patrón por el que, antes de la década de 1960, las nuevas universidades que aparecieron desde mediados del siglo XIX casi nunca surgieron de la nada, sino que fueron construidas sobre la base de institutos especializados locales. Después de la Segunda Guerra Mundial, el Gobierno británico intentó modernizar la economía británica y esto condujo a otra fase en el establecimiento de las instituciones de ES. Se establecieron nuevos institutos de tecnología avanzada junto a politécnicos nuevos en

las principales ciudades en Inglaterra, como parte de un impulso hacia la innovación en manufactura —el “blanco calor de la revolución tecnológica”, que el entonces primer ministro Harold Wilson había defendido en 1963—. Sin embargo, las gradaciones formales entre instituciones en el sector fueron removidas de nuevo, y la Ley de Educación Avanzada y Superior (Further and Higher Education Act) de 1992 permitió reunir bajo un mismo paraguas a todas las instituciones de ES, ahora casi todas con el título de “universidad”. Desde entonces, otras instituciones del sector de la ES han tenido éxito en ser reconocidas como universidades de modo independiente o a través de fusiones. Incrustados en estos desarrollos hay cambios en la naturaleza de las profesiones. La expansión del sector universitario ha sido impulsada, por ejemplo, por las decisiones que en uno u otro momento hicieron que la formación de docentes y la enfermería se convirtieran en títulos profesionales.

Un deseo por adquirir estatus presiona a las instituciones para buscar ser parte del sector “universitario” unitario, pero es evidente de maneras diversas que hay divisiones dentro del sistema que se afirman a menudo en la reputación en investigación o enseñanza y los recursos. Así, junto a la membresía en órganos formales de representación, los vicescancilleres y sus universidades pueden pertenecer a: el Russell Group, el Million+ Group, la University Alliance y la GuildHE. Algo más directamente, la Oficina de Acceso Justo (Office for Fair Access, OFFA) utiliza tres categorías basadas en grados de entrada requeridos (tarifa inicial alta, tarifa inicial media y tarifa inicial baja). La pertenencia a uno u otro de estos órganos y las categorías de OFFA son tan autodeterminadas como las clases sociales de la sociedad británica.

A medida que las nuevas instituciones se han unido al sector universitario, las universidades existentes han crecido en tamaño. Mientras que alrededor de 1970 una universidad de unos tres mil estudiantes habría sido considerada mediana y viable, ahora las universidades de más de veinte mil estudiantes son bastante comunes. El resultado es un aumento muy sustancial en la oferta de graduados. Podría decirse que, como el sector manufacturero en el Reino Unido se ha reducido y se ha ampliado el sector de cuello blanco, la demanda de graduados ha aumentado; pero es evidente, especialmente con la recesión de 2007-2008, que la oferta supera la demanda en los sectores que usualmente emplean graduados. Los puestos de trabajo se definen como “profesionales”, ya no tanto por las habilidades que requieren, como por

el hecho más simple de que quienes se presentan a ellos poseen un título profesional. Por su parte, los no profesionales son expulsados de algunos sectores del mercado laboral, lo que genera un aumento en las postulaciones a la universidad y un cambio adicional en los patrones de ocupación laboral. Lo común es que les vaya mejor a los graduados de las universidades de más estatus, de modo que siguen dominando el sector mejor pagado en el gobierno y la industria privada, aunque la elección de profesión tiene relevancia para las perspectivas laborales. Varios gobiernos del Reino Unido han aceptado la lógica de fundir la ES en este discurso de oferta y demanda a través de un énfasis en aspectos vocacionales de la educación, y también a través de la publicación de datos, universidad por universidad y profesión por profesión, acerca de si los graduados están trabajando (o estudiando para la obtención de un título más alto) seis meses después de graduarse.

