

XI. PEQUEÑO GLOSARIO DE ANTINTELECTUALISMO ACADÉMICO





Lesivo Bestial | Músicos de Bremen | Mural exterior | 2,75 x 7 metros | 2018

Algunos artilugios para la producción de obediencia: del “pequeño glosario de antintelectualismo académico”



WILLIAM DÍAZ VILLARREAL*

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

La institución de la universidad se ve a sí misma, cada vez con mayor insistencia, como una organización que, cuando no forma mano de obra para el mercado de trabajo, se dedica a la “producción” de bienes y servicios que se integran al ritmo de la economía del conocimiento. La base ideológica de estos cambios ha sido, como lo presagiaba Bill Readings hace ya tres décadas, el vaciamiento del contenido político y cultural de la universidad —lo que a su vez ha permitido su gerencialización en todos los niveles—. Algunos celebran esta situación como el final de esa universidad medieval caduca y de espaldas a la realidad contemporánea, que tanto les incomoda, mientras que otros la experimentan con una mezcla de indignación e impotencia. Así son los tiempos que corren, parecen decir resignados todos, mientras que en la universidad se establece, con una velocidad inaudita, un vocabulario completamente inédito, adaptado a los nuevos paradigmas de la educación y la pedagogía: ya se habla de competencias, de trabajo en equipo, de emprendimiento, de innovación, de aprendizaje continuo, y de otras cosas por el estilo como si fueran las más naturales del mundo.

Pero no hay nada natural en el lenguaje, y mucho menos en el lenguaje producido institucionalmente. La nueva jerga académica se ha introducido en la universidad como un caballo de Troya: está compuesta de términos que parecen inocuos, incluso razonables, pero que contienen un ejército de valores que transforman desde la raíz el concepto de educación en todos los niveles. El nuevo vocabulario académico y pedagógico no es más que el viejo vocabulario administrativo, pero refuncionalizado para servir a las demandas de la economía. Y la retórica de la autoayuda, tan vieja como el capitalismo, persuade sin producir resistencia: habitúa a ciertos comportamientos, crea representaciones positivas de ciertas actitudes morales, convierte ciertos valores

CÓMO CITAR: Díaz Villareal, William. “Algunos artilugios para la producción de obediencia: del “pequeño glosario de antintelectualismo académico”. *Desde el Jardín de Freud* 21 (2021): 605-626, doi: 10.15446/djf.n21.101284.

* e-mail: wdiazv@unal.edu.co

© Obra plástica: Lesivo Bestial

GLOSARIO

Desde el Jardín de Freud [n.º 21, Enero - Diciembre 2021, Bogotá] ISSN: (IMPRESO) 1657-3986 (EN LÍNEA) 2256-5477, pp. 607-626.



en principios naturales y nos convence de que las cosas no podrían ser de otro modo. En esta mezcla de moralismo e inevitabilidad radica, de hecho, su fuerza de convencimiento: quien se oponga a la necesidad de ser emprendedor, de trabajar en equipo, de innovar o de ser agente de un aprendizaje continuo puede ser acusado de no entender la lógica del presente que nos tocó en suerte o, en el peor de los casos, de tener algún defecto moral. La actual expansión del pensamiento económico ha terminado por convertir al hombre de negocios en el modelo ético por excelencia, y su ideología ha penetrado de manera profunda en la conciencia de todos, incluidos los académicos y los intelectuales. El principal motor de las acciones humanas es, de acuerdo con la ideología imperante, el beneficio individual; la competencia es el principio que rige las relaciones sociales. Todo lo que no se ajuste a este molde es tildado de ideológico o politizado.

El nuevo *ethos* gerencial es antintelectual en su núcleo, y no le faltaba razón a Arthur Schlesinger cuando decía hace un siglo que el antintelectualismo es el antisemitismo del hombre de negocios. Hoy, el antintelectualismo es el antisemitismo de muchos grupos sociales (lo cual muestra en qué medida la ideología de los negocios ha logrado penetrar en la vida política, cultural y científica de los individuos). Como el antisemitismo, el antintelectualismo ha creado una reserva casi inagotable de imágenes y etiquetas que califican con facilidad el objeto de su desprecio: el “semita” es avaro, sucio, falso y ladino, como el intelectual es ateo, elitista, ideologizado o inmoral. La eficacia retórica de estas imágenes se encuentra en su capacidad para suspender cualquier proceso de racionalización. Así, paradójicamente, el vocabulario que empieza a definir a la universidad de hoy alimenta una fuerte corriente antintelectual en el seno de la academia: se desconfiaba cada vez más del pensamiento y de la reflexión autónomos, del saber que se opone al ritmo de los mercados, que se niega a ser instrumentalizado; en pocas palabras, se desconfiaba de todo aquello que constituye el verdadero sentido de la universidad. El antintelectualismo no solo se dirige en contra de la figura del intelectual, sino que detiene el ejercicio mismo del pensamiento y lo reemplaza con las identificaciones fáciles e inmediatas que proporcionan los lugares comunes.

La pequeña muestra de entradas del *Pequeño glosario* que se presenta aquí —en estricto orden alfabético— sólo se concentra en algunos términos que refuerzan la visión de la universidad como productora de mano de obra. Sin embargo, el proyecto abarca otros aspectos de la academia, como la lógica retórica de esa entidad contradictoria que hoy llaman “economía del conocimiento”, y las discusiones políticas que se dan en el seno mismo de la universidad, alrededor de cuestiones como la identidad de género, la opresión o la revisión histórica del pasado. El presente número de *Desde el Jardín*

de Freud está dedicado a la obediencia, la sublevación y la indignación. Desde un punto de vista retórico, cada nueva expresión de la jerga académica contemporánea es un artilugio eficaz para la producción de la obediencia. El objetivo del *Pequeño glosario de antintelectualismo académico* es desmontar estas minúsculas máquinas, presentar sus partes con la lente de aumento de la ironía, describir el funcionamiento de sus mecanismos secretos. De este modo, esperamos darle sentido a la necesidad de la indignación y la sublevación¹.

1. Aunque todos los textos que se presentan aquí son de mi autoría, es necesario aclarar que el *Pequeño glosario de antintelectualismo académico* es un proyecto colectivo de un grupo de estudiantes y profesionales dedicados al estudio de la literatura. Sin las observaciones y comentarios de Consuelo Pardo, Jineth Ardila, Juan Diego Medina, Hernán Sanabria, María Alejandra Pabón, Marloly Manrique, Fernando Urueta e Iván Daniel Orozco, estos textos no tendrían la forma que tienen ahora.

