

## B O L O N I A Y M Á S

**Neo-liberales, liberales y conservadores: los retos del thatcherismo y el Proceso de Bolonia y la necesidad de una investigación social dedicada al análisis de los procesos de reforma de la universidad pública<sup>1</sup>**

Davydd J. Greenwood  
Cornell University, Estados Unidos

En este ensayo tengo un propósito triple. Primero, presentaré un análisis de la neo-liberalización de la universidad pública desde una perspectiva que integra la economía política con un análisis de tipo cultural. Es fruto de un proyecto que ya lleva en marcha ocho años y que ha incluido unos veinte investigadores de los Estados Unidos y de Europa.<sup>2</sup> Segundo, pasaré a una crítica severa del comportamiento de las ciencias sociales académicas porque, a mi juicio, no han confrontado los retos peligrosos que este ataque a la universidad encierra. Para este argumento, me basaré exclusivamente en un ejemplo del comportamiento de los antropólogos norteamericanos frente a esta situación con la invitación a los antropólogos europeos y los otros académicos en las ciencias sociales para que respondan con sus propias perspectivas.

Mi crítica es dura porque creo que la situación es muy negativa y que la pasividad de las ciencias sociales, intelectual, política y moralmente, resulta inaceptable. Aunque en las ciencias sociales y en las humanidades se estudien y se digan muchas cosas triviales, pienso que algunas de nuestras teorías, métodos y conocimientos son capaces de aportar unos cambios positivos a una trayectoria de reformas que, de no reconducirse, van a acabar con la universidad como la principal fuente de formación de ciudadanos y de la investigación de temas que son fundamentales para la sociedad. Pretendo iniciar un diálogo pluri-disciplinar sobre estos asuntos, tanto abriendo el planteamiento general como llevando mis críticas a comparaciones con lo que pasa en la antropología y las demás ciencias sociales en Norteamérica y en Europa frente estos procesos. La cuestión central es: ¿cómo evitamos que se siga convirtiendo la universidad pública como institución pedagógica en otra escuela vocacional-técnica más y que como institución de investigación derive en un polígono industrial o parque temático más?

---

## UN REPASO A LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

### **Conservadurismo, liberalismo y neo-liberalismo en la educación superior**

No es una novedad llamar la atención sobre la contienda entre las posiciones conservadoras y liberales en la educación superior. Ha sido un rasgo de las instituciones universitarias al menos desde la creación de la Universidad Humboldt de Berlín en 1810. Por un lado, la educación superior ha servido para conservar los monopolios por parte de las élites de los puestos importantes en la sociedad y también para conservar y organizar los conocimientos y valores que nos vienen del pasado. Por otro, ha creado opciones de movilidad social para mucha gente de la clase media y algunas personas de la clase obrera y ha sido un importante centro de crítica de los conocimientos humanos —un *ágora* en donde los conocimientos se someten al juicio y son reemplazados por conocimientos nuevos creados por los investigadores universitarios.

Ahora ha cambiado la situación de la educación superior pública de forma radical. Ni las versiones liberales ni las conservadoras de la educación superior tienen fuerza política alguna; están siendo desterradas por las ideologías y prácticas neo-liberales que ponen la existencia de la universidad pública en tela de juicio. Este movimiento está liderado por los agentes neo-liberales que quieren convertir las universidades en una cafetería de la formación técnica y profesional sin ningún concepto claro de lo que pueda ser la formación universitaria diferenciada de la capacitación laboral, y sin ningún compromiso con el papel de la universidad para crear unas posibilidades de movilidad social que formen “ciudadanos” y no sólo expertos pasivos para ocupar puestos en el presente mercado laboral. Estos mismos agentes conciben la investigación universitaria como una fuente del desarrollo económico local, regional, nacional, por medio de investigaciones a medida y una oportunidad de conseguir rentas importantes gracias a la conversión de las investigaciones universitarias en descubrimientos patentables (Kirp, 2003; Washburn, 2005). Aunque esto se viene denunciando desde hace bastante tiempo en un centenar de libros en los Estados Unidos y el Reino Unido, la falta de respuesta social real de los académicos tanto liberales como conservadores frente a estos ataques es un hecho evidente (con la excepción de Strathern, 2000; Shore y Wright, 2000; y Wright, 2002, 2004, 2005).

### *Neo-liberalismo*

Para anclar este argumento, debo demostrar que el neo-liberalismo ya domina en las administraciones y en las políticas universitarias y que sus prácticas no guardan ninguna relación ni con las visiones conservadoras ni con las liberales de la educación superior. Es un tema en el que llevo trabajando ya varios años y una síntesis de los resultados se publicará dentro de un par de años. Aquí sólo haré un croquis del argumento central (véase también Greenwood, 2009).

El neo-liberalismo se basa en una cosmovisión utópica de un mercado libre que, si los seres humanos lo dejan funcionar libremente, distribuirá todos los bienes y servicios del mundo a los que los quieren y los merecen y dejará a los demás expuestos mercedamente a la intemperie (Klein, 2008). Como es bien sabido, la contradicción

---

central de este fundamentalismo del mercado radica en que la pseudo-libertad en el mercado realmente está fuertemente regulada por unas organizaciones tayloristas, jerárquicas y autoritarias (necesarias a causa de la innata irracionalidad de la gente ordinaria, que necesita líderes que le digan cómo actuar para seguir sus intereses más centrales, o sea, el economista como partera ¿de la nueva era?). Es una cosmovisión cuya contradicción central es apoyar la absoluta libertad del mercado y a la vez actuar en colusión directa con los capitalistas y políticos más fuertes en la sociedad. Mientras distrae la atención de los ciudadanos de su juego de poder con discursos demagógicos sobre el mercado libre y los malos e irresponsables liberales, la irracionalidad humana y la moralidad superior del avaro (Polanyi, 1944).

Una de las invenciones neo-liberales más eficaces ha sido su táctica de insistir en la transparencia y la eficiencia de todas las instituciones públicas. Convirtiéndose en los pseudo-protectores del sector público, los economistas neo-liberales, los banqueros y sus agentes políticos y los funcionarios de las administraciones nacionales se adjudican el papel de “representar” los intereses del sector público contra el mal comportamiento de las instituciones públicas (la educación superior incluida).

Hay que darles crédito por la hermosura de su invento y la desfachatez con que lo han desplegado, especialmente porque no creen en absoluto ni en el mercado libre ni en el valor del sector público. Brutalizan a la sociedad y al mercado para conformarlos a lo que Karl Polanyi denominó su “utopía desoladora” (Polanyi, 1944) de los mercados perfectos perfectamente regulados por un Estado corporativo perfecto, supuestamente por el bien común pero realmente por el bien de los ricos y poderosos. La falta de una respuesta tanto intelectual como social a esta trampa es evidente.