Estas instancias de intervención regulatoria son un pequeño ejemplo de lo que se ha introducido desde 1992. En principio, las universidades son autónomas, es decir, están sujetas al control de sus consejos directivos y órganos de gobierno, y solo después a los controles estatales. En la práctica, los gobiernos estatales ejercen una influencia considerable a través del Consejo de Financiación de la Educación Superior (Higher Education Funding Council), aunque, progresivamente desde 1998, las universidades son cada vez más dependientes de las tarifas que pagan los estudiantes directamente. Este Consejo fue establecido en 1992 por una ley parlamentaria; la ley también estableció la Agencia para el Aseguramiento de la Calidad (Quality Assurance Agency). En esencia, el efecto de esta última es ejercer fuerte influencia en el currículo, los métodos de enseñanza y evaluación y en el ambiente académico y de apoyo (“la experiencia estudiantil”) en el que trabajan los estudiantes y profesores. A ello se suma el sistema de inspección que gobierna la investigación académica, organizado por el Consejo (los Ejercicios de Evaluación de la Investigación desde 1986, sustituidos por el Marco de Excelencia en la Investigación en el 2014), y está claro que la supuesta autonomía de las universidades está altamente diluida hoy. ¿A qué se debe esto? Un vicerrector evocaba la responsabilidad que implica el gasto de dinero público. Otros evocan la necesidad de proteger la marca educativa internacional del Reino Unido. Es tentador reconocerles alguna credibilidad a estas afirmaciones, pero también lo es sugerir que la escala de las universidades es un factor. Cuando las universidades eran más pequeñas,

más elitistas y más estrechamente vinculadas al establecimiento, se les permitía actuar como una fuente de innovación al tiempo que se toleraban sus giros críticos y sus inclinaciones ideológicas —como bufones con licencia—. La escala de operación vuelve amenazadoras tales corrientes críticas y radicales, en especial si se considera el nuevo orden al cual han sido empujadas las universidades. En un eco de esta situación nacional, las universidades mismas se han vuelto menos tolerantes frente a ideas “delincuenciales”.

Enfocándonos en el objeto de este texto en el Reino Unido, nos fijamos en dos aspectos de trabajo académico: el liderazgo y las pasantías. Durante los últimos cuarenta años más o menos, la naturaleza del “liderazgo académico” en las universidades británicas ha cambiado según las líneas generales descritas en la sección anterior. Vale la pena dar cuenta de los niveles estructurales en los que se ha producido este cambio. Al principio de ese período, el gobierno y la gestión de las universidades se definía en términos que seguían la estructura política. Esto significa que era bicameral, con un líder en la cámara baja (el Consejo Académico y el vicescanciller), supervisado por una especie de cámara revisora (un Consejo); el apoyo provenía de una estructura tan similar a la de la Función Pública que se usaban ampliamente sus títulos (secretario, vicesecretario, etc.). Al final del período, esta estructura fue arrasada casi en su totalidad y el gobierno y la gestión fueron definidos casi exclusivamente en términos empresariales. Así, la cámara alta fue definida ahora en términos de la junta directiva de una empresa, con un presidente que ejercía una influencia considerable y un grupo de consejeros no ejecutivos; el vicescanciller fue visto más en términos de un director ejecutivo, y la estructura de la cámara alta y la cámara baja fue relegada a una función especializada o asesora que podría asemejarse a la del Comité de Empresa o la Comisión de Asuntos Económicos en la estructura administrativa alemana. Alrededor de este cambio se puede construir una historia plausible y más o menos neutra que gire en torno a la expansión de las universidades. Cuando la universidad típica tenía una población estable de entre dos mil y seis mil estudiantes con ingresos más o menos estables, se podría decir, la escala de operaciones requería un apoyo profesional limitado. Hoy es casi normal que una universidad tenga más de veinte mil estudiantes con flujos de ingresos y gastos que debe emparejar, y sienta que está operando en un mundo donde las fuerzas del mercado pueden causar un flujo y reflujo de la cantidad de alumnos

año a año. Otra historia podría basarse en la coincidencia de este cambio en el gobierno y la gestión de la universidad y en el aumento general de la gestión profesional. En otras palabras, las estructuras universitarias cambiaron durante un período en el que las escuelas de negocios que ofrecen programas de MBA se convirtieron en un atractivo dentro de las universidades. Un reporte encontró que “no había ninguna escuela de negocios en las universidades británicas antes de 1965, pero a principios del siglo XXI había aproximadamente ciento veinte” (Ivory et al. 6).