PEQUEÑO GLOSARIO DE ANTINTELECTUALISMO ACADÉMICO

Aprendizaje continuo

Los avatares que dieron origen al concepto de aprendizaje continuo (*lifelong learning*) son un ejemplo de cómo ciertas ideas, a través de la adición y adaptación de términos específicos, se cargan de valores y significados que terminan por transformarlas y ponerlas al servicio de fines completamente diferentes. La forma en que este concepto terminó por ser sancionado como término predominante en la educación a nivel global tiene una ventaja adicional: muestra con más claridad que otros de qué modo las palabras escenifican las disputas ideológicas, cómo los significados pueden ser impuestos a través de luchas de poder en las que participan instituciones concretas.

En su entrada al concepto en el *Glossar der Gegenwart* (*Glosario del presente*),

Anna Tuschling muestra que las aspiraciones a una formación integral y permanente de los miembros de la sociedad pueden rastrearse ya en los ideales revolucionarios franceses de finales del siglo XVIII. Esta idea adquirió dignidad académica y política global en la segunda mitad del siglo pasado gracias a los movimientos estudiantiles de los años sesenta, que aspiraban como sus antepasados ilustrados a una sociedad mayor de edad, madura, pensante y dispuesta a aprender del decurso histórico. En este contexto surgió la propuesta de una “educación permanente”, cuyas bases institucionales fueron presentadas en el Informe Faure (*Aprender a ser. La educación del futuro*), publicado por la UNESCO en 1972. La educación permanente era, de acuerdo con este informe, el corazón de las sociedades en un

proceso de educación permanente (*learning societies*), cuyo centro no era la escuela formal, sino la concepción humanista de un hombre integral, agente de cambio político, promotor de la democracia y autor de su propia realización: toda una crítica a las formas tradicionales de concebir la educación. En el Informe Faure podía percibirse, como lo señalan algunos comentaristas, la influencia de las ideas de Paulo Freire sobre la educación para el cambio social y las de Ivan Illich sobre la desescolarización. La mera “expansión lineal” de los sistemas educativos tradicionales, que es el objetivo al que suelen apuntar los gobiernos en todo el mundo, es insuficiente para subsanar sus evidentes deficiencias, sostenían sus autores. Era necesario un cambio cualitativo, innovador, que

contribuyese al afianzamiento de la reflexión libre, a la formación de una conciencia política y a la comprensión de las estructuras del mundo en el que los individuos deben vivir.

Apenas un año después, la OCDE publicó otro informe, *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning* (*Educación recurrente. Una estrategia para el aprendizaje continuo*). La expansión de la educación tradicional, decían sus autores haciendo eco al Informe Faure, había sido incapaz de lograr una igualdad social verdadera. “La necesidad generalizada de un aprendizaje continuo se ha convertido rápidamente en una de las prioridades principales de la política educativa tanto en las naciones desarrolladas como en las que están en desarrollo”, admitían refiriéndose explícitamente al informe de la UNESCO. Pero los de la OCDE dejaban muy pronto en claro cuáles eran sus términos y sus intenciones: “sin embargo –agregaban–, ‘aprendizaje’ no es lo mismo que ‘educación’. El ‘aprendizaje’ (*learning*) es la característica esencial del organismo vivo, necesaria para su supervivencia y su evolución”, mientras que “la ‘educación’ (*education*) es el aprendizaje organizado y estructurado, confinado a una situación creada intencionalmente”. Así, para ellos la idea de “aprendizaje continuo” (*lifelong learning*) adquiere “un sentido

más preciso” e incluso más cercano a lo que, según la OCDE, quería expresar el “aprender a ser” que prometía el Informe Faure: el concepto de aprendizaje debe acentuar “la necesidad de la adaptabilidad a través de un proceso continuo de registro y procesamiento de información, de formación de conceptos y de desarrollo de actitudes y competencias”.

Mientras que el Informe Faure apuntalaba las aspiraciones de la educación permanente en las bases utópicas del liberalismo democrático, incluso radical, el de la OCDE abogaba por la necesidad de alguna forma de aprendizaje recurrente para responder mejor a las demandas del cambio social y económico. En otras palabras, entre un informe y el otro se salta de una educación para la transformación social a un aprendizaje para la adaptación económica. Como apunta Ludwig Pongratz en su entrada al concepto de “Aprendizaje continuo” en el *Pädagogisches Glossar der Gegenwart* (*Glosario pedagógico del presente*), mientras que la idea de educación permanente “se refiere a un modelo social participativo”, la noción de aprendizaje continuo “corresponde a un modelo de mercado que apuesta por una fuerza de trabajo bien formada, adaptable y flexible”. Por supuesto, no es difícil reconocer cuál de los dos modelos es el que predomina en la

era del capital humano y la sociedad del conocimiento.

No obstante, vale la pena enumerar algunos acontecimientos significativos que sirvieron de escenario para el triunfo del aprendizaje continuo. En 1989, la OCDE publicó el informe *Education and the Economy in a Changing Society* (*La educación y la economía en una sociedad cambiante*) en el que anunciaba triunfante su visión de la educación como productora de capital humano después de la caída del bloque comunista. La Conferencia general de la UNESCO de 1991 acordó la creación de una comisión para producir un nuevo reporte sobre la educación que tuviera en cuenta los cambios recientes en la geopolítica mundial. El resultado fue el Informe Delors (*La educación encierra un tesoro*), de 1996, que trataba de ratificar algunos principios del informe de 1973. También estaba en contra de la visión utilitaria y productivista de la educación que proponían la OCDE y el reporte *Priorities and Strategies for Education* (*Prioridades y estrategias para la educación*), que recién había publicado el Banco Mundial en 1995. Pero para entonces, con el pretendido triunfo del capitalismo sobre el comunismo después de la caída del muro de Berlín, la UNESCO comenzaba a languidecer y a convertirse en un organismo cada vez más marginal en

la geopolítica. Al final, la creciente relevancia de la economía para definir qué es lo importante terminó por imponer los mandatos de la OCDE para los países desarrollados y los del Banco Mundial para los pobres.

