La angustia del profesor universitario: entre la métrica y el eclipse del pensamiento

Héctor J. Fasoli

Pontificia Universidad Católica Argentina, Universidad Nacional de Catamarca
(hector_fasoli@uca.edu.ar)
https://orcid.org/0000-0003-4537-2070

Recibido: 27/07/2026 / Aceptado: 16/10/2026 / Publicado: 20/11/2026

Para citar este artículo:

Fasoli, H. (2026). La angustia del profesor universitario: entre la métrica y el eclipse del pensamiento. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 13*(26), 69-85.
https://doi.org/10.63314/XFEF2621

Resumen

Este artículo examina la angustia específica del profesor universitario contemporáneo como expresión agudizada de la «filosofía de la angustia» que caracteriza la universidad pos-Bolonia. A partir del marco teórico que articula la razón vital de Ortega y Gasset, la crítica de la sociedad del rendimiento de Byung-Chul Han y la lectura estructural lacaniana, se analizan cinco dimensiones constitutivas de esa angustia: la escisión entre enseñanza e investigación impuesta por métricas de *ranking*; la presión institucional del *publish or perish* como imperativo sistémico más que individual; la perversidad del circuito de subsidios, publicación y transferencia asimétrica de conocimiento en el sistema global; la sustitución de la evaluación por pares por encuestas de satisfacción al cliente; y la extinción del tiempo y el espacio para pensar la universidad y dialogar genuinamente con el estudiante. Se propone, además, matizar la tesis de Han con Foucault y Deleuze: la exigencia que pesa sobre el profesor no es sólo autoimpuesta, sino externa, y se interioriza como propia en las sociedades de control. Se sostiene que estas cinco dimensiones no son disfunciones aisladas sino expresiones coherentes de una misma mutación antropológica que erosiona la razón vital del profesor y amenaza la función histórica de la *universitas*.

Palabras clave: filosofía de la angustia, universidad, métricas académicas, evaluación docente, conocimiento abierto

A angústia do professor universitário: entre a métrica e o eclipse do pensamento

Resumo

Este artigo examina a angústia específica do professor universitário contemporâneo como expressão agudizada da «filosofia da angústia» que caracteriza a universidade pós-Bolonha. A partir do referencial teórico que articula a razão vital de Ortega y Gasset, a crítica de Byung-Chul Han à

CC BY NC SA

sociedade do desempenho e a leitura estrutural lacaniana, analisam-se cinco dimensões constitutivas dessa angústia: a cisão entre ensino e pesquisa imposta pelas métricas de ranking; a pressão institucional do *publish or perish* como imperativo sistêmico mais do que individual; a perversidade do circuito de subsídios, publicação e transferência assimétrica de conhecimento no sistema global; a substituição da avaliação por pares por pesquisas de satisfação do cliente; e a extinção do tempo e do espaço para pensar a universidade e dialogar genuinamente com o estudante. Propõe-se, ainda, matizar a tese de Han com Foucault e Deleuze: a exigência que recai sobre o professor não é apenas autoimposta, mas externa, e é interiorizada como própria nas sociedades de controle. Sustenta-se que essas cinco dimensões não são disfunções isoladas, mas expressões coerentes de uma mesma mutação antropológica que corrói a razão vital do professor e ameaça a função histórica da *universitas*.

Palavras-chave: filosofia da angústia, universidade, métricas acadêmicas, avaliação docente, conhecimento aberto

The University Professor's Anguish: Between metrics and the eclipse of thought

Abstract

This article examines the specific anxiety of the contemporary university professor as an intensified expression of the 'philosophy of anguish' characterizing the post-Bologna university. Drawing on a theoretical framework that integrates Ortega y Gasset's vital reason, Byung-Chul Han's critique of the achievement society, and Lacanian structural reading, it analyzes five constitutive dimensions of this anguish: the split between teaching and research imposed by ranking metrics; the institutional pressure of publish or perish as a systemic rather than individual imperative; the perversity of the subsidy, publication, and asymmetric knowledge-transfer circuit in the global system; the replacement of peer evaluation by student satisfaction surveys; and the extinction of time and space for thinking the university and genuinely dialoguing with students. Han's thesis is further qualified through Foucault and Deleuze: the demands placed on the professor are not merely self-imposed but external, and are internalized as one's own in societies of control. It argues that these five dimensions are not isolated dysfunctions but coherent expressions of the same anthropological mutation that erodes the professor's vital reason and threatens the historical mission of the *universitas*.