Aquí, sin embargo, estamos menos interesados en explicar por qué ocurrió este cambio en el gobierno y la gestión que en discutir las implicaciones de la creciente atención al “liderazgo académico”. Al considerar el liderazgo, es habitual pensar en términos de dos conjuntos de características que pueden cristalizarse en el presunto contraste entre los generales George Patton y Omar Bradley durante la Segunda Guerra Mundial, tal y como se muestra en la película *Patton* (1970, dirigida por Franklin J. Schaffner, guión de Francis Ford Coppola y Edmund H. North). Un sitio web dedicado a Patton cita al general Eisenhower cuando dice: “George, eres un gran líder, pero un mal planificador”, a diferencia de Bradley, podemos inferir (Province). El personal en las universidades y los *colleges* puede identificar a su vicescanciller con la forma de liderazgo de rueda suelta e impulsivo de Patton, pero la ideología creada por los profesionales del sector es mucho más afín a la de Bradley. Dos ejemplos ilustran esto. En el año 2000 la Fundación Ernst & Young publicó *Academic Leadership: Turning Vision into Reality*, de Michael R. Moore (socio retirado de Ernst & Young) y Michael A. Diamond (vicepresidente de la UCLA). El objeto aquí eran las universidades y los *colleges* de los Estados Unidos, y aunque el liderazgo figura de un modo prominente en el título, la mayor parte del trabajo se centra en lo que los autores llaman “planificación estratégica”. Sin embargo, la introducción indica cuán importante es un estilo particular de liderazgo de acuerdo con su punto de vista. Escriben que el liderazgo no es tan solo “alto rendimiento individual”, sino que “es útil y empodera a las personas para actuar”, antes de dar el siguiente lustre:

El liderazgo, cuando se ejerce efectivamente, dará como resultado un equipo de personas que disfrutan un propósito claro, valores compartidos, que están empoderadas al saber que sus iniciativas se alinean con y tienen el apoyo

de los miembros del equipo, y que creen que hay un beneficio mutuo que se deriva de su compromiso individual en convertir en realidad su visión común. Quienes ocupan posiciones de liderazgo no pueden hacer bien el trabajo si lo hacen solos. La alternativa al liderazgo y el trabajo en equipo es que las personas en posiciones de liderazgo deberán asumir, de un modo exclusivo, todos los problemas y todas las respuestas. (Moore y Diamond 2)

Las descripciones del proceso de “planeación estratégica” que siguen indican que los autores consideran estas mismas características como aspectos importantes del papel del personal más bajo en la jerarquía empresarial, quienes deben obedecer la guía de los líderes de nivel superiores.

Nuestro segundo ejemplo es más difuso: el trabajo de la Fundación Liderazgo del Reino Unido, establecida en el 2004 por las universidades (Universities UK y GuildHE). El trabajo de la Fundación Liderazgo se centra en ofrecer cursos para el personal en un rango de niveles desde directores hasta jefes de programas que se identifican, por su posición o porque se ven a sí mismos como tales, como “líderes”. Según el folleto de su programa *Transición al liderazgo (Transition to Leadership)*:

Usted se ha identificado a sí mismo como un líder con un papel en moldear el cambio dentro de su organización, ya sea un cambio pequeño o grande. *Transition to Leadership* mejorará sus habilidades de liderazgo y le permitirá convertirse en un auténtico líder. [...] *Transition to Leadership* explorará su liderazgo personal, su liderazgo en equipo y su estilo de liderazgo de cambio. Mediante la comprensión de su propia resiliencia y de cómo puede influir e inspirar a otros, usted aprenderá nuevos enfoques para manejar situaciones difíciles y permitir cambios institucionales para el progreso.

Para comprender el *ethos* aquí, uno podría centrarse en el uso de “auténtico”, “personal”, “equipo” y “cambio”. Estos elementos se reflejan en la lista más detallada de los resultados del curso:

Transition to Leadership le permitirá desarrollar:

- Su papel en el apoyo y la puesta en marcha del cambio organizacional.
- Capacidades como líder de equipo y creador, para optimizar el rendimiento de su equipo o proyecto.

- Inteligencia emocional y comportamientos que influyen como un modelo de liderazgo positivo.
- Una comprensión de los estilos y las habilidades de liderazgo, y la aplicación de este aprendizaje en su propio contexto y su sentido de identidad como líder.
- Conciencia de sí mismo y práctica reflexiva.
- Habilidades personales de *coaching*, incluidos el *coaching* de pares y de equipos, para apoyar el éxito con quienes usted trabaja.