Los documentos de la UNESCO y la OCDE presentan las dos caras de una misma idea que pueden separarse con cierta nitidez. No obstante, el actual consenso público a favor del aprendizaje continuo descansa en sus equívocos y ambigüedades inherentes. La idea de *lifelong learning* absorbe toda una tradición romántica, pero la transforma en su contrario a través de la deformación de las relaciones entre el individuo y la sociedad. En primer lugar, al ser “continuo”, extendido a lo largo de la vida (*lifelong*), el aprendizaje es representado como algo casi orgánico. Pero el celebrado *lifelong learning* no es concebido en realidad como un proceso de maduración individual a través de la asimilación de conocimientos y experiencias; se trata, en cambio, del proceso que debe asumir “naturalmente” cualquier organismo vivo para poder sobrevivir. En la idea de maduración individual, tan cara a los románticos, había por lo menos un gesto de distanciamiento frente a las demandas del mundo social. El aprendizaje continuo, por el contrario, lanza al individuo al mundo, y lo obliga a acomodarse a sus

demandas y evolucionar de acuerdo con ellas. Es el medio ambiente el que cambia constantemente, y el sujeto se ve forzado a transformarse para no ser aniquilado: una especie de darwinismo social, ya no basado en la sobrevivencia del más fuerte, sino en la del que mejor se adapta en la era de la economía. En segundo lugar, al ser “aprendizaje” y no “educación” el *lifelong learning* pone el acento en el sujeto individual y parece resaltar su autonomía. Pero sólo se trata de la autonomía aparente que producen los espejismos del mercado: creemos que somos libres porque podemos escoger cómo adaptarnos, cuáles son los “conceptos, actitudes y competencias” que debemos desarrollar para responder a las cambiantes demandas sociales. En realidad, la autonomía del aprendizaje continuo sólo dispensa al Estado y a la sociedad en su conjunto de la obligación de preguntarse seriamente sobre qué es lo que se debe aprender y para qué; no es casual que la competencia básica del aprendizaje continuo sea el aprender a aprender. La doctrina escondida del aprendizaje continuo es, entre tanto, simple: que el mercado determine tales contenidos y tales valores a través de su pretendida mano invisible.

Competencias

Un libro sobre las competencias publicado en Italia en 2018 comienza con una curiosa constatación. “Igual que otros lugares comunes que se comparten con demasiada facilidad (innovación, sostenibilidad, integración), tan pronto se profundiza en las competencias, ellas se convierten en un concepto esquivo, difícil de definir y de hacer operativo en la investigación y la enseñanza”. El libro intenta ofrecer lo que anuncia su título: *Le competenze. Un mappa per orientarsi*, con el fin de aportar materiales que permitan integrar realmente las competencias a las prácticas educativas. Y es que, para los autores, la ambigüedad del término “explica –eso tememos– el hecho de que, aunque las competencias han estado ampliamente presentes en el discurso educativo durante al menos dos décadas, en la práctica suelen ser poco más que una bella pantalla instalada delante de una vieja forma de hacer las cosas en la escuela y la universidad”. O sea que las competencias, al menos en Italia, no son más que una expresión burocrática: “Ahora, las circulares ministeriales, los informes de los organismos internacionales, las investigaciones basadas en pruebas estandarizadas, los debates públicos, los manuales, comienzan sistemáticamente con una

referencia a las competencias clave europeas, a las básicas, a las transversales; sin embargo, en estos años parece haber cambiado muy poco en la práctica diaria de nuestra escuela, de la enseñanza a la evaluación". La antigua manera de hacer las cosas es la educación tradicional, comprometida en la mera transmisión de saberes, memorística y estéril. Como contraparte deseable, la educación por competencias es dinámica y flexible, rica y plural.

Haya o no cambiado la práctica diaria en las escuelas italianas, es un hecho que los funcionarios europeos están muy comprometidos con el desarrollo y la aplicación del aprendizaje por competencias. De hecho, si se mide por la abundancia de sus productos, parece que ellos no han tenido descanso. En 2005, se establecieron las competencias clave para el aprendizaje permanente: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y emprendimiento (véase) y conciencia y expresión culturales. Con ellas, pretendidamente, se cubren todos los ámbitos de la formación integral. Pero, sobre todo, se establece la base del proyecto babilónico de

implementar un Marco de Referencia que permitiría integrar todos los sistemas de cualificación de los países y las regiones europeas. Hasta hoy, la burocracia educativa ha producido miles de documentos analíticos que describen competencias, habilidades y conocimientos por ocupación, por área de experticia, por título académico, por país y por institución educativa. ESCO, la herramienta que se desarrolló para navegar en esta maraña de clasificaciones, divisiones y subdivisiones, ofrece en una base de datos unas 13.500 fichas con habilidades y competencias estructuradas de maneras diferentes, por relaciones transversales y jerárquicas, por perfiles profesionales y conocimientos. En suma, un ambicioso proyecto cuya utilidad práctica y pedagógica está por verse –al menos en las escuelas italianas–, pero cuya utilidad ideológica se autorrefuerza continuamente.

La sobreabundancia taxonómica y analítica de las competencias y habilidades es tan copiosa y tan detallada, abarca tantos aspectos y da la impresión de una unidad tan compacta y completa, que ahora nos parece imposible sobrevivir sin estas valiosísimas herramientas para la enseñanza y el aprendizaje. Y la ciencia de las competencias es, naturalmente, muy sofisticada. Por eso, la elaboración de "un mapa para orientarse" requiere la concurrencia

de un grupo multidisciplinario. "De hecho, las competencias siempre han estado en la encrucijada de diferentes disciplinas, desde la pedagogía hasta la economía, desde la sociología hasta la psicología, desde la neurociencia hasta el *management*". Inicialmente, las competencias tenían como fin clasificar y organizar el trabajo, pero luego el concepto se utilizó para la definición de las políticas educativas y las actividades en el aula. Su dignidad actual se alimenta, por un lado, de conocimientos de psicología cognitiva y comportamental, de las teorías económicas sobre el capital humano, de los estudios sociológicos sobre los fenómenos organizativos y sociales, y hasta de los tests estandarizados de inteligencia. Esto ayuda a que, por el otro, esa dignidad tenga un curioso barniz moral. "La competencia en materia científica", por ejemplo, "alude a la capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas": en el Marco de Referencia Europeo, las competencias no sólo se describen en términos de una psicología científica y objetiva; también reciben la sanción de algo deseable, un saber para toda la vida, que involucra actos de voluntad y autonomía.