Keywords: philosophy of anguish, university, academic metrics, faculty evaluation, open knowledge

---

Introducción

En un trabajo anterior (Fasoli, 2026) se describió la transformación de la universidad contemporánea a partir de la noción de «filosofía de la angustia»: una forma histórica de relación con el conocimiento caracterizada por la obsolescencia estructural del saber, la ansiedad cognitiva permanente y la pérdida progresiva de profundidad intelectual. Ese análisis tomó como sujeto principal al estudiante, expuesto a la doble soledad de la masificación y la autoexigencia. Sin embargo, el mismo proceso que angustia al estudiante produce —con igual o mayor intensidad— una angustia específica en el profesor universitario, que es a la vez actor y víctima de las dinámicas que se pretende diagnosticar. En el caso del profesor, además, esa autoexigencia deja ver con mayor claridad su origen externo: lo que en el estudiante aparece como un mandato interior difuso, en el docente tiene rostros e instituciones identificables.

La transformación de la educación superior europea posterior a la Declaración de Bolonia (Bologna Declaration, 1999) modificó los criterios de convergencia, evaluación y comparabilidad institucional, y sentó las bases del marco institucional en el que se inscribe la «filosofía de la angustia» aquí descripta.

El profesor universitario ocupa una posición paradójica: es, en teoría, el garante de la razón vital orteguiana —esa razón encarnada en la circunstancia concreta que integra conocimiento, vocación y existencia—, pero en la práctica opera en un sistema que erosiona metódicamente las condiciones de posibilidad de esa razón. La misma lógica del rendimiento que convierte al estudiante en empresario de sí mismo convierte al profesor en un gestor de indicadores: de publicaciones indexadas, de créditos docentes, de tasas de retención, de puntajes en encuestas de satisfacción. La *universitas* —la comunidad de sentido donde el saber se articula en un proyecto compartido— se fragmenta desde adentro: las métricas que disocian lo que la universidad tiene como misión integrar llegan desde afuera —de la conducción institucional, de las agencias de evaluación, de los *rankings*—, pero terminan operando desde adentro, interiorizadas por el propio profesor como si fueran exigencias suyas.

Este artículo propone examinar cinco dimensiones constitutivas de esa angustia del profesor. No se trata de una enumeración de quejas corporativas ni de una nostalgia por un pasado idealizado, sino de un diagnóstico filosófico preciso de una crisis estructural que afecta la posibilidad misma del pensamiento universitario y, con él, la posibilidad de una ciudadanía plena y de una ciencia que dialogue con la tradición.

Marco teórico

El marco conceptual de este trabajo se apoya en el mismo andamiaje del artículo precedente, pero reorienta su foco desde la subjetividad del estudiante hacia la del docente. La razón vital de Ortega y Gasset (1923/2004; 1930/2001) continúa siendo la categoría normativa central: el profesor universitario, en su concepción plena, no es un transmisor de información ni un productor de artículos indexados, sino el sujeto en quien la razón vital encuentra su expresión más articulada: alguien que piensa desde su circunstancia histórica, dialoga con la tradición y orienta a otros hacia la comprensión del mundo.

Byung-Chul Han (2015; 2021) sostiene que la sociedad disciplinaria descripta por Foucault —la de los hospitales, las cárceles, los cuarteles y las fábricas, regida por la prohibición y el deber— ha cedido su lugar a una *sociedad del rendimiento* (*Leistungsgesellschaft*), cuyo verbo modal ya no es el «deber» sino el «poder» ilimitado. Su figura característica, el *sujeto del rendimiento*, no es un súbdito obediente sino un empresario de sí mismo que se explota voluntariamente, convencido de que se realiza mientras lo hace. En esa figura coinciden explotador y explotado: la coacción no desaparece, sino que se vuelve autocoacción, y por eso resulta más eficaz que la disciplina, porque no genera resistencia: se vive como libertad. El exceso de positividad —de tareas, de proyectos, de estímulos, de iniciativas— conduce,

según Han, a un agotamiento que no proviene de una represión exterior sino del propio exceso de rendimiento; la depresión y el *burnout* son las patologías propias de esta forma social.