Las estructuras orientadas hacia el liderazgo en estos dos ejemplos, que son típicos, crean una cultura aparentemente benigna, en la que individuos en todos los niveles de una organización ejercen un liderazgo formal o informal al suscitar trabajo en equipo y objetivos comunes. No obstante, aquí hay dos elementos no del todo silenciosos. En primer lugar, si los líderes de arriba a “abajo” en la organización optimizan sus equipos, están creando o dependiendo de lo que, en la cultura del liderazgo, se llama “adepción” (*followship*). Los líderes deben desarrollar o dependen de seguidores dispuestos. En segundo lugar, hay una fidelidad, asumida o requerida, de los objetivos corporativos. Esto puede llevarnos de regreso a la discusión sobre un cambio hacia modelos comerciales e industriales en la comprensión de la gestión de las universidades, implícito en las siete fases descritas en la sección anterior. Las universidades consideran a su personal y sus actividades menos dentro de un modelo de gobierno y servicio civil y más como si la institución fuese una empresa. En el Reino Unido, los erráticos y casi desconcertantes patrones de flujo de ingresos y financiamiento gubernamental por lo general le confieren un aura de inevitabilidad a la representación de los procesos universitarios. El desconcierto se deriva, para tomar un ejemplo, de la forma en que el gobierno canaliza su pago de las tarifas estudiantiles a través de la Compañía de Préstamos Estudiantiles (*Student Loans Company*); así, los estudiantes, y no el gobierno, parecen convertirse en los agentes que exigen la mejor “relación calidad-precio” (el sistema actual de financiación ha sido analizado críticamente por Andrew McGettigan en su libro *The Great University Gamble* y en su página web, McGettigan). De este modo, las universidades y los *colleges* “venden” cursos, asignando las tarifas elevadas a quienes consideran de “alto valor” y las tarifas bajas a los que van a “ampliar la participación”.

De un modo más o menos inevitable, los académicos terminan enredados en estos procesos, lanzando sus cursos en el mercado y apuntando hacia un precio adecuado que se ajuste al “plan estratégico” de la universidad o el *college* y a las percepciones de los estudiantes potenciales.

Así, la identidad corporativa puede fácilmente convertirse en la identidad obligatoria. Esto se puede experimentar de una forma relativamente benigna, especialmente en los niveles más altos. El trabajo de directivo en una universidad o *college* en el Reino Unido es un cargo no pago, que se percibe tal vez como un deber social. Sin embargo, una ojeada a los cuerpos directivos muestra que los directivos por lo general han ocupado altos cargos en la industria, el comercio y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y que son al mismo tiempo miembros pagos de consejos directivos en empresas, o consejeros no pagos de juntas de organizaciones benéficas, etc. A pesar de toda su diversidad, los directivos tienen formas de comprensión compartida y maneras comunes de abordar los asuntos que ellos enfrentan en las universidades o los *colleges*. Por lo menos en un grado importante, los vicescancilleres deben adscribirse a estas formas de pensar. También se puede decir que están atados al “plan estratégico” de las instituciones, aunque tengan quizás un campo de acción más amplio que la mayoría. No obstante, el campo de acción está determinado ahora por la necesidad de reaccionar, particularmente a los cambiantes flujos de ingresos o de otros incidentes repentinos. En su discusión sobre liderazgo y planificación estratégica, Moore y Diamond se refieren al “empoderamiento” en estos términos:

El empoderamiento es esencial para permitir el liderazgo efectivo en toda la organización. Sin la alineación y el compromiso con un propósito compartido, sin embargo, el empoderamiento solo aumenta la falta de objetivo y, de hecho, crea caos y hostilidad hacia el éxito de una organización. ¿Por qué debería una institución empoderar a personas que adoptan las políticas y las prioridades que están en conflicto con la finalidad de la institución? Sin embargo, esta forma disfuncional de empoderamiento opera en no pocas organizaciones académicas y de negocios. (Moore y Diamond 7)