### *El neo-liberalismo en la educación superior*

Mantengo que éstos son los rasgos centrales de las reformas de las universidades públicas en los Estados Unidos y en Europa. Para mí, el golpe de Estado administrativo-empresarial a ambos lados del Atlántico, a partir de los años ochenta, es innegable. En el caso de los Estados Unidos, los derechos a las patentes y sus rentas, ganar más dinero con las becas de investigación de lo que cuestan de administrar, y hacer investigaciones a medida para el sector privado, ha llegado a ser el eje de las actividades en las más ricas y prestigiosas universidades y una fuente importante de su estatus relativo a otras universidades. Esta táctica perjudica especialmente a las universidades públicas porque estaban menos dotadas de las infraestructuras necesarias en la investigación y siempre han tenido una mayor responsabilidad docente. También acentúa la relación de vasallaje respecto de las élites económicas y políticas.

Dentro de las universidades, este movimiento coincide con la imposición de sistemas de gestión supuestamente traídos del sector privado. Esta afirmación es falsa (Birnbaum, 2001; Knapp y Siegel, 2009), las empresas realmente sujetas a la disciplina del mercado (o sea, con la excepción de las empresas financieras y automovilísticas, que otra vez últimamente han roto la delicada estabilidad del sistema capitalista global) han reducido sus jerarquías, promueven el trabajo en equipos flexibles pluridisciplinarios y trasladan la toma de decisiones al nivel organizativo con mejores conocimientos de los hechos, aunque sea a un nivel muy bajo en la estructura de la empresa. O sea, hacen lo opuesto a lo que promueven los nuevos esquemas de administración

---

universitaria que acentúan las jerarquías, los sistemas de control central y el tamaño de las plantillas de administradores.

No me detengo a documentar la patente falsedad de esta afirmación. Se basa en una falta de conocimientos reales de lo que pasa en el sector privado en general, conocimientos que los profesionales en las ciencias sociales deben aportar a estos argumentos pero, a causa de su propio aislamiento del mundo de las empresas, no pueden hacerlo. Tanto mis colegas en las ciencias sociales como en las humanidades están más ocupados en estudiarse y describirse a sí mismos que en averiguar lo que pasa en el sector privado, en los sistemas de poder político y en la traducción de estas prácticas a sus propias instituciones. Se suelen contentar con una descuidada explicación de este proceso como el resultado de una burda imitación de las prácticas del sector privado llevado a cabo por unos descerebrados políticos y sus lacayos en las administraciones universitarias, o alguna otra descalificación no analítica de esta índole.

Dejando al lado estas polémicas, lo que pasa en las universidades ahora es la consolidación del antiguo modelo fordista jerárquico de la manufactura con el que se fundó la universidad humboldtiana durante el siglo XIX. La universidad moderna y contemporánea ha sido una traducción al mundo académico del modelo de producción fordista con sus silos organizativos herméticos, sus juegos de poder y su abanico salarial que premia la gestión jerárquica por encima de la producción de valor real. Lo que vemos ahora es sencillamente una intensificación del antiguo fordismo universitario navegando bajo las banderas de la transparencia, la rendición de cuentas al público, los “presupuestos en base cero”, la “gestión por objetivos”, la “planificación estratégica”, la integración operativa por complejos sistemas de informática (SAP, PeopleSoft), la organización de las divisiones académicas como “centros de responsabilidad” (RCM). Y esto pasa sin que los académicos denuncien que estas prácticas no son punteras en el sector privado o que en el mundo empresarial este fordismo ha llevado a muchas grandes empresas a la bancarrota, causado despidos masivos, y ha dado pie a la exportación de muchos puestos de trabajo.

Estas acciones se han acompañado con la expulsión de los profesores de la planificación (los estudiantes nunca han tenido poder decisonal en la universidad norteamericana), de los procesos decisonales, un constante aumento en la jerarquización de la gestión profesional universitaria, en el número de administrativos en la plantilla universitaria, y en el aumento de profesores que trabajan con contratos basura.

Estos cambios han enfatizado la competencia interna entre las unidades académicas herméticas, consolidando así el papel de los administradores como árbitros (y como árbitros, se justifican diciendo que ellos no controlan las reglas de juego). Los líderes administrativos han pasado de ser tratados como *primus inter pares* a tener que verse como “directores de empresa”. Ellos tienen que estudiar las instituciones competidoras con recelo y agresividad e intentan hacer subir la clasificación de su institución en los *rankings* como sea para poder adquirir los recursos que necesitan.

Estas transformaciones políticas universitarias han sido difíciles de observar a causa de la abundancia de la mal- y la des-información ideológica. Pero la manipulación de la información no es la única causa. En general los profesores de ciencias sociales y de humanidades han seguido actuando como siempre, quejándose de vez en cuando, toreando las reformas con una resistencia pasiva y poco más. De hecho, las

---

entrevistas que he hecho en mi propia universidad [Cornell, en Ithaca, estado de Nueva York] me aclaran que la mayoría de los profesores no se ven a sí mismos como miembros de una organización, sino como individuos absolutamente independientes. Se conciben como unos pequeños empresarios académicos, que siguen una agenda personal en su pequeña empresa (carrera) sin reflexionar mucho sobre las consecuencias colectivas de sus propias actividades.

Todos los entrevistados expresaban su frustración sobre su falta de “poder” y los entrevistados incluían un presidente (rector), unos vicepresidentes (vicerrectores), un director de la unidad de investigación y análisis institucional, catedráticos, titulares, agregados y secretarías. Un sistema en que nadie siente, sinceramente, que tiene poder es un sistema muy complejo y también patológico.

Además este planteamiento permite que todo el mundo “cuelgue el muerto” a otros. Todo lo que pasa en la institución que esté mal es culpa de “ellos” y no reflexionan sobre su complicidad en estos procesos.

Para mí, lo más llamativo es que pocos de los científicos sociales habían pensado espontáneamente en aplicar sus propias teorías y métodos al estudio de su propia institución y situación personal (algunas excepciones son Ehrenberg, 2000; Ehrenberg, ed., 2006; Fuller, 2002; Harding, Scott, Laske y Burtscher, eds., 2007; McMahon, 2009; Nathan, 2005; Nerad, 2009; Silva y Slaughter, 1984; Slaughter y Leslie, 1997; Strathern, 2000; Shore y Wright, 2000; y Wright, 2002, 2004, 2005). En vez de eso, abundaban los lugares comunes sobre la comercialización de la educación, la idiotez de los “otros”, o sea, tipos de análisis que si se ofrecieran en un contexto disciplinar profesional, les dejaría en el más absoluto ridículo.