Trasladada a la vida académica, la figura resulta elocuente. La carga de publicaciones, la gestión de proyectos de investigación, la actualización curricular y la respuesta a evaluaciones externas se viven, con frecuencia, como exigencias propias: el profesor no siente que alguien lo obligue a escribir el próximo artículo, a presentarse a la próxima convocatoria o a mejorar su puntaje en la próxima encuesta; lo hace «por su carrera», «por su grupo», «por su vocación». En ese punto, el profesor es en sentido estricto un sujeto del rendimiento, y el resultado es el *burnout* académico: una fatiga que no proviene del exceso de compromiso con el saber, sino de la sustitución del saber por la gestión del saber.

La tesis de Han requiere, sin embargo, un matiz decisivo, que la experiencia de los propios profesores —y la de los trabajadores jóvenes de la industria y del comercio electrónico— vuelve evidente: la exigencia no se percibe sólo como interna, sino también como externa y asfixiante. Hay directores, comités evaluadores, agencias de acreditación, contratos que se renuevan o no, y estudiantes que califican. Foucault (2007), en sus lecciones de 1978-1979, había mostrado que el «empresario de sí mismo» —la figura que Han retoma— no surge espontáneamente: es el producto de una gubernamentalidad neoliberal que conduce las conductas de los individuos haciéndolos responsables de su propio capital humano. La autoexplotación no reemplaza al poder exterior; es la forma que ese poder adopta cuando logra gobernar a través de la libertad del sujeto. En el caso del profesor, la exigencia tiene un origen identificable —la institución que compite en los *rankings*, el sistema que distribuye subsidios, la encuesta que decide la renovación del cargo— y sólo en un segundo momento se interioriza como mandato propio.

Deleuze (1999), en su «Post-scriptum sobre las sociedades de control», ofrece la articulación que permite pensar ambas dimensiones a la vez. Las sociedades disciplinarias encerraban a los individuos en instituciones sucesivas —la escuela, el cuartel, la fábrica—, cada una con su comienzo y su final; las sociedades de control, en cambio, operan por modulación continua: «la formación permanente tiende a sustituir a la escuela, y el control continuo al examen». La empresa —y, cabe añadir, la universidad gestionada como empresa— «es un alma»: introduce una rivalidad permanente entre sus miembros y modula salarios y posiciones según méritos medidos. El control ya no necesita un vigilante presente; se ejerce mediante indicadores, plazos y evaluaciones que nunca concluyen, y por eso puede vivirse simultáneamente como imposición externa y como exigencia propia. Esta es la clave de lectura que aquí se adopta: el profesor universitario no es sólo un sujeto que se autoexplota, como sugiere Han, ni sólo un sujeto disciplinado por una autoridad visible, como en el modelo disciplinario, sino un sujeto *controlado*, en sentido deleuziano, que interioriza como deseo propio una demanda cuyo origen está fuera de él. Buena parte de su angustia nace de esa indistinción.

En una lectura analógica de categorías lacanianas, cabe pensar la dimensión más profunda de esta angustia: el sistema universitario contemporáneo produciría en el profesor algo

asimilable a lo que Lacan (2004) llama, en el Seminario de la angustia, «falta de la falta», una saturación del espacio del deseo intelectual por demandas que prescriben qué debe producir, en qué formato, con qué frecuencia y para qué audiencias indexadas. La universidad dejaría así de funcionar como el Gran Otro simbólico —la instancia que da sentido y orienta— para operar, en un desplazamiento hacia el registro imaginario, como un pequeño otro especular: un espejo que devuelve al profesor su imagen de investigador productivo o docente eficiente, y que cuando esa imagen falla, genera angustia sin nombre.