Uno podría pensar que el liderazgo más alto en una universidad o un *college* se identificaría tanto con la definición de los “propósitos comunes”

como para huir de la acusación de disfuncionalidad. Sin embargo, detrás de todas las estructuras mencionadas hasta ahora, en el sistema del Reino Unido se asientan los sistemas regulatorios del Consejo de Financiamiento de la Educación Superior, los cuales monitorean y juzgan el desempeño financiero anual de cada universidad. El “empoderamiento disfuncional” ha sido, de hecho, la causa principal para que más de un vicescanciller haya abandonado su cargo en los últimos años.⁶ Las universidades y los *colleges* parecen buscar más abiertamente la eliminación del empoderamiento disfuncional en los niveles inferiores de organización y gestión. Esto va acompañado de otro cambio en las estructuras y el *ethos* universitario en los últimos años. Muchas universidades tenían en efecto una estructura celular con un considerable grado de autonomía dentro de las células individuales, que correspondía a la autonomía general de las universidades y la autonomía que poseían los miembros titulares del personal académico. Hoy, dichas estructuras (que, particularmente en las compañías de nuevos medios de comunicación, se consideran como completamente eficaces) son mucho menos comunes que las estructuras piramidales convencionales, en las que el “plan estratégico” se filtra por entre los niveles. Decanos ejecutivos, jefes de departamento y otros “líderes académicos” están obligados a elaborar planes y reciben objetivos de cumplimiento que se alimentan hacia arriba a través de los niveles administrativos, con el fin apoyar un plan único.

El recuento anterior corre el riesgo de parecer una caricatura, dada la diversidad de universidades y *colleges*; sin embargo —como cualquier buena caricatura—, muchos podrán reconocerlo dentro de su propia experiencia y verán que destaca las tendencias generales del sector. Las universidades y los *colleges* se renuevan de varias maneras. La innovación intelectual todavía se considera importante, pero ahora va de la mano de, y está cada vez más sujeta a, los valores corporativos. El cambio se envuelve con la noción de “liderazgo para el cambio”, y las técnicas del sector industrial y comercial, tales como el “establecimiento de objetivos” y el “proceso de trescientos sesenta grados” se incrustan con regularidad dentro de lo que hoy probablemente se denomina “evaluación del desempeño”. Los criterios que usan las universidades y los *colleges* para las promociones suelen ser confidenciales dentro de la institución, pero aquellos que están

6 Véase THES.

disponibles públicamente, así como la evidencia anecdótica, indican que el “liderazgo” es cada vez más un criterio definido por separado. Es apenas necesario agregar que es probable que tal criterio se escriba en términos que impliquen lealtad hacia la identidad corporativa, en vez del liderazgo demostrado por el General Patton u otros con impulsos excéntricos (en el sentido literal de la palabra). Las ideas de liderazgo aquí trabajan junto a otra idea que se ha importado al discurso de las universidades y *colleges* del Reino Unido, a saber, el “impacto”. El uso más prominente de la noción de “impacto” se encuentra en el ámbito de la investigación y la financiación de la investigación. Las ideas derivadas de la investigación centrada en la producción industrial y la investigación científica en general se han vuelto hegemónicas —y así sirven a los intereses de un gran discurso según el cual las universidades tienen un impacto benéfico sobre el desarrollo económico—. Y los proyectos individuales están obligados a demostrar la misma clase de valor utilitario imaginado.

Las universidades y los *colleges* también se renuevan mediante el nombramiento de nuevo personal, y esto nos conduce a la función de algo que, como quisiéramos mostrar aquí, es muy semejante a la pasantía. De un modo benevolente, las pasantías ofrecen una solución, especialmente en una época en la que los candidatos superan los cargos disponibles, a la paradoja de que los empleadores exigen que los candidatos tengan experiencia laboral antes de poder ser tenidos en cuenta para el nombramiento en su primer empleo.⁷ No obstante, a menudo los esquemas de pasantías tienen efectos secundarios. Se puede argumentar que cuando una compañía pequeña en el ámbito de los medios de comunicación quiere expandirse, el método más confiable será contratar a alguien con la misma experiencia laboral de los ya empleados, corriendo el riesgo de clonar al nuevo personal en lugar de introducir desafíos y algún grado de imprevisibilidad. Ya que la demanda supera a la oferta en este sector, especialmente en momentos de puesta en marcha, una compañía quizás también tratará de designar a alguien como pasante a bajo costo o sin salario. Lo corriente de esta práctica se evidencia en los esfuerzos para contrarrestarla.⁸

Antes de la expansión de mediados del siglo xx, las redes de patrocinio eran una característica común de los nombramientos en áreas clave de la ES.