Esta visión es peligrosa y retrógrada. Empezando en la época de Ronald Reagan pero ganando fuerza y dinamismo durante el régimen de Thatcher en el Reino Unido y ahora con el Proceso de Bolonia, la educación superior pública ha sido víctima de un ataque frontal neo-liberal por medio de la imposición de las teorías y prácticas de lo que se llama la “nueva gestión pública” (“the new public management”) (Behn, 2001) a todas las instituciones educativas y también a las demás instituciones públicas (transporte, luz, correos, etc.).

Ya en ambos lados del Atlántico, cada vez más tenemos la gestión por los números que se justifica por los conceptos nada neutrales de la transparencia, la contabilidad, la racionalidad económica, la defensa del interés del consumidor y la protección de la bolsa pública. Esta visión redefine la educación como una oferta de bienes consumibles individuales que se venden y se compran en el mercado.

### **La reciente historia europea en resumen<sup>3</sup>**

Aunque la Unión Europea y el Proceso de Bolonia juegan un papel significativo en la reforma de la educación superior europea, la reforma no se inició allí. Empezó en el Reino Unido con Margaret Thatcher y su imposición en las universidades del “Ejercicio de Asesoría de la Investigación” (Research Assessment Exercise). En 1986, Thatcher impuso el RAE en las universidades con la justificación de querer ampliar mucho el acceso a las universidades de la población del Reino Unido. Significativamente, a la vez, redujo el presupuesto de la educación al 50% durante varios años sucesivos y, sin embargo, nadie le pidió explicaciones sobre esta contradicción.

---

Como ejercicio numérico, el RAE se basa en aplicar un valor a las actividades de investigación, el número de publicaciones, la calidad de las revistas en que se publican, y la productividad general de cada profesor individual.

La nota de cada profesor se agrega a una nota general de su facultad. Dependiendo de los resultados cuantitativos, departamentos enteros se cierran o reciben más fondos de investigación. Ha habido cinco RAE y otro está por terminar.

Un ejercicio numérico semejante se ha aplicado a la docencia por medio de un consejo nuevo, el Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Ha sido una bendición para el empleo de contables y abogados y ha costado millones de libras montar y hacer funcionar este sistema de vigilancia, dinero que, claro está, no se dedica a los presupuestos universitarios.

A la manera del neo-liberalismo, este manejo de números ha resultado en la re-consolidación del estatus de las universidades de élite inglesas y la relegación a un estatus de escuelas profesionales a las demás instituciones públicas que ahora se llaman universidades pero que siguen siendo escuelas técnicas sin prestigio. También ha aumentado el tamaño de la administración de las universidades y el porcentaje de profesores que trabajan sin contratos fijos y/o a tiempo parcial.

Estas reformas tienen dos rasgos muy llamativos. Primero, en ningún momento se puede encontrar en los documentos o en las normas ninguna definición de la educación superior ni de las universidades y su función social. Segundo, a pesar de las grandes diferencias históricas e institucionales, la ola de reformas universitarias neo-liberales se está extendiendo por igual en Europa y en los Estados Unidos.

### *El Proceso de Bolonia*

Como los lectores de este ensayo ya conocen de cerca el Proceso de Bolonia, lo único que quiero hacer aquí es unir la historia de las reformas de Thatcher con el Proceso de Bolonia. Para mi grandísima sorpresa, en vez de sacar la debida lección negativa del caso del Reino Unido, el resto de Europa ha extendido una entusiástica bienvenida a este tipo de reforma en la forma del Proceso de Bolonia. Bolonia comparte la ideología del mercado libre de los thatcheristas, las preferencias por una organización jerárquica reforzada por sistemas de contabilidad, y la anulación de la participación de los profesores, la plantilla y los estudiantes en la gestión de las políticas y las estructuras universitarias públicas.

El momento clave en esta historia es la transición del Proceso de Bolonia de una propuesta aparentemente razonable de facilitar la movilidad estudiantil y profesional dentro de la Unión Europea (un claro ejemplo del encanto de la retórica del mercado libre y la simplificación de mundos realmente complejos que tanto les encanta a los neo-liberales) a una herramienta para homogeneizar el sistema de educación superior pública europea en general y aumentar su parecido a una visión absolutamente surreal del supuesto “modelo norteamericano”, caballo de Troya de muchas reformas universitarias en Europa.

El lenguaje del mercado libre, la movilidad, las normas y reglas y el uso del “decreto” son los rasgos clásicos de las reformas neo-liberales y Bolonia hace uso de todos ellos. Bolonia emplea una cantidad masiva de regulaciones y autoridades reguladoras para imponer la voluntad del mercado en las universidades.

---

### *La Comisión Spellings*

En principio, un proceso como el de Bolonia debería haber sido imposible en los Estados Unidos, en parte por la escala de nuestro sistema (más de 4.000 instituciones de educación superior) y a causa de la organización provincial de la educación. Supuestamente el secretario de Educación no fija la política educativa del país; lo hacen los gobiernos provinciales. Sin embargo, la historia europea se está reproduciendo en los Estados Unidos a una velocidad vertiginosa.

A lo largo del régimen de George W. Bush, su secretaria de Educación, Margaret Spellings, quien había sido su consejera para la educación primaria y secundaria cuando fue gobernador de Texas, actuó frente a la educación primaria, secundaria y superior con mucha energía. Autora de la ley “Ningún niño dejado atrás” (No Child Left Behind), impuso la contabilidad neo-liberal y las normas en las escuelas, y consiguió la rápida y terrorífica demolición de lo que había sido hasta aquel momento un sistema decente de educación pública.

No satisfecha con estas hazañas, creó la Comisión sobre el Futuro de la Educación Superior (The Commission on the Future of Higher Education, 2006), un grupo de empresarios, representantes de las asociaciones profesionales educativas en Washington, ex administradores universitarios, y un solo profesor. En medio de un constante uso de los medios de comunicación, la comisión abogó por reformas neo-liberales al estilo de Thatcher y de Bolonia.

Como en Europa, no se dijo una palabra de la definición y los objetivos de la educación superior. Lo que primaba era tener unos clientes satisfechos, los gastos del dinero público bien justificado por los contables, una fuerza laboral entrenada y pasiva, y el control del sistema educativo por la Casa Blanca. Como en el Reino Unido, estas reformas no tocaron para nada a las universidades de élite como Harvard, Princeton o Yale que ahora son más de élite aún que antes. También, como en el Reino Unido, se ha acelerado la expulsión de los profesores de los procesos de decisión y la sustitución de profesores con contratos seguros por profesores que trabajan en precario y a tiempo parcial.