Curiosamente, en la “encrucijada de diversas disciplinas” que intervienen en la definición de competencias, las áreas de estudio y los contenidos particulares que están en la base de la formación apenas existen de modo marginal, como puros pretextos para un objetivo mucho más importante, que es la formación en las competencias mismas. Y es que, a pesar de que “detrás de un mismo nombre” para una competencia puedan esconderse “ideas diferentes para estudiosos de diferentes orígenes”, o de que “nombres diversos correspondan al mismo concepto”, todos estos estudiosos parecen estar de acuerdo con la definición general de competencias que ofrecen los documentos burocráticos. Según el Marco Común Europeo, por ejemplo, competencia es “la capacidad demostrada de utilizar los conocimientos, las habilidades y las capacidades personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal”. La plataforma ESCO ofrece incluso un curioso ejemplo que explica esta amalgama de conceptos: “El trabajo como ‘piloto de una aerolínea civil’ requiere la competencia para combinar el conocimiento en ‘procedimientos de emergencia’ y ‘averías en los equipos’ con las habilidades para ‘leer coordenadas de posición’ y ‘seguir la ruta aérea’. Esta aplicación de conocimientos y habilidades tiene lugar

en un entorno en parte imprevisible, en el que todos los días ocurren problemas técnicos y organizativos y en el que las soluciones deben ser identificadas y aplicadas de inmediato, ya sea por el piloto solo o mediante el trabajo en equipo (por ejemplo, con la participación de la tripulación de cabina o el personal de tierra)”.

Este “piloto de una aerolínea civil” es paradigmático en muchos sentidos, pues no sólo ejemplifica la versión simplemente operativa de los conceptos de competencia, habilidad y conocimiento, sino que deja ver la sustancia del tipo de educación que demanda el entorno laboral del hoy. En *El espíritu del 45*, un documental del 2013 sobre el ambiente político que permitió el surgimiento del estado de bienestar en el Reino Unido justo después de la Segunda Guerra Mundial, un antiguo empleado ferroviario habla del orgullo que significaba este trabajo para quienes se dedicaban a él. “Había un *ethos* del servicio público que era transmitido a quienes ingresaban a la industria”, dice. La privatización de los servicios ferroviarios que tuvo lugar en los años noventa del siglo pasado, agrega, implicó también un ataque contra “esa historia de los trabajadores ferroviarios”. Y una antigua líder sindical describe así la situación devastadora que enfrentan hoy los trabajadores ingleses: “ya hay familias

de dos generaciones que nunca han tenido empleo formal”. Hoy no se puede decir que haya trabajadores en la industria ferroviaria o en cualquier otra, pública o privada, en el Reino Unido o cualquier país del mundo. Lo que hay es un capital humano flexible del que se extrae un lucro cada vez mayor, sin que este pueda realmente sentirse comprometido con una profesión que tenga una historia política y social determinada. Para el trabajador ferroviario a la antigua, el conocimiento de su profesión no se limitaba a una serie de destrezas y habilidades específicas (en suma, de “competencias”), sino que tenía un contenido histórico, político y social específico que se adquiría con la experiencia y el ejercicio de la profesión. Qué lejos está esta imagen de la del “piloto de aerolínea civil” imaginado por ESCO: es la diferencia entre alguien que tiene un trabajo y un agente intercambiable que cumple una serie de funciones abstractas, y que ha sido preparado para convertirse en el repuesto adecuado, competente, de algún aparato.

Emprendimiento

De acuerdo con las recomendaciones del 2005 de la Comisión Europea para la creación de un marco común de la educación, las “competencias clave para el aprendizaje continuo” son: “comunicación en la lengua materna” y en “lenguas extranjeras”, “competencia matemática y (...) en ciencia y tecnología”, “competencia digital”, “aprender a aprender”, “competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica”, “espíritu de empresa” y “expresión cultural”. Se puede argumentar en favor de las competencias lingüísticas, matemáticas o digitales, así como de las habilidades en el trato social y en el reconocimiento de la variedad cultural para el desarrollo de una cultura del aprendizaje continuo (véase); se puede incluso aceptar con cierta reticencia que “aprender a aprender” tiene algún sentido práctico, aunque no se refiera a ningún contenido material. Sin embargo, el vínculo entre el espíritu de empresa (*entrepreneurship*) y el aprendizaje permanente es mucho más débil. La causa por la que se ha incluido una competencia tan extraña en la idea de aprendizaje, por supuesto, no tiene nada que ver con razones pedagógicas o académicas, sino con asunciones de facto que se han naturalizado durante los últimos años. El espíritu de empresa impregna

tan íntimamente el *ethos* capitalista en tiempos de neoliberalismo, que se acepta como una cualidad humana que no demanda justificaciones posteriores.

El documento de la Comisión Europea afirma que los “conocimientos necesarios” para el desarrollo del espíritu empresarial son “la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales”, la “comprensión en líneas generales del funcionamiento de la economía y las oportunidades y los desafíos que afronta todo empresario u organización”, y cierta conciencia sobre “la postura ética de las empresas”; también dice que las “habilidades” del emprendedor (*entrepreneur*) son la “gestión proactiva de los proyectos”, el liderazgo y la capacidad para trabajar en equipo (véase). Con esta caracterización, al tiempo que se reconoce un estrecho vínculo entre el espíritu empresarial y el *ethos* capitalista contemporáneo, también se limpia el texto de cualquier huella de reflexión histórica. “Por espíritu de empresa se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos”, dice el documento de la Comisión. Una definición convenientemente vaga que parece evocar el sentido etimológico más inocente del término “emprendedor” o “empresario”: aquel que toma algo entre sus

manos. Si asumir algo y convertirlo en actos es ser empresario, entonces todos somos empresarios prácticamente en cualquier circunstancia: de ahí a promover una educación que nos convierta en empresarios de nosotros mismos sólo hay un paso, que además se presenta como obligado.

En el espíritu empresarial, dice el documento, “se apoyan todas las personas no sólo en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad, también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades”. Una frase equilibrada en la que dos dimensiones vitales diferentes aparecen milagrosamente balanceadas por la acción de un espíritu empresarial neutro. Ser emprendedor está en la naturaleza humana, y si no hemos visto las manifestaciones de esta facultad humana en la vida cotidiana, en la casa y en nuestras relaciones sociales, es porque hemos sido ciegos. La función de la educación consiste, pues, en sacarnos de nuestro desconocimiento de esa verdad incontestable. *Entrepreneurship*, podría decirse a partir de la famosa premisa de Kant, es la salida del ser humano de su estado de improductividad, del cual él mismo es culpable.