7 Véase el sitio web Graduate Advantage.

8 Véase Arts Council, sección 2.

Posteriormente, por lo general los procesos de nombramiento fueron regulados y codificados, con el fin de garantizar una mayor igualdad de oportunidades. Pero estos procesos regulados no siempre han cubierto las etapas más tempranas de la carrera académica, en particular de quienes están terminando un doctorado o se encuentran comenzando la etapa del posdoctorado. Para todos los procesos que las instituciones pueden poner en práctica, oportunidades se presentan aquí, por lo general, dentro de un área pequeña y tienen un propósito muy instrumental —por lo general asumen la enseñanza de un miembro mayor del personal académico que ha recibido licencia—. Aquí, la búsqueda de una persona que pueda encajar fácilmente y en quien el departamento pueda confiar es tan natural como en el ejemplo de la pequeña empresa de medios de comunicación citada. Por lo general, un académico recibirá un pago por este trabajo, pero se someterá a las desventajas de los trabajos precarios o “de suministros” en cualquier sector, en el sentido de que recibirá pago por las horas de atención, pero no por las horas de formación o preparación; y, sin embargo, es probable que él o ella vean este trabajo como algo necesario para la adquisición de la experiencia que puede aumentar significativamente sus perspectivas profesionales. Es probable que, en este caso, el demostrar un compromiso con la identidad corporativa de la institución tenga un papel importante. Hoy en día, es probable que una carrera académica en el Reino Unido comience con una serie semejante de cuasi pasantías, seguidas de una serie de contratos a término fijo ligados a becas de enseñanza o investigación.

En su sección sobre carreras académicas, Graduate Prospects Ltd., un servicio de asesoramiento de carreras basado en la web que pertenece a las universidades y *colleges*, se lee:

Los puestos de asistente de investigación no son famosos por la seguridad laboral y su entorno es competitivo. Generalmente, se ofrecen contratos a corto plazo, que pueden variar entre tres meses y tres años de duración. No es raro que un asistente o un becario de investigación deba pasar años trabajando con contratos temporales antes de que le sea ofrecido un puesto permanente.

El sitio web también cita cinco talentos fundamentales que, según la Universidad de Manchester —la universidad más grande del Reino Unido—, los académicos deben poseer además de la experticia en su especialidad:

- liderazgo y gestión;
- conexiones;
- habilidades de presentación;
- resiliencia;
- gestión del tiempo.

Aquí, como en otros lugares, se debe ser cauteloso al sugerir que están en juego procesos deterministas, pero lo más probable es que un académico eventualmente se dará cuenta de las ventajas de ajustarse a esa identidad corporativa imperiosa, bien sea con la intención de tener éxito temprano en su carrera, o cuando una cadena de contratos a corto plazo empiece a ponerlo ansioso. Él o ella hará bien en internalizar la lógica del “liderazgo y la gestión” incluso mientras se busca un punto de apoyo para sus primeros peldaños de “adepción”.

Obras citadas

- Académico anónimo. “There is a culture of acceptance around mental health issues in academia”. *The Guardian*, 1 de marzo del 2014, s. pág. Web. <<http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/mar/01/mental-health-issue-phd-research-university>>.
- Arts Council England. *Internships in the Arts*. Londres, Creative & Cultural Skills, 2011. Web. <http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/internships_in_the_arts_final.pdf>.
- Bell, Daniel. *The Coming of Post-Industrial Society*. Nueva York, Basic, 1973.
- . *The Reforming of General Education*. Nueva York, Columbia University Press, 1966.
- Channel 4. “Cameron: Neets must do unpaid work for benefits”. 17 de febrero del 2015, s. pág. Web. <<http://www.channel4.com/news/neets-young-unemployed-training-cameron-unpaid-work-video>>.
- Deem, Rosemary, Sam Hillyard, y Michael Reed. *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism*. Oxford, Oxford University Press, 2007.
- Finn, Chester Evans. *Scholars, Dollars and Bureaucrats*. Washington, D. C., Brookings Institution, 1978.
- Foucault, Michel. *The Birth of Biopolitics*. Traducido por Graham Burchell, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2008.

Graduate Advantage. Página web. <<http://www.graduateadvantage.co.uk/home>>.

Graduate Prospects. “Your Ph. D., What Next?: Academic Jobs”. 2015, s. pág.