### LA GRAN AUSENCIA DE LOS CIENTÍFICOS SOCIALES Y LOS HUMANISTAS DURANTE ESTOS PROCESOS

Al comentar esta ausencia, me referiré a los Estados Unidos para luego abrir un diálogo sobre España y otros países. En los Estados Unidos, la situación es sencilla: los profesores de ciencias sociales, en su gran mayoría, ignoraron estos procesos. Seguían en sus despachos escribiendo artículos especializados para sus colegas disciplinares, dando sus clases como siempre, e investigando temas de interés dentro de sus disciplinas. La falta de respuesta de las ciencias sociales como tales y de los humanistas que se adjudican, en los documentos que describen sus asociaciones profesionales, el papel de ser los guardianes y los críticos de los valores y los conocimientos más importantes para la humanidad, ha sido y sigue siendo notable. Aunque hay algunas excepciones, son una minoría minúscula dentro de sus grupos profesionales.

Caben varias hipótesis para explicar esta falta de reacción. La coerción neo-liberal es tan fuerte que no cabe la posibilidad de oponerse. No me convence esta idea

---

personalmente porque no creo que exista un régimen de poder tan fuerte como para acallar unas minorías bien fundadas y organizadas alrededor de temas de capital importancia. La siempre existente posibilidad de la resistencia es una clara lección de la historia del totalitarismo.

Otra posibilidad es que me equivoque en el análisis de las reformas, ya que todo está bastante bien. La universidad pública está en buenas manos, la “flexibilización de la mano de obra” académica es razonable, la imposición de nuevas normas y prácticas es razonable, y los recursos de las universidades son suficientes para responder a los cambios. Por lo tanto, no hay ninguna necesidad de responder a las reformas.

Finalmente, existe la posibilidad de que las ciencias sociales y las humanidades sean ya tan irrelevantes teórica, metodológica y socialmente que no tengan nada que contribuir al estudio y la reforma de las universidades públicas. Es tentador aceptar esa proposición después de repasar el índice del último número de las revistas oficiales de las asociaciones profesionales. Sin embargo, hay que ser más sutiles. Creo que esta crítica se aplica a una gran mayoría de los proyectos teóricos y metodológicos punteros de las ciencias sociales y humanidades. Son actividades autopoyéticas de unos académicos profesionales orientadas hacia un pequeño público de profesionales académicos del mismo gremio y financiados por el gobierno y las fundaciones filantrópicas, que en general premian a los profesores de las universidades de élite.

Hay bastantes académicos de renombre que se han vuelto tan narcisistas y tan empresariales en la promoción de sus carreras personales que son cómplices activos en lo que pasa en sus instituciones. Hay un número de académicos de la *jet set* norteamericana que van de congreso en congreso, de entrevista pública en entrevista pública, manejando su propia imagen profesional como una marca comercial. Sus hinchas principales suelen ser no sus colegas, sino los administradores de sus universidades, que perciben ventajas importantes en este tipo de publicidad ante la competencia inter-universtaria.

Pero hay que reconocer que estas figuras son siempre una pequeña minoría dentro del profesorado. Muchos más están en sus universidades, descontentos, cansados por la sobrecarga de trabajos creados por la masificación universitaria sin los recursos necesarios, y en general sin la visión de los cambios posibles o sumidos en un cinismo tan profundo que forman ellos mismos parte del problema a resolver.

### ¿QUÉ PODEMOS HACER COMO PROFESIONALES ACADÉMICOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES?

Por muy crítico y pesimista que sea yo, no creo que el presente estado de las ciencias sociales agote ni mucho menos las capacidades investigativas y analíticas de estas disciplinas en general y las posibles contribuciones que puedan hacer al análisis, la crítica y la reforma de las políticas y estructuras a que se someten las universidades públicas hoy. Por eso, propongo que la antropología, sociología, economía, politología y psicología replanteen lo que puedan contribuir a este tipo de proceso y que se pongan a trabajar en serio sobre el tema que más afectará al futuro de sus actividades y las de sus estudiantes.

Cada disciplina y las disciplinas aplicadas relacionadas con éstas, por muy ensimismadas que hayan sido, han desarrollado teorías, métodos y conocimientos que pueden ser útiles en la renovación de la universidad pública y en su rescate de las

---

manos de los contables. Lo que hace falta en este momento es hablar de las posibilidades analíticas que ofrecen las ciencias sociales y las humanidades frente a estos retos de reforma universitaria, convertir estas reflexiones en un diálogo entre las disciplinas, y finalmente cuajar planes de acción directa basada en los mejores análisis que sean capaces de formular.

## POSIBLES APORTACIONES POSITIVAS DE LA ANTROPOLOGÍA

Hablaré de lo que veo como posibles aportaciones de la antropología social de forma muy rápida para explicar mi táctica de análisis de las posibilidades de las disciplinas. Esto es un primer paso, pequeño pero necesario. Unos cuantos economistas ya han iniciado este tipo de trabajo (Ehrenberg, 2000; Knapp y Siegel, 2009; McMahan, 2009) y algunos sociólogos (Clark, 1983; Harding, Scott, Laske y Burtcher, 2007; Krause, 1996; Silva y Slaughter, 1984; Slaughter y Leslie, 1997) también. Pero poco se oye de los politólogos, los psicólogos y los lingüistas. Las revistas profesionales de estas disciplinas reflejan bastante poco interés en la reforma universitaria.

### La antropología y la universidad

Mis ejemplos son unos cuantos de entre cientos de aplicaciones posibles del análisis antropológico a las reformas de la universidad pública. Yo creo que el análisis etnográfico de las universidades como paso previo a la investigación-acción transformativa es posible y urgente. Las lecciones aprendidas de las generaciones de estudios etnográficos sobre la organización social y las culturas locales aportan elementos importantes al análisis y a la confrontación con estas reformas.

### Unas aportaciones desde la antropología económica y la antropología de la economía política

Daré un solo ejemplo con más detalle y luego me referiré rápidamente a otros posibles ejemplos.

#### *Los "hombres grandes" (Sahlins, 1963)*

Desde la perspectiva de la antropología económica, la organización taylorista de la vida académica, aceptada por la mayoría de los antropólogos, automáticamente crea una economía redistributiva dirigida por unos "hombres grandes" (les llamamos decanos, prebostes, presidentes, cancilleres, vicerrectores, rectores y ministros). Una consecuencia directa de esta economía es que conduce a la búsqueda de los recursos, el prestigio y el poder por medio del servicio directo personal al "hombre grande" o por medio del reconocimiento profesional en la disciplina.