Martha Nussbaum (2024), Nuccio Ordine (2013) y, ya desde mediados del siglo XX, Jacques Maritain (1943) aportan la dimensión normativa —no empírica— de este diagnóstico: la pérdida de las humanidades y del saber desinteresado no es, para estos autores, un efecto colateral menor, sino la sustancia misma de la crisis. Maritain, en particular, advertía tempranamente contra una educación reducida a la transmisión de técnicas y desprovista de una finalidad formativa integral. Sobre esa base normativa, y no como conclusión que se desprenda directamente de sus obras, este artículo sostiene que cuando el sistema evaluativo académico margina el pensamiento largo, la lectura lenta y el diálogo transgeneracional, expulsa precisamente lo que define al profesor universitario en sentido pleno.

1. Enseñar o investigar: la escisión impuesta por las métricas de posicionamiento

La tradición universitaria moderna, heredera del modelo humboldtiano de la *Bildung*, concibió la unidad de docencia e investigación como el principio rector de la universidad científica. Para Wilhelm von Humboldt, enseñar e investigar no eran actividades paralelas ni competitivas, sino una sola práctica: el profesor que investiga enseña desde el movimiento vivo del pensamiento, y el que enseña bien investiga en el diálogo con sus estudiantes y con la tradición —investiga para enseñar desde la experiencia, de primera mano—. Esta unidad no era un ideal romántico, sino la condición de posibilidad de una universidad que piense, que cree conocimiento nuevo a partir de bases fundamentales y que forme sujetos capaces de comprender y transformar el mundo.

Cuando la universidad contemporánea abdica de esta función constitutiva —paulatinamente reducida a la acreditación de competencias operativas—, el vacío no desaparece, sino que se desplaza hacia instancias sucesivas de la cadena formativa. El posgrado hereda lo que el grado abandona; el doctorado asume como imperativo de iniciación aquello que la universidad de grado ejercía como práctica ordinaria. Este desplazamiento sigue la lógica que Collins (1979) describió, para el sistema universitario norteamericano de la segunda posguerra, como una espiral de inflación credencialista: cada nuevo umbral de titulación se convierte en el piso mínimo exigido, sin que ello implique necesariamente una mejora en la formación efectiva. Interpretando esa lógica en el contexto actual, cabe pensar que el posdoctorado se convierte, paradójicamente, en uno de los últimos espacios donde el pensamiento largo, la lectura rigurosa y la formación integral todavía encuentran

condiciones de posibilidad —lectura que, sin embargo, no cuenta aún con estudios comparativos específicos que la corroboren sistemáticamente—. Este proceso ha transformado progresivamente la educación de grado en una suerte de enseñanza media prolongada y certificada: algo cualitativamente superior a la escolaridad secundaria degradada, pero despojado de la densidad intelectual que alguna vez definió a la *universitas*.

La paradoja es que cuanto más se eleva el piso formal de la titulación exigida, más se vacía de contenido sustantivo la experiencia universitaria que esa titulación pretende representar.

La lógica contemporánea de los *rankings* universitarios ha disuelto esta unidad con una eficacia silenciosa y sistemática. Los principales sistemas de clasificación global —QS World University Rankings, Times Higher Education, Shanghai Academic Ranking of World Universities— no comparten una única metodología: QS otorga a las encuestas de reputación cerca de la mitad de la ponderación total, mientras que Shanghai se apoya casi exclusivamente en indicadores bibliométricos tradicionales y THE combina ambos enfoques con matices propios. Pese a esas diferencias, los tres sistemas coinciden en ponderar de manera desproporcionada los indicadores bibliométricos frente a la calidad de la enseñanza, y su arquitectura metodológica, sus criterios de ponderación y sus vínculos con intereses comerciales han sido objeto de crítica académica sistemática (Hazelkorn, 2015; Rauhvargers, 2011; Vernon, Balas y Momani, 2018): número de publicaciones en revistas indexadas (Scopus, Web of Science —bases de datos que no son organismos neutros: Scopus pertenece a Elsevier y Web of Science a Clarivate Analytics, empresas privadas con intereses comerciales directos en el entramado de la publicación académica—), índice H de los investigadores, número de citas recibidas, relación entre producción científica y cuerpo docente. La docencia, cuando aparece en estos *rankings*, se mide por la reputación percibida por empleadores y académicos —una métrica circular— o por la relación numérica entre profesores y estudiantes, que no captura en absoluto la calidad del vínculo pedagógico.