Web. <<https://www.prospects.ac.uk/postgraduate-study/phd-study/your-phd-what-next>>.

Ivory, Chris, et al. *UK Business Schools*. Warwick, Advanced Institute of Management Research, 2006.

Knapp, John C., y David J. Siegel, editores. *The Business of Higher Education*. Santa Barbara, CA, Greenwood, 2009. 3 vols.

Leadership Foundation of Higher Education. *Transition to Leadership*. Londres, 2014, s. pág. Folleto. Web. <<http://www.lfhe.ac.uk/en/programmes-events/index.cfm>>.

Litchfield, Edward H. “Organization in Large American Universities: the Administration”. *The Journal of Higher Education*, núm. 30, 9 de diciembre de 1959, págs. 489-504.

Lupton, Ruth, Lorna Unwin, y Stephanie Thomson. “The Coalition’s record on Further and Higher Education and Skills: Policy, Spending and Outcomes 2010-2015”. Artículo preliminar. Universidad de Manchester, enero del 2014, págs. 1-51. Web. <<http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/WP14.pdf>>.

Lynch, Kathleen, Bernie Grummell, y Dympna Devine. *New Managerialism in Education*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2012.

Martínez-Aléman, Ana M. *Accountability, Pragmatic Aims, and the American University*. Nueva York, Routledge, 2012.

McGettigan, Andrew. *Critical Education*. 2015. Página web. <<http://andrewmcgettigan.org/>>.

———. *The Great University Gamble: Money, Markets and the Future of Higher Education*. Londres, Pluto Press, 2013.

Moore, Michael R., y Michael A. Diamond. *Academic Leadership: Turning Vision into Reality*. Londres, Ernst and Young Foundation, 2000.

Nisbet, Robert A. *The Degradation of the Academic Dogma*. Nueva York, Basic, 1971.

OFFA (Office of Fair Access). “Trends in young participation by student background and selectivity of institution”. Bristol, febrero del 2014, págs. 1-16. Web. <<http://www.offa.org.uk/wp-content/uploads/2006/07/OFFA-2014.01.pdf>>.

Otten, C. Michael. *University Authority and the Student*. Berkeley, University of California Press, 1970.

Province, Charles M. “More than a Tank General”. 2015, s. pág. Web. <<http://pattonhq.com/textfiles/morethan.html>>.

THES (*Times Higher Education Supplement*). “Leeds Met forced to reveal that Lee’s exit followed governors’ ultimatum”. 5 de febrero del 2009, s. pág. Web. <<http://www.timeshighereducation.co.uk/news/leeds-met-forced-to-reveal-that-lees-exit-followed-governors-ultimatum/405285.article>>.

UCU (University and College Union). *Survey of Work Related Stress 2014*. 2014. Web. <http://www.ucu.org.uk/media/pdf/t/a/ucu_stresssurvey14_summary.pdf>.

Westby, David L. *The Clouded Vision: The Student Movement in the United States in the 1960s*. Cranbury NJ, Associated University Presses, 2016.

Sobre los autores

Richard Allen es profesor emérito en The Open University, en el Reino Unido, donde fue vicedecano de Desarrollo Curricular y decano de la Facultad de Artes. Su interés se ha centrado en temas ligados al aseguramiento de la calidad académica. También ha desarrollado trabajos en colaboración con instituciones de educación superior en la India. Junto a Subarno Chattarji, Supriya Chaudhuri y Suman Gupta, es coautor de *Reconsidering English Studies in Indian Higher Education* (2015).

Suman Gupta es profesor de Literatura e historia cultural en The Open University, en el Reino Unido. Sus áreas de investigación son la literatura moderna y contemporánea en lengua inglesa, los estudios culturales y la filosofía política. Es autor, entre otros, de *Globalization and Literature* (2009) y *Philology and Global English Studies* (2015). También es coautor de *Reconsidering English Studies in Indian Higher Education* (2015), *Entrepreneurial Literary Theory: A Debate on Research and the Future of Academia* (2017) y *Usurping Suicide: The Political Resonances of Individual Deaths* (2017).

Sobre el traductor

William Díaz Villarreal es profesor asociado del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia. Fue coordinador del número monográfico 17.2 de la revista *Literatura: teoría, historia, crítica*, dedicado a “Las humanidades y los estudios literarios en la era de la excelencia académica”.