Los "hombres grandes" son grandes no porque sean ricos sino porque controlan la recogida y redistribución de los recursos valiosos en un grupo social, en este caso,

---

salarios, espacios de trabajo, títulos, becas de investigación, años sabáticos, honores, promociones. No se imponen. Sirven como el centro de un sistema de recogida y distribución de recursos importantes de acuerdo con unos criterios bien entendidos por la mayoría de los participantes. Si son parcos o vengativos, pronto pierden su posición porque han sido hasta hace poco *primus inter pares*. Y ellos, a su vez, se ven como clientes de otros “hombres grandes” mayores —directores de departamento, decanos, viceprebostes, vicerrectores, vicepresidentes, presidentes, rectores, jefes del consejo universitario externo, ministros, etc.

En el caso del reconocimiento profesional, seguir enérgicamente una trayectoria disciplinar personal desliga a la persona de su facultad y, a menudo, de sus colegas, pero no necesariamente de los hombres grandes. En el campo nacional o internacional, el académico también es un empresario que intenta controlar su posición profesional entre sus colegas profesionales nacionales e internacionales por medio de su éxito externo reconocido. Si lo consigue, o está en posición de convertirse en un “hombre grande” local, ir a otra universidad con un contrato mejor, o de forzar a los “hombres grandes” locales a mejorar sus condiciones de trabajo y reconocimiento con la amenaza de convertirse en vasallo de otro “hombre grande” en otra universidad. En este juego, los colegas de la facultad son menos importantes y hasta pueden ser victimizados. Tienen cierta importancia para estos empresarios académicos las malas evaluaciones numéricas de la facultad a la que pertenecen, ya que les desprestigian y afectan a su imagen profesional externo. Este tipo de profesor está pre-adaptado al modelo neo-liberal con sus métricas y escalas y lo usa para ganar recursos locales a expensas de sus colegas y reconocimiento y poder frente a su “hombre grande”. La solidaridad local no se premia. El sistema de redistribución se divide en un sistema de hombres grandes muy locales dirigido a los académicos no empresariales que premian una redistribución que no tiene nada que ver con la productividad académica sino con la docencia y el servicio a la institución, y en otro sistema de hombres grandes para los académicos empresariales a escala profesional nacional e internacional.

Otra manera en que este análisis es útil es para demostrar que, a diferencia de los sistemas de los “hombres grandes”, las jefaturas, o los “puertos de comercio” que trabajan con unos fines bien entendidos por todos (Polanyi, Arensberg, Pearson, eds., 1957; Sahlins, 1963, 1972; Taussig, 1997), la universidad neo-liberal no tiene una misión clara. Un sistema recíproco y/o redistributivo sin unos principios que organizan y disciplinan la distribución no funciona y degenera en un chantaje constante, una guerra hobbesiana.

A diferencia de los “hombres grandes” y las figuras reales de los imperios redistributivos, cuando están llamados los administradores universitarios a explicar la misión de las universidades, hablan de la transparencia/eficiencia (que no es una misión sino una herramienta), de la necesidad de una formación universitaria en la preparación de las personas para participar en la “sociedad del saber” del siglo XXI, de las contribuciones de la universidad al desarrollo económico, y otras perogrulladas vagas e inoperativas en el funcionamiento de sus instituciones. Las universidades sin claras misiones académicas ni un claro papel social no tienen más principios que la disciplina en el manejo de los recursos. Estas universidades son víctimas fáciles en la neoliberalización de las instituciones públicas.

---

### Los “roles intercalarios”

Tanto Max Gluckman (1963) como Lloyd Fallers (1965) y muchos más, al analizar el funcionamiento de los sistemas coloniales europeos en África, etnográficamente llegaron a estudiar los papeles intermedios que juegan ciertas personas con poder local. Sus análisis pueden servir también como una pauta en el análisis de las administraciones universitarias. Nos proporcionan una manera de comprender la complejidad de las situaciones de los líderes locales basada en el análisis del papel de “bisagra” que desempeñan. Esta perspectiva se desarrolló en los trabajos sobre los líderes locales en África en relación con sus pueblos, por un lado, y con los poderes coloniales, por otro.

Realmente lo que hacen es que, en su persona y su rol, tienen que intentar conciliar dos sistemas de poder totalmente contrapuestos. Desde arriba, reciben órdenes, normas, recursos y hasta amenazas, y su papel es cumplir con las órdenes como un buen súbdito. Desde abajo, son “hombres grandes” o cabezas de linajes, clanes o tribus que tienen su estatus a causa del sistema de parentesco, la redistribución de los bienes locales, y su papel cultural/religioso. Hay múltiples límites impuestos a su uso del poder.

Las personas que ocupan estos roles intercalarios se ven en la necesidad de conciliar dos sistemas incompatibles y hacen juegos muy complejos para evitar el choque entre los sistemas, que puede provocar su fin como líderes. Cuando los administradores que he entrevistado me han hablado de sus problemas, muchos de ellos hablan de estas situaciones imposibles y el aumento de la presión externa para que se porten como “directores generales” de empresa y no como líderes *primus inter pares* entre sus colegas.

### Ejemplos más breves: las economías mixtas

Otra manera de comprender la organización de la vida académica que nos ofrece la antropología económica es conceptualizar las universidades como economías mixtas. En estas economías, etnográficamente bien conocidas (Ortiz, 1973; Mintz, 1974; Bohannan y Bohannan, 1968; Cook, 2004, Greenwood, 1976; Hill, 1970), la reciprocidad, la redistribución y el principio del mercado existen en una relación compleja y bastante regulada por unas prácticas que prohíben el uso del mercado en las áreas de la reciprocidad y la redistribución, etc.

Algunos de los resultados de la amplia literatura sobre la transición de las formaciones económicas pre-capitalistas a las formaciones capitalistas se pueden aplicar con provecho a lo que está pasando en las universidades ahora y una parte de mi análisis de Bolonia proviene de esta perspectiva (p.ej. Polly Hill, Sidney Mintz, Scott Cook).

Una manera de comprender los estragos que se han hecho en las economías de África, Hispanoamérica y en el sur y sudoeste de Asia por medio de los discursos y las prácticas de “desarrollo económico” se basa en la demolición de las economías mixtas funcionales por un sistema de mercados impuestos. Para simplificar mucho, se ha llamado “desarrollo económico” a la demolición de sistemas de reciprocidad y redistribución para crear economías de mercado. Los motivos han sido múltiples. Por un lado, la ignorancia y la arrogancia de Occidente han percibido unas prácticas que no comprenden y han concluido que, porque no las comprenden, las prácticas tienen que

---

ser irracionales. Por otro lado, las economías mixtas son bastante más complejas que las economías del mercado (Hill, 1970). Han preferido borrarlas a comprenderlas. Finalmente, la fe utópica en el mercado de los neo-liberales ha sometido el “Tercer Mundo” a presiones sin precedentes con el resultado de la desorganización social y económica, la emigración, la pérdida de tierras y la mortalidad que todos conocemos.