La hinchazón retórica del emprendimiento ha convertido al empresario en el modelo de la subjetividad

contemporánea, y las universidades han terminado por darle al espíritu empresarial un lugar privilegiado a la hora de pensar en su función pública. La verdad es que, ante la aplanadora ideológica y política del neoliberalismo, ellas no tienen otra alternativa. Cada vez se acepta con mayor naturalidad que el emprendimiento tiene un papel crucial en la creación de empleo, el crecimiento económico y la competitividad. El emprendimiento no necesita justificarse porque está instalado en el corazón de la economía capitalista, mientras que la universidad lleva todas las de perder: es una institución demasiado pesada burocráticamente, demasiado costosa, demasiado anclada en el pasado, demasiado crítica, demasiado comprometida con la prioridad del conocimiento y la reflexión, con el uso público de la razón. Por eso, el emprendimiento no puede convertirse en un objeto de la reflexión crítica en la universidad; al contrario, hay que poner la reflexión académica al servicio de la formación en emprendimiento.

Un reporte británico del 2009 resume en su título cuál es el espíritu de los tiempos que corren para la academia: *Developing Entrepreneurial Graduates. Putting Entrepreneurship at the Centre of Higher Education (Desarrollando profesionales emprendedores. Poniendo el emprendimiento en el centro de*

la educación superior). Este reporte fue patrocinado por importantes asociaciones de empresarios ingleses comprometidas en la innovación y, sobre todo, aportantes al sistema de financiamiento de la investigación y la educación superior del Reino Unido. Las primeras líneas del prefacio describen el cambio que se ha operado en las universidades y anuncian con optimismo lo que se avecina: “Cuando yo estaba en la universidad en los ochenta, ‘negocios’ (*business*) era con mucho una palabra sucia en los círculos académicos”, dice Lord Karan Bilimoria, fundador de Cobra Beer y abanderado del Consejo Nacional para el Emprendimiento Profesional. Ahora él se muestra “feliz al decir que esta situación ha cambiado dramáticamente, aunque todavía haya trabajo por hacer”. La competitividad del Reino Unido, argumenta, depende de “nuestra habilidad para crear profesionales listos para los negocios”; por eso, hay que crear un “ambiente en el que los estudiantes puedan florecer”: las Instituciones de Educación Superior deben “acoger la educación en los negocios si quieren atraer a los estudiantes, ofreciéndoles los cursos en emprendimiento y negocios que ellos desean cada vez más”. No es suficiente fomentar la creación de *spin offs* y *start ups* en todas las áreas de formación profesional: hay que

inculcar plenamente la mentalidad emprendedora entre los estudiantes.

Con la literatura de autoayuda, el emprendimiento se ha encargado ya de elaborar una rica retórica de autocomplacencia y frivolidad. Lo inquietante, sin embargo, es la forma en que esta retórica ha permeado el discurso oficial de las instituciones a cargo de la educación superior. Para hablar de espíritu de empresa, el documento de la Comisión Europea mezcla términos disímiles sin el menor asomo de ironía: el espíritu de empresa “está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos”. La “creatividad” y la “innovación” asocian al empresario con el artista, el científico y el inventor, la “asunción de riesgos” con el aventurero, y la “gestión de proyectos” con el gerente. La retórica del emprendimiento convierte al *manager* en el emblema del hombre de acción total. No es casual, por eso, que el lenguaje del *coaching* se muestre tan obsesionado con la figura de Leonardo Da Vinci, la supuesta encarnación del hombre universal del Renacimiento. Artista, científico, inventor y aventurero: el gerente es un inconforme, pone en movimiento un mundo anquilosado y descubre siempre nuevos horizontes. “Para la cultura del emprendimiento

no hay lugar para las asignaturas disciplinadas y normalizadas”, dice el sociólogo Ulrich Bröckling en una nota sobre el término “empresario” en su *Glossar der Gegenwart (Glosario del presente)*: el cultivo del no conformismo representa un rasgo distintivo de su individualidad.

La jerga del emprendimiento ama la hipóbole del individuo exitoso que rompe los límites que le imponen el mundo y la sociedad. Se apoya en el ejemplo de los grandes hombres que iniciaron negocios a partir de nada: Steve Jobs y Apple, Bill Gates y Microsoft, Jeff Bezos y Amazon, Mark Zuckerberg y Facebook. El emprendedor se destaca sólo en el sentido en que se crea a sí mismo como una marca registrada. Pero la imagen mítica que se recicla aquí es la del joven solitario o el grupo de amigos excéntricos que, de pronto, tienen una idea genial y la llevan a cabo. Para que ella se convierta en un negocio floreciente sólo se necesita tesón, espíritu de trabajo y ganas de triunfar; y si fracasa, es porque su responsable no ha sido suficientemente emprendedor. Lo que se pasa por alto con frecuencia, sin embargo, es que todos estos casos de grandes hombres y empresas son supremamente excepcionales dentro de la pequeña isla de casos excepcionales. De hecho, la regla es que los proyectos de emprendimiento fracasen, lo excepcional

es que tengan algún tipo de éxito, y lo normal dentro de estos últimos es que el éxito sea modesto. Para que un Steve Jobs se convierta en el dios que domina las aguas de ciertos productos tecnológicos es necesario que millones de marineros mueran ahogados y unos cuantos se mantengan mediocrementemente a flote. Ni qué decir tiene el papel activo de Apple Corporation, con todos sus millones, con toda su capacidad de presión política y económica, en el hundimiento de tantas empresas, en el olvido de tantos naufragios. Tal es la ley del mercado, del que se habla tanto, pero con tan poca seriedad.

Esta es, en pocas palabras, la paradoja que sostiene la cultura del emprendimiento: presupone que todos pueden ser emprendedores, pero asume que muy pocos llegan a serlo realmente. Y es precisamente ahí, en esta diferenciación radical, donde se fundamenta la caracterización económica del emprendimiento y todo su *ethos* capitalista, cuyos principios básicos son la sobrevivencia del más fuerte y la culpabilidad individual de quien fracasa. Toda su retórica, adaptada ahora a la vida académica, maquilla esta verdad de a puño que terminará, a la larga, por pasarles su cuenta de cobro a las universidades: cuando sea imposible ocultar los montones de *spin offs* y *start ups* fracasados y ya no sea posible simplemente achacar culpas

individuales a los jóvenes en quiebra, se le demandará a la universidad no haber hecho lo suficiente para inculcar en los jóvenes un verdadero espíritu de empresa. La universidad ya no se podrá entonces oponer a las nuevas reformas, pues habrá sido señalada públicamente como una de las mayores responsables del desempleo, de la pobreza y de la pobre competitividad de una región o un país. Ya se observa el germen de esta actitud en los documentos oficiales a favor del emprendimiento, que suelen acusar a la universidad de no ser lo suficientemente flexible para reconocer su papel en el desarrollo económico.