Esta lógica métrica hace posible —y en algunos contextos ha consolidado— un modelo de conducción institucional orientado por indicadores de rendimiento antes que por criterios académicos. Lo que Deem, Hillyard y Reed (2007) denominaron «nuevo gerencialismo» (*new managerialism*) implica que quienes conducen las instituciones no son evaluados por la calidad de su pensamiento sobre la misión universitaria, sino por la eficiencia de su gestión: ingresantes, retención, posición en clasificaciones. Lorenz (2012) ha mostrado que este desplazamiento no es un efecto accidental sino el producto coherente de la nueva gestión pública aplicada a la educación superior: lo académico se convierte en un servicio cuya calidad mide el alumno-cliente, y la conducción institucional deviene compatible con una formación ajena a la tradición universitaria.

El efecto sobre el profesor es demoledor en términos de la razón vital orteguiana: las instituciones, en su carrera por mejorar posiciones en los *rankings*, trasladan la presión métrica hacia el individuo. Quien más publica —con independencia de la profundidad o el alcance formativo de lo que publica— vale más para la institución. Quien dedica tiempo genuino a la docencia, a las tutorías, al diálogo con estudiantes fuera del aula, a la formación de tesis, a la preparación de materiales de lectura rigurosos, ve ese tiempo desaparecer de

su evaluación curricular. No existe, en la mayoría de los sistemas de evaluación docente-investigadora, una métrica para la clase que cambió la vida de un estudiante o el seminario donde se generó pensamiento nuevo en conjunto. Sí existe, en cambio, una métrica precisa para el artículo publicado en una revista Q1.

La consecuencia estructural es la escisión: el profesor universitario se ve forzado a elegir entre enseñar e investigar, porque el sistema premia con claridad una sola de las dos actividades. Quien elige priorizar la docencia acepta implícitamente un lugar menor en la jerarquía académica. Quien elige priorizar la investigación asume, con frecuencia, una enseñanza empobrecida: clases preparadas con prisa, interacción mínima con los estudiantes, delegación de la docencia en auxiliares o en materiales digitales prefabricados. En ninguno de los dos casos se realiza la unidad humboldtiana; en ambos, se erosiona la razón vital que debería articular conocimiento y existencia en la figura del profesor.

Este fenómeno opera de manera diferenciada en distintos contextos institucionales y regionales. En las universidades latinoamericanas, la presión por la investigación llega sobre estructuras históricamente sostenidas por la vocación docente. El resultado es una fractura entre una minoría de investigadores que acumulan métricas y una mayoría de docentes que forman a la mayor parte de los estudiantes, pero son invisibles en los *rankings* —invisibles individualmente: alimentan métricas colectivas—. La paradoja es elocuente: la masa estudiantil es formada por quienes el sistema descarta como no productivos —docentes que con frecuencia son excelentes profesores que hacen de la investigación su medio para enseñar mejor—; quienes el sistema premia, en cambio, raramente dictan cursos de grado.

La angustia que produce esta escisión en el profesor no es la angustia kierkegaardiana (Kierkegaard, 1980) ante la libertad infinita, ni la angustia heideggeriana (Heidegger, 1927/1996) que llama a la autenticidad. Es una angustia más gris y más corrosiva: la del sujeto que sabe que lo que más valora —el diálogo genuino con el conocimiento y con los estudiantes— es precisamente lo que el sistema no registra, no premia y, en última instancia, no reconoce como trabajo universitario real.

2. Publicar o morir: de imperativo individual a presión institucional sistémica

La frase *publish or perish* —publicar o morir— tiene una historia larga en la cultura académica anglosajona. Durante décadas describió la presión que los departamentos universitarios ejercían sobre los profesores jóvenes para que construyeran un currículum de publicaciones como condición de acceso a la titularidad (*tenure*). Era un imperativo de carrera individual: quien no publicaba no avanzaba. Duro, sin duda, pero acotado a una etapa de la vida profesional y localizado en un tipo específico de institución (cf. Hicks et al., 2015; Lorenz, 2012).