No cabe duda que las economías de las universidades públicas son economías mixtas, un complejo entramado de principios de reciprocidad, un gran uso de la redistribución, y algunos sectores integrados en el sistema de mercados. El abanico de disciplinas y tipos de saber que abarcan, las relaciones complejas de colaboración y competencia entre colegas, departamentos y facultades, el flujo de dinero público que reciben, y la necesidad de ingresar tanto dinero como se gasta, funcionan a la vez para crear la economía universitaria.

Sin embargo y a pesar del fracaso de las políticas del “desarrollo económico” en otras economías mixtas, ahora experimentamos la aplicación ficticia de los modelos empresariales a las economías mixtas universitarias como si los ministerios de educación fueran el Banco Mundial y las universidades fueran los “países subdesarrollados” que tienen que re-estructurar. No habiendo aprendido nada de sus fracasos internacionales, siguen repitiendo sus errores combinando la ignorancia y la arrogancia de los economistas desprestigiados. En el Tercer Mundo, esta imposición aumentó la pobreza, la emigración y la pérdida de las tierras y los recursos naturales de millones de personas. En las universidades públicas, resulta en la conversión de la formación en enseñanza técnica, la masificación de las universidades, la falta de inversión social en la creación de “capital social”, la profesionalización de la gestión por personas sin experiencia académica, y la “flexibilización” de los contratos de los profesores. Y todo se hace celebrando la ideología de la racionalidad económica, la transparencia, la eficiencia y la excelencia. De la experiencia colonialista, no se aprendió nada.

En tales circunstancias, Karl Polanyi hubiera esperado una reacción social muy violenta. Polanyi preveía un cataclismo social cuando los afectados por la ideología del mercado se dieran cuenta de lo que pasaba. Pensaba que o se produciría un brote fascista o un contra-movimiento para salvar a las instituciones del pseudo-mercado. Sin embargo, hasta la fecha, no percibo la existencia de un serio contra-movimiento en las universidades. En Austria, en Alemania y en el estado de California hay pequeñas rebeliones, en gran parte lideradas por los estudiantes. El silencio de las ciencias sociales y los demás académicos es notable.

### *La estructura social / la organización social*

La época dorada de los estudios antropológicos del parentesco y la organización social nos proporcionó otras herramientas para comprender la vida académica. Por ejemplo, la manera en que las facultades organizan su trabajo y desarrollan su toma de decisiones, estudiada desde una perspectiva antropológica, nos resulta bastante familiar en el contexto de la etnografía de los sistemas de parentesco. La compleja relación entre la solidaridad de los grupos, sus jerarquías internas y su constante búsqueda de las bases de acciones consensuadas, ampliamente documentada por los antropólogos, se ven a diario en los departamentos y las facultades. Los rasgos positivos y negativos de estos sistemas se han documentado en detalle. La dificultad de convertirlos en sis-

temas fordistas de organización, sistemas tan deseados por los ministerios y los administradores principales, ya es conocida.

La ignorancia que demuestran ahora los agentes del cambio al pensar que pueden y deben borrar estos sistemas por medio de la imposición de normas, reglas y disciplinas, es patente. Igualmente preocupante es la falta de comprensión desde la cúpula del grado de auto-explotación, lealtad y tolerancia que han creado estos sistemas sociales a lo largo de la historia de las universidades. Convertir al profesor universitario en un empleado más conlleva perder su lealtad, su deseo de auto-sacrificio y su compromiso con la institución. A pesar de su supuesto compromiso con la eficiencia económica, destruir estas estructuras va a tener resultados anti-económicos y va a empeorar mucho la calidad de las universidades y de las personas dispuestas a escoger una carrera académica.

### *La naturaleza y la cultura, la clasificación, y la cosmovisión*

El trabajo de generaciones de antropólogos sobre las estructuras y las dinámicas de los sistemas de clasificación es otra herramienta que puede darnos unos resultados interesantes en el análisis de las universidades. Si observamos algunas estructuras de éstas como sistemas de clasificación, salta a la vista el poder tácito de la distinción entre la naturaleza y la cultura en su organización. La universidad se divide entre ciencias naturales *versus* ciencias culturales. Otra versión de esta clasificación nos da ciencias “duras”, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades.

La composición disciplinaria de las universidades (para que se llamen universidades y no otra cosa) se basa en una clasificación tácita basada en un continuo que se extiende desde el polo de las ciencias físicas y las ciencias naturales, pasando por las ciencias sociales, y que finalmente llega al polo de las humanidades. En un extremo del continuo está la “naturaleza”, el reino de las leyes de la física, química y biología —un mundo supuestamente determinista y predecible. En el otro polo, está la cultura con sus operaciones simbólicas, sus significados —el supuesto reino de la voluntad y la libertad humanas.

Dentro de las muchas subdivisiones universitarias, la misma lógica clasificatoria se aplica a menudo. Por ejemplo, se cree que la biofísica es “más determinista” que la “ecología”; que la ciencia económica y la psicología son más científicas que la antropología, etc. Es un imaginario impresionante, digno de cualquier tribu estudiada por los antropólogos de antaño.

Como es un sistema clasificatorio cultural, podemos aplicar a la universidad el tipo de análisis hecho por Edmund Leach (1966), Claude Lévi-Strauss (1963) o Mary Douglas (1966). Como ejemplo, podemos aplicar el análisis de Mary Douglas a las lógicas de la clasificación disciplinaria siguiendo los principios de la pureza y el peligro (Douglas, 1966). Si las disciplinas/facultades se entienden como categorías naturales, todo lo que no se ubica dentro de la disciplina y todo lo que está en los bordes imaginados de las disciplinas es *dirt* (suciedad). En un sistema clasificatorio, esta suciedad ocupa a la gente constantemente. La integridad del sistema entero está en juego cuando hay cosas que no encuentran su lugar correcto.