La necesidad del emprendimiento en la universidad se ha justificado de muchas maneras durante las últimas décadas. Junto a su impacto en la creación de empleo, el crecimiento económico y la competitividad, se apela a su capacidad para liberar las potencialidades individuales, lo que los acérrimos defensores del emprendimiento llaman el “florecer” de los individuos. Tales argumentos aparecen, por ejemplo, en la introducción a un número especial de *Industry and Higher Education* dedicado al papel de la universidad en el emprendimiento. Este texto, no obstante, está salpicado de otras razones menos optimistas que contrastan con el tono jovial en que son presentadas: menciona una “creciente

incertidumbre económica”, habla de “ciclos de vida de los productos cada vez más cortos” que obligan a la innovación (véase), y también dice que las crecientes “fusiones empresariales”, los “recortes de personal”, las “desregulaciones” y las “privatizaciones” demandan “una fuerza de trabajo más flexible y reactiva”. Así se admite sin querer que, en el fondo, las causas para el actual auge de la cultura del emprendimiento son más prosaicas y preocupantes, y que difícilmente pueden los individuos florecer en un terreno tan árido. La inestabilidad laboral, la contracción del empleo formal, el deterioro de las condiciones laborales, es decir, la aniquilación del trabajo a nivel global, han llevado a los nuevos trabajadores, simplemente, a “emprender”, que no es otra cosa que buscar cómo ingeniárselas para sobrevivir. Que los empresarios con influencia política pidan que el emprendimiento ocupe un lugar central en la formación académica es comprensible, pues se enmarca en su propio *ethos*. Es menos comprensible, sin embargo, que los funcionarios estatales y los rectores de las universidades atiendan tal pedido con tanta diligencia. Lo hacen porque están obligados por la fuerza de las circunstancias, pero también porque así tratan de lidiar con la impotencia que produce el estado actual de cosas. La jerga del emprendimiento en la universidad no es más que la

manifestación de la mala conciencia de los funcionarios y los académicos ante un hecho incontestable: que durante las últimas décadas, el trabajo ha perdido todas las batallas en la lucha contra el capital, que cada vez sale más fortalecido.

Innovación

“La innovación es el elixir vital de una sociedad”, decía con entusiasmo Edelgard Bulmahn en un discurso de 2004. No le faltaban razones a la entonces Ministra de Educación y Ciencia de Alemania para el uso de esta metáfora, tan curiosa a primera vista. El término “innovación” sugiere propiedades mágicas: rejuvenece, revitaliza, cura las enfermedades. Es la pócima que bebe con gusto la sociedad moderna, a la que tanto le gusta sentirse siempre joven. Y su efecto es inmediato y radical, como el de un remedio milagroso. No es casual que, cuando se habla de innovación, se evoquen los productos o procedimientos que transformaron la sociedad de manera radical en muy poco tiempo, como la imprenta, la máquina de vapor, la producción en serie de mercancías, las telecomunicaciones o el computador personal. Al principio, estas invenciones pueden ser recibidas con escepticismo o rechazadas, pero a la larga el mundo tendrá que adaptarse: no hay que tenerle miedo al cambio. Cuando una institución

parece anquilosada, cuando una tradición parece endurecida, cuando una práctica parece monótona, cuando un valor parece petrificado, siempre llega la innovación salvadora que nos saca del letargo y nos pone frente a un mundo nuevo, lleno de posibilidades sin estrenar.

“Las innovaciones son tecnologías, productos y procedimientos técnicos nuevos con los que se pueden abrir nuevos mercados y crear puestos de trabajo con un futuro garantizado”, explicaba Bulmahn en su discurso. Mercados y puestos de trabajo: esas son las metas de la innovación de hoy. Y si esas metas no se cumplen o incluso se alejan de nuestras posibilidades, no es por culpa de la innovación y mucho menos de la pasión irracional con la que ella se defiende. Sin embargo, a menudo se ignora que, en una sociedad sometida a transformaciones drásticas y continuas, cuyos miembros están expuestos a una lucha sin cuartel por la supervivencia y presionados por una competencia económica que amenaza aniquilarlos, la innovación ha terminado por convertirse en una droga adictiva que se justifica a sí misma como un mandato ineludible. Salim Ismail, autor del *best-seller* gerencial *Exponential Organizations*, dice que la innovación ofrece la abundancia que el mundo necesita. Uno de sus ejemplos favoritos es el modelo de Uber y

Airbnb, las plataformas virtuales que ofrecen servicios para los que ponen las reglas, pero ante los que, a la larga, no asumen responsabilidad alguna: el negocio ideal. En una entrevista para *Veja* durante una visita a Brasil, Ismail afirmaba que el modelo tradicional de negocios administra la escasez: “quien tiene un producto para ofrecer pone una barrera entre ese producto y el consumidor y cobra el acceso a un *stock* limitado”.

Para Ismail la naturalización de los modelos de Airbnb y Uber es una situación en la que todo el mundo gana: los dueños de los autos y los inmuebles, los consumidores y (sobre todo) las corporaciones multinacionales que manejan las plataformas tecnológicas. Quienes se oponen a estos cambios son las personas mayores, incapaces de comprender el nuevo modelo que imponen estas empresas. O sea: taxistas y dueños y empleados de hoteles a la vieja usanza. Por eso, afirma sin ruborizarse, hay que reemplazar a esas personas con otras más jóvenes y dispuestas a abrazar las propuestas innovadoras. A la larga, es un hecho que los cambios van a triunfar por la presión de los consumidores. “Servicios como Uber son muy útiles como para ser abandonados”, dice. “Si uno cree en el capitalismo, entonces debe dejar que el consumidor decida”: así se echan las suertes por el bien de la economía.

Para sus defensores, la innovación es inevitable porque las demandas sociales cambian constantemente, y el mundo tiene que adaptarse. Ismail no es sólo el defensor de un tipo nuevo de empresa innovadora que él llama organización exponencial; también es el director fundador de la Singularity University, un *think tank* con sede en Silicon Valley que ofrece programas académicos y sirve de incubadora de más organizaciones exponenciales. Todo un trabajo de adoctrinamiento ideológico, podría decirse, si no fuera porque el principio ideológico del discurso gerencial de hoy es que, en el mundo de la administración técnica, nada es ideología. A pesar de llamarse a sí misma “university”, la Singularity no es una universidad reconocida como tal por ningún Estado. Por supuesto, Ismail espera que la situación cambie, pero no mediante la adaptación de la institución al modelo universitario actual, sino por la transformación de todo el sistema de educación superior de los Estados Unidos a las demandas de la innovación. En la *Singularity* trabajan “los profesores e investigadores más importantes del mundo”, dice con orgullo. “Pero no podemos convertirnos en una universidad acreditada porque actualizamos nuestro currículo cada dos meses, pues la tecnología avanza rápidamente. Pero para ser acreditado, uno no puede cambiar el currículo”.