Lo que ha ocurrido en las últimas dos décadas es una mutación de ese imperativo que lo convierte en algo cualitativamente diferente. Ya no es la carrera individual del joven investigador lo que está en juego: es la posición institucional de la propia universidad en los rankings globales, el acceso de la institución a fondos de investigación, su capacidad de atraer estudiantes internacionales y su imagen ante agencias de acreditación. El *publish or perish* se ha institucionalizado: ya no presiona a los individuos porque ellos deben avanzar en su carrera, sino porque la universidad necesita producir métricas para competir en un mercado global de educación superior.

Esta diferencia es filosóficamente crucial. Cuando la presión de publicar era una exigencia de la carrera individual, el investigador podía —en principio— decidir qué publicar, cuándo y por qué. Podía reservar tiempo para una obra de largo aliento, para un libro que integrara años de reflexión, para un artículo que dijera algo nuevo en lugar de reciclar resultados conocidos en un formato aceptable para revistas indexadas. Cuando la presión se traslada a la institución y ésta la retransmite al individuo como parte de su evaluación anual de desempeño, esa autonomía se contrae. El profesor no publica lo que cree que vale la pena publicar; publica lo que el sistema reconoce como publicación legítima, con la frecuencia que el sistema exige y en los formatos que el sistema premia**,** esto es, los que quiere el mundo desarrollado.

El resultado es una producción académica que cumple con todos los indicadores y que, con demasiada frecuencia, tiene poco que decir. Las revistas científicas indexadas reciben cada año más artículos porque hay más autores bajo presión de publicar; para sostener esa demanda, proliferan las revistas, y el umbral de novedad se rebaja. El sistema, en lugar de producir más conocimiento, produce más publicaciones. La diferencia entre ambas cosas no está en el número sino en el sentido y en la calidad. A esto debe agregarse que el sistema de arbitraje reproduce sus propios sesgos. La evidencia experimental disponible confirma que la identidad y la reputación del autor condicionan la evaluación aun cuando se instruye a los árbitros a ignorarlas: estos tienden a calificar mejor a autores reconocidos o afiliados a instituciones prestigiosas (Tomkins, Zhang y Heavlin, 2017; Huber et al., 2022). A esto se suma una práctica extendida —observada de modo reiterado en la propia experiencia editorial y en la de colegas árbitros, tanto locales como internacionales, aunque todavía no sistematizada en la literatura— por la cual el árbitro *googlea* al autor y, si este no tiene publicaciones previas, su artículo raramente es aceptado; se necesita un "padrinazgo" que allane el camino al nuevo investigador "independiente".

Para el profesor, la angustia que produce este imperativo institucionalizado no es la del investigador que teme que su obra no sea suficiente; es la del trabajador intelectual que siente que el ritmo de producción exigido es incompatible con la calidad del pensamiento que la investigación genuina requiere. El tiempo de maduración —las semanas de lectura, el período de incubación de una idea, el diálogo lento con la tradición intelectual— no tiene lugar en un sistema que premia la productividad cuantificable. El profesor que escribe un libro cada cinco años, denso y transformador, vale menos métricamente que el que publica diez artículos en el mismo período, aunque esos artículos no trasciendan el año de su publicación.

Esta lógica ha sido objeto de crítica sistemática: la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (American Society for Cell Biology [DORA], 2012) y el Manifiesto de Leiden (Hicks et al., 2015) documentaron sus distorsiones y propusieron alternativas basadas en el juicio cualificado; Sayer (2015) la denominó «hipocresía de los *rankings*»; y múltiples investigadores latinoamericanos han señalado su efecto colonial sobre las universidades periféricas (cf. Aboites, 2021). Esta lógica tiene, además, un efecto profundo sobre la identidad del profesor universitario que merece atención filosófica. Si lo que define al profesor como sujeto académico es su posición en *rankings* de citas, su índice H o su tasa de publicación anual, entonces su identidad intelectual se ha desplazado del orden del saber al orden de la producción. Ya no es quien piensa, sino quien produce pensamiento medible. Esta sustitución puede leerse, extendiendo la categoría de Han, como una forma de autoexplotación del sujeto del rendimiento; pero, como se señaló en el marco teórico, se trata de una autoexplotación inducida: el profesor publica «por sí mismo» lo que la institución necesita que publique para sostener su propia posición. El *burnout* académico no sería entonces el fracaso del sistema sino su producto más coherente.