La patente irracionalidad de la división de las disciplinas y sus departamentos es incomprensible sin una perspectiva como ésta. No se puede justificar intelectualmente

te por qué la historia, la antropología, la sociología, la economía y la ciencia política son disciplinas/facultades distintas o por qué la medicina y el derecho se practican en estructuras diferentes. Los estudiantes novatos se dan cuenta. Cuando me preguntan: “¿profesor, cuál es la diferencia entre la antropología y la sociología?”, ellos demuestran que no han aprendido que la clasificación de las disciplinas universitarias es un sistema totémico que nada tiene que ver con sus contenidos. Pero como los grupos totémicos, una vez dedicados a un tótem, ganan corporalidad social y forman la base de la sociedad y sus sistemas de poder.

Que la “nueva gestión pública” tome en serio y refuerce estas estructuras totémicas a la vez que se justifiquen con un lenguaje racionalista y económico demuestra que no comprenden el mundo universitario para nada. Están reforzando precisamente los rasgos más irracionales de las estructuras universitarias. Ya sería hora de enseñarles unas pocas lecciones sobre los sistemas de clasificación cultural.

### *La antropología de la antropología*

El auto-estudio de las disciplinas desde una perspectiva antropológica también puede abrirnos a nuevos planteamientos. En el caso de la antropología en los Estados Unidos, la historia y estructura de la antropología demuestran unas contradicciones fundamentales en el planteamiento de la disciplina, contradicciones que marginan claramente a la antropología en el intento de jugar un papel en el análisis de las reformas universitarias.

El “primitivismo” y “exotismo” injustificable de la antropología norteamericana ha minado fundamentalmente la importancia de la antropología como una disciplina desde los años veinte del siglo pasado. La antropología norteamericana, a pesar de presentarse como el estudio general del ser humano, se ha limitado durante generaciones al estudio de los “primitivos” y los “folk”. Nada en el planteamiento de la antropología permite la exclusión de las culturas occidentales o las sociedades industriales y capitalistas. A pesar de eso, la falta institucional de una antropología de Europa y de los Estados Unidos ha sido evidente. La American Anthropological Association se funda en 1902, pero las sociedades de antropología de Europa y de los Estados Unidos no se fundan hasta los años ochenta. A pesar de los esfuerzos de Franz Boas, Margaret Mead, Ruth Benedict, W. Lloyd Warner, Conrad Arensberg, Hortense Powdermaker y otros, la antropología norteamericana dejó Occidente a los sociólogos, psicólogos, economistas y politólogos.

A pesar de nacer de una crítica de la jerarquía entre lo moderno y lo primitivo, la antropología norteamericana ha vivido durante un siglo de unas pretensiones disciplinarias modernistas por antonomasia. Se ve cuando el antropólogo “moderno” se auto-define como un ser intelectual superior a sus “informantes”. Llamar a las personas que estudia “informantes” afirma su superioridad cultural e intelectual como una persona con una base en el mundo occidental moderno. Esta relación entre antropólogo e informante no es necesariamente tensa pero es muy paternalista y en desacuerdo con la autoimagen del antropólogo como “hombre del pueblo” a quien le gusta sentirse superior en su humanidad a las “elitistas” sociología, ciencia política, psicología y economía.

Otro rasgo del modernismo contradictorio es la “observación participante”. Esta práctica nace de una imposición del poder económico, social y político del antropólogo sobre otros seres humanos. Teóricamente el antropólogo se ha adjudicado el papel del defensor académico de los primitivos y del folk. En la práctica, el antropólogo

---

escoge unilateralmente lo que va a estudiar, cómo lo va a conceptualizar, y lo que va a publicar sobre los “informantes” (véase Greenwood, 2000).

Estas contradicciones modernistas no son un descubrimiento mío. A pesar de ser evidentes, no han cambiado mucho ni los sistemas de capacitación y trabajo profesional en la antropología ni los planteamientos modernistas de la disciplina. Pero si no tomamos en serio este tipo de reflexiones sobre nuestra propia manera de actuar como académicos, va a ser imposible que los antropólogos norteamericanos nos pongamos en serio a afrontar los retos de la vida universitaria neo-liberal. Si uno no está dispuesto a comprender su propia historia disciplinar y a reformarse, poca fuerza van a tener sus recomendaciones de reforma para los demás.

Se podrían utilizar muchos más elementos del inventario de teorías, métodos y resultados etnográficos de la antropología al estudio de las universidades y las instituciones de nuestra sociedad. Hay antropólogos que lo están haciendo y crean nuevas y fascinantes perspectivas sobre instituciones anteriormente comprendidas de otra manera (p.ej. Carol Hill y Marietta Baba, 2001; Michael Moffat, 1989; Rebekah Nathan [pseudónimo], 2005; Michael Herzfeld, 1987; Carol Greenhouse, 1994; Hiro Miyazaki, 2004; Annelise Riles, 2001). Si esto es así, nos queda la pregunta sobre la mesa: ¿por qué no se ha estudiado la universidad pública y sus reformas desde unas perspectivas antropológicas?

### **¿Existe la voluntad de afrontar los desafíos presentes?**

Creo que ahora afrontamos un desafío tan fundamental para la existencia de la universidad pública y una necesidad tan grande de reformarla de manera no neo-liberal que es el momento de actuar o rendirse. ¿Existe la voluntad de actuar? Una manera muy concreta de responder sería ampliar y criticar las reflexiones hechas en este ensayo desde la perspectiva de la antropología europea y luego involucrar en esta actividad a las demás ciencias sociales y a las humanidades. Si no nos reformamos de manera fundamental e inteligente, está claro que nos van a reformar los “otros”, y sabemos de antemano que sus reformas van a acabar con la universidad pública como centro de formación de ciudadanos, creación de saberes críticos e innovadores, y contrapeso a los excesos del neo-liberalismo y la burocracia del sistema global.

### **Bibliografía**

- BEHN, Robert (2001): *Rethinking Democratic Accountability*, Washington, Brookings Institution.
- BIRNBAUM, Robert (2001): *Management Fads in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BOHANNAN, Paul y Laura BOHANNAN (1968): *Tiv Economy*, Chicago, Northwestern University Press.
- CLARK, Burton (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley, University of California Press.
- COOK, Scott (2004): *Understanding Commodity Cultures: Explorations in Economic Anthropology with Case Studies from Mexico*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- DOUGLAS, Mary (1966): *Purity and Danger: An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- EHRENBERG, Ronald (2000): *Tuition Rising: Why College Costs So Much?*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