La conclusión es obvia para él: “es necesario evaluar esta cuestión”.

Esta cuestión parece estar siendo evaluada, no cabe duda, y no sólo en Estados Unidos. Ana Lúcia Vitale Torkomian, directora de la Agência de Inovação de la Universidad Federal de São Carlos, en Brasil, dice en una entrevista que la función principal de las universidades es la de servir de agentes del desarrollo económico. Y para que ese papel sea cumplido a cabalidad, es necesario crear un marco regulatorio estatal que permita un ambiente favorable. Hay que buscar la sinergia entre las universidades, las empresas privadas y el Estado, para lograr lo que los administradores llaman la apropiación social del conocimiento: “la innovación supone que el resultado de la investigación llega al mercado, a las manos del usuario final”. Para adaptarse a sus demandas, dice Vitale, no son suficientes la investigación académica y la enseñanza: los dos caminos necesarios son “la cooperación con empresas innovadoras ya existentes y la creación de nuevos proyectos de emprendimiento, de *spin-offs*, de empresas creadas para explotar el conocimiento generado en la academia”. Hasta hace poco, dice, las universidades preparaban a los profesionales para buscar empleo; ahora deben adaptarse e inculcar

en los jóvenes el emprendimiento innovador.

En suma, todo un cambio cultural. “El brasileño no incentiva a sus hijos a emprender. Hay, por lo tanto, un camino más largo por recorrer”. Frase tópica que se oye con frecuencia con todos los gentilicios: el mexicano, el colombiano, el español, el chileno, el italiano. Afortunadamente para Vitale, las universidades brasileñas están preparándose para ser verdaderos agentes del desarrollo. Y cabría agregar que no solo las brasileñas. Junto a las estrategias de ciencia, tecnología e innovación que han venido creando los Estados, en todas las universidades proliferan divisiones, vicerrectorías y centros de innovación y emprendimiento (véase) que determinan las políticas educativas y, sobre todo, el vínculo de la institución con la empresa privada. Vitale justifica todos estos cambios con una explicación que evoca sin saberlo la vieja idea de la inevitabilidad de las eras históricas, desde Hesíodo hasta Vico. El papel más antiguo que cumplen las universidades es la enseñanza, dice. “A él se agregó el de investigación, fenómeno que se conoce como la primera revolución académica. El papel de agente del desarrollo es el que se evidencia hoy”. Estamos pues, nada menos que ante una segunda revolución académica, por la que la nueva universidad se pone al servicio del desarrollo económico.

Quienes defienden el saber académico basado en la autonomía de la reflexión, quienes piensan que un papel fundamental de la universidad es la conservación y la transmisión crítica del conocimiento que ha producido nuestra especie a lo largo de muchas generaciones, sin atender inmediatamente al lucro o a las demandas del mercado, tienen que aceptar que el mundo cambió, o serán dejados de lado, como los taxistas frente a la competencia de Uber o los hoteleros frente a la de Airbnb. En las palabras de Stefan Collini en su libro *Speaking of Universities (Hablar de las universidades)*, “aceptar y adaptarse a los cambios sociales específicos es visto como una decisión racional libremente escogida, pero tratar de ‘resistirse’ a ellas es presentado como derrotista y a la larga imposible”. Esta es la base retórica de la revolución académica que nos han prometido. Crea un círculo cerrado de aceptación y autocomplacencia. Su promesa ya no tan oculta es la destrucción del corazón de la academia, para que las generaciones de jóvenes ávidos de innovación y sinergia abandonen el conocimiento desinteresado y la reflexión crítica, y se plieguen con fervor a las demandas del mercado y el desarrollo económico. Todo un “cambio de paradigma”.

Trabajo en equipo

Pallavi Eswara es el director de la Oficina de Asuntos posdoctorales de la Universidad del Estado de Pensilvania. En una nota del portal *Inside Higher Ed*, dice que “la investigación académica en muchas disciplinas se basa cada vez más en equipos en los que cada miembro contribuye con su propio conocimiento y experticia, pero también apalanca y complementa las fortalezas de otros”. En estas condiciones, saber trabajar en equipo es imprescindible. La competencia del trabajo en equipo se parece a la de “aprender a aprender”, que con tanto empeño se cree enseñar en la escuela de hoy: su formulación requiere un vaciamiento de todo contenido concreto para que pueda servir a las demandas del mercado laboral. No obstante, hay una diferencia fundamental entre ambas. “Aprender” supone casi siempre aprender algo; “aprender a aprender” reemplaza ese algo por una puesta en abismo que vacía el aprendizaje de contenido. No es necesario preguntarse qué se aprende, por qué y para qué, sino cómo se aprende, y el cómo se convierte en una justificación que se basta por sí misma: es mejor aprender a aprender que aprender algo específico, porque así puede uno, después, aprender cualquier cosa. “Trabajar”, en cambio, no es una acción transitiva, es indiferente frente a sus objetos concretos; de ahí que la materia de

su acción no pueda ser vaciada, que su contenido no pueda ser birlado. Esto, lejos de ser un obstáculo, facilita las cosas, pues elimina del camino la pregunta por el contenido de la acción: trabajar en equipo sólo especifica un modo de trabajar, y este se justifica inmediatamente porque así es el mundo de hoy.

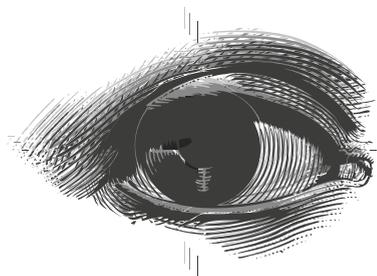
Como todas las competencias (véase), el trabajo en equipo se define por abigarramiento, por acumulación de habilidades y subhabilidades en un juego de muñecas rusas. En el primer nivel está algo parecido a la tolerancia disciplinar, es decir, el obvio reconocimiento de que el dominio de una disciplina es siempre insuficiente. “Como estudiante de posgrado o posdoctorado, trabajar con colaboradores requiere competencia en su área de experticia, pero también que sea capaz de trabajar con aquellos por fuera de su área de experticia”, explica Eswara. Luego, vienen las actividades propias del trabajo en equipo, que se presentan bajo la curiosa forma de destrezas generales. “Si usted está en una situación en la que es parte de redes de investigación con compañeros de otros departamentos o instituciones, entonces el proceso de organizar un plan de metas de un proyecto, compartir información y métodos de investigación, dar y recibir retroalimentación, reconocer las contribuciones de otras personas,

y apoyar a los otros cuando las cosas no funcionan le ayudará a construir sus habilidades de trabajo en equipo”. En otro nivel están las habilidades específicas, que son más bien rasgos de carácter. Las “habilidades clave que usted debería trabajar para convertirse en un miembro de equipo exitoso” son cuatro: “buena comunicación”, “inteligencia emocional”, “aptitudes motivacionales” y “manejo de las relaciones”. Para cerrar el círculo, o para abrirlo en una espiral sin fondo, cada una de estas habilidades está convenientemente definida por más subdestrezas teñidas de jerga de la superación personal. La buena comunicación implica, por ejemplo, “comprender el lenguaje corporal, establecer y usar caminos para discutir ideas nuevas y crear oportunidades para hablar de las diferencias y prevenir conflictos futuros”. Al referirse a la “inteligencia emocional”, Eswara usa términos como “empatía”, “confianza” y “comprensión”: cuando estas habilidades afloran, “emerge una identidad grupal fuerte y un mayor espíritu de equipo”. Para hablar de las aptitudes motivacionales, Eswara hace una afirmación sorprendente: “Aunque no parezca obvio, motivar a los otros e influir positivamente en su comportamiento de equipo es una habilidad que usted puede aprender”. Y el manejo de relaciones supone “respetar a la otra gente y sus valores e ideas”, así como “asumir completa

responsabilidad frente a sus palabras y acciones”.

Este abigarramiento de habilidades, subhabilidades, destrezas y subdestrezas morales no ofrece un sentido real para el trabajo en equipo, no le da una justificación en cada caso concreto, pero sí produce una sensación de sentido. Los grupos humanos siempre se las han arreglado para hacer cosas en grupo, y la famosa competencia del trabajo en equipo no tiene en realidad nada de novedoso. O quizás sí. La competencia del trabajo en equipo está tan llena de descripciones y detalles calificativos positivamente que su opuesto, el trabajo y la reflexión individual, parece un defecto, una locura que va en contra del orden del mundo. Pero todo el abigarramiento, por supuesto, no es más que un conjunto de buenas intenciones suspendidas en el vacío. Un estudiante “competente” para trabajar en equipo puede, en teoría, hacerlo sin importar el equipo, ni los objetivos que el equipo se proponga. De hecho, quien ha desarrollado la competencia de trabajar en equipo parece no ser capaz de determinar, en un caso concreto, si conviene o no trabajar en equipo. En últimas, de eso se trata: de negar la individualidad concreta, los intereses y los deseos particulares, en síntesis, de reconocerse a sí mismo como una pieza intercambiable en un engranaje productivo. Con la jerga de la inteligencia emocional y

de las habilidades sociales, la idea de trabajo en equipo se embellece, anuncia relaciones solidarias entre los individuos, colaboración, confianza y empatía. Pero en el mundo de hoy esta competencia debe adquirirse, en realidad, para plegarse a las obligaciones y al secreto sistema de vigilancia mutua que impone un grupo en un sistema organizacional. La competencia del trabajo en equipo es, simplemente, la interiorización de la división del trabajo como una obligación inescapable.



BIBLIOGRAFÍA

- “Inovação oferece a abundância de que o mundo precisa, diz embaixador da Singularity University”. *Veja*, 3 de junio de 2015. Disponible en: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/inovacao-oferece-a-abundancia-de-que-o-mundo-precisa-diz-embaixador-da-singularity-university>.
- “No mundo da inovação, universidade é agente de desenvolvimento econômico, diz especialista”. *Veja*, 13 de julio de 2015. Disponible en: <https://veja.abril.com.br/educacao/no-mundo-da-inovacao-universidade-e-agente-de-desenvolvimento-economico-diz-especialista/>.
- BANCO MUNDIAL. *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*, 1995.
- BENADUSI, LUCIANO Y MOLINA, STEFANO. *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Boloña: Il Mulino, 2018.
- BRÖCKLING, ULRICH. “Entrepreneur”. En *Glossar der Gegenwart*, editado por Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann y Thomas Lemke, 271-76. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 2009.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION. “Education and the Economy in a Changing Society”. París: OECD, 1989.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION. “Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning”. París: OECD, 1973.
- COLLINI, STEFAN. *Speaking of Universities*. Londres - Nueva York: Verso, 2017.
- COMISIÓN EUROPEA. “Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo”. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2007.
- DAVEY, TODD; HANNON, PAUL Y PENALUNA, ANDY. “Entrepreneurship education and the role of universities in entrepreneurship: Introduction to the special issue”. *Industry and Higher Education* 30.3 (2016): 171–82.
- DELORS, JACQUES. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana - Unesco, 1996.
- ESWARA, PALLAVI. “Developing Your Teamwork Skills”. *Inside Higher Ed*, 28 de enero de 2019. Disponible en: <https://www.insidehighered.com/advice/2019/01/28/grad-students-need-improve-their-teamwork-skills-become-more-attractive-employers>.
- FAURE, EDGAR. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Traducido por Carmen Paredes de Castro. Madrid: Alianza - Unesco, 1973.
- ISMAIL, SALIM; MALONE, MICHAEL S. y Geest, Yuri van. *Exponential Organizations*. Nueva York: Diversion Books, 2014.
- LOACH, KEN. *The Spirit of '45*. Documental, 2013.
- NATIONAL COUNCIL FOR GRADUATE ENTREPRENEURSHIP (NCEE) Y COUNCIL FOR INDUSTRY AND HIGHER EDUCATION (CIHE). “Developing Entrepreneurial Graduates. Putting Entrepreneurship at the Centre of Higher Education”. Londres: NESTA, 2008.
- PONGRATZ, LUDWIG A. “Lebenslanges Lernen”. En *Pädagogisches Glossar der Gegenwart: von Autonomie bis Zertifizierung*, editado por Agnieszka Dzierzbicka y Alfred Schirlbauer, 2a ed., 162–71. Viena: Löcker, 2008.
- READINGS, BILL. *The University in Ruins*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1996.
- TUSCHLING, ANNA. “Lebenslanges Lernen”. En *Glossar der Gegenwart*, editado por Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann y Thomas Lemke, 152-58. Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 2009.