- 
- (ed.) (2006): *What's Happening to Public Higher Education?*, Westport, CT, Praeger.
- FALLERS, Lloyd (1965): *Bantu Bureaucracy: A Century of Political Evolution Among the Basoga of Uganda*, Chicago, University of Chicago Press.
- FULLER, Steve (2002): *Knowledge Management Foundations*, Boston, Butterworth/Heinemann.
- GLUCKMAN, Max (1963): *Order and Rebellion in Tribal Africa*, Londres, Routledge.
- GREENHOUSE, Carol, Barbara YNGVESSON y David ENGEL (1994): *Law and Community in Three American Towns*, Ithaca, Cornell University Press.
- GREENWOOD, Davydd (1976): *Unrewarding Wealth: Commercialization and the Collapse of Agriculture in a Spanish Basque Town*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (2000): “De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas”, *Revista de Antropología Social*, 9: 27-49.
- (2009): “Bologna in America: The Spellings Commission and Neo-liberal Higher Education Policy”, *Learning and Teaching*, 2, 1: 1-38.
- y Morten LEVIN (2000): “Reconstructing the Relationships between Universities and Society through Action Research”, en Norman Denzin y Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2.<sup>a</sup> ed., Thousand Oaks, CA, Sage: 85-106.
- y Morten LEVIN (2001): “Pragmatic Action Research and the Struggle to Transform Universities into Learning Communities”, en Peter Reason y Hilary Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research*, Londres, Sage: 103-113.
- HARDING, Alan, Alan SCOTT, Stephen LASKE y Christian BURTSCHER (eds.) (2007): *Bright Satanic Mills: Universities, Regional Development and the Knowledge Economy*, Farnham, Ashgate.
- HERZFELD, Michael (1987): *Anthropology through the Looking Glass: Critical Ethnography at the Margins of Europe*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HILL, Carole y Marietta BABA (eds.) (2001): *The Unity of Theory and Practice in Anthropology: Rebuilding a Fractured Synthesis*, Washington, NAPA Bulletin 17.
- HILL, Polly (1970): *Studies in Rural Capitalism in West Africa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KIRP, David (2003): *Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line: The Marketing of Higher Education*, Cambridge, Harvard University Press.
- KLEIN, Naomi (2008): *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*, Nueva York, Henry Holt and Company, Inc.
- KNAPP, John y David SIEGEL (2009): *The Business of Higher Education*, 3 tomos, Santa Barbara, Praeger.
- KRAUSE, E. (1996): *The Death of the Guilds*, New Haven, CT, Yale University Press.
- LEACH, Edmund (1966): *Rethinking Anthropology*, Londres, Continuum.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1963): *Totemism* (trad. Rodney Needham), Boston, Beacon Press.
- MCMAHON, Walter (2009): *Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- MINTZ, Sidney (1974): *Caribbean Transformations*, Chicago, Aldine.
- MIYAZAKI, Hiroku (2004): *The Method of Hope: Anthropology, Philosophy, and Fijian Knowledge*, Stanford, Stanford University Press.
- MOFFAT, Michael (1989): *Coming of Age in New Jersey: College and American Culture*, Rutgers, Rutgers University Press.
- NATHAN, Rebekah (2005): *My Freshman Year: What a Professor Learned from Becoming a Student*, Ithaca, Cornell University Press.
- NERAD, Maresi (2009): *The Social Science PhDs – Five Years Out*, Seattle, Center for Innovation and Research in Graduate Education, University of Washington.
- ORTIZ, Sutti (1973): *Uncertainties in Peasant Farming*, Nueva York, Berg.

- 
- POLANYI, Karl (1944): *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*, Boston, Beacon Press (2.ª ed., 2001).
- , Conrad ARENSBERG, Harry PEARSON (eds.) (1957): *Trade and Markets in the Early Empires*, Nueva York, Macmillan.
- RILES, Annelise (2001): *Networks Inside Out*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- SAHLINS, Marshall (1963): "Poor Man, Rich Man, Big Man, Chief: Political Types in Melanesia and Polynesia", *Comparative Studies in Society and History*, 5: 285-303.
- (1972): *Stone-age Economics*, Chicago, Aldine Transaction.
- SHORE, Cris y Susan WRIGHT (2000): "Coercive Accountability: The Rise of Audit Culture in Higher Education", en Marilyn Strathern (ed.), *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy* (EASA Series), Londres, Routledge: 57-89.
- SILVA, Edward y Sheila SLAUGHTER (1984): *Serving Power: The Making of a Modern Social Science Expert*, Westport, CT, Greenwood.
- SLAUGHTER, Sheila y Larry LESLIE (1997): *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- SPELLINGS, Margaret (2006): *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*, <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf>
- STRATHERN, Marilyn (ed.) (2000): *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy* (EASA Series), Londres, Routledge.
- TAUSSIG, Michael (1997): *The Magic of the State*, Nueva York, Routledge.
- WASHBURN, Jennifer (2005): *University, Inc.: The Corporate Corruption of American Higher Education*, Nueva York, Basic Books.
- WRIGHT, Susan (2002): "Enhancing the Quality of Teaching in Universities through Coercive Managerialism or Organisational Democracy?", en D. Jary (ed.), *Benchmarking and Quality Management*, Birmingham, C-SAP Publications.
- (2004): "Politically Reflexive Practitioners", en D. Drackle e I. Edgar (eds.), *Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education*, Oxford, Berghahn.
- (2005): "Processes of Social Transformation: An Anthropology of English Higher Education Policy", en J. Krejsler, N. Kryger y J. Milner (eds.), *Pædagogisk Antropologi – et Fag i Tilblivelse*, Copenhagen, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

## NOTAS

1. Este artículo es una revisión del contenido de dos ponencias, una dada en el Departamento de Antropología de la Universidad de Granada en marzo de 2009, y otra en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide en abril de 2009. Agradezco las invitaciones a sus universidades de los profesores Carmen Castilla Vázquez y Francisco Javier Escalera Reyes.
2. Este proyecto se inició en 2002 con una subvención de la Ford Foundation por un proyecto que se llamaba "The Social Sciences at Risk". Se renovó con el título más ambicioso, "The Social Sciences, Higher Education Management, and Higher Education Policy: An International Network for University Reform". Entre los participantes se contaban Dominic Boyer, Dolores Byrnes, Steve Carney, Mark Considine, Matthew Drennan, Steve Fuller, Davydd Greenwood, Patti Gumpert, Peter Hohendahl, Elliot Kraus, Hans Siggard Jensen, Morten Levin, Simon Marginson, Tim May, Maresi Nerad, Gritt Nielsen, Alan Scott, Sheila Slaughter, Myra Strober, Timothy S. Thompson, Eli Thor-kelson, Susan Wright y Jakob Williams Ørberg.
3. He publicado un resumen de estos procesos en otro lugar (Greenwood, 2009). También he publicado con Morten Levin varios artículos más sobre las reformas universitarias y también sobre el posible papel de la investigación-acción en estos procesos (p.ej. Greenwood y Levin, 2000, 2001).