3. El circuito perverso: subsidios públicos, publicación de acceso abierto y transferencia asimétrica del conocimiento

Existe una dimensión de la angustia del profesor universitario que raramente se articula en términos filosóficos, porque suele tratarse como un problema técnico de política científica. Sin embargo, tiene implicaciones de orden ético, epistemológico y político que merecen análisis: se trata del circuito que va desde el subsidio público a la investigación, pasando por la publicación en revistas de acceso abierto, hasta la transferencia gratuita de ese conocimiento a los actores más poderosos del sistema global.

El circuito funciona de la siguiente manera. Los Estados invierten fondos públicos en la financiación de la investigación universitaria: becas doctorales, proyectos de investigación competitivos (CONICET, ANPCyT en Argentina; CNPq en Brasil; CONACYT en México; fondos europeos de investigación, etc.). El investigador recibe esos fondos, realiza su investigación, y produce un artículo que somete a revisión por pares en una revista indexada. Hasta aquí el proceso tiene una lógica coherente: la inversión pública produce conocimiento que se valida colectivamente**,** aunque cabe señalar que, para el investigador individual, publicar resulta más redituable que patentar, siempre según la lógica de la necesidad de producción rápida; esto, naturalmente, no siempre coincide con el interés social de la investigación.

La perversión comienza en el momento de la publicación. El movimiento de acceso abierto (Open Access, OA) nació con una vocación aparentemente democrática: hacer el conocimiento científico accesible a cualquier persona, independientemente de su capacidad de pagar suscripciones a revistas académicas (la comunicación entre colegas y la facilidad de accesos "piratas" a los *papers* jugaron su parte en la decisión). Sin embargo, el modelo que se ha impuesto como dominante en el OA es el de los Article Processing Charges (APC): el autor —o su institución, o su subsidio de investigación— paga a la revista un monto que

puede oscilar entre 500 y más de 10.000 dólares por artículo publicado (Haustein et al., 2024), para que ese artículo quede disponible gratuitamente en línea.

Este modelo invierte la lógica económica de la publicación académica sin corregir su asimetría de poder. Las grandes editoriales académicas —Elsevier, Springer Nature, Wiley, Taylor & Francis— han migrado exitosamente hacia el modelo OA sin reducir sus márgenes de ganancia históricos, en torno al 30-40% (Larivière, Haustein y Mongeon, 2015). El investigador de un país periférico —que ya pagó su investigación con fondos públicos escasos— debe ahora pagar nuevamente, con esos mismos fondos o con recursos propios, el derecho de que su trabajo sea leído gratuitamente por otros. La institución que financia la investigación paga dos veces: una para que se produzca y otra para que se difunda.

La tercera vuelta del circuito es la más inquietante desde el punto de vista de la economía del conocimiento global. Ese artículo, publicado en acceso abierto con fondos públicos de un país en desarrollo, queda disponible gratuitamente para cualquier actor del sistema global: universidades de élite con enormes capacidades computacionales, empresas tecnológicas que utilizan la literatura científica para entrenar modelos de inteligencia artificial —práctica que ya genera litigios y debates específicos sobre su marco de derechos de autor (Liu, 2026)—, y centros de investigación privados de los países más desarrollados. Este último fenómeno se inscribe en una dinámica más amplia y ya documentada: la conversión de conocimiento producido con inversión pública periférica en patentes registradas en países centrales (Codner, Becerra y Díaz, 2012). Ambos casos —el entrenamiento de modelos de IA y la patentización— ilustran, cada uno desde su propio circuito, cómo el conocimiento producido con fondos públicos periféricos puede convertirse en insumo gratuito para actores con mayor capacidad de valorización económica.

Este circuito produce en el profesor una angustia de orden particular: la sensación de participar en un sistema del que no puede evadirse, pero cuyas reglas considera injustas. No hay salida limpia dentro del sistema: cualquier decisión implica alguna forma de complicidad con una lógica que el profesor puede rechazar intelectualmente pero no puede ignorar estratégicamente.

A esta triple asimetría del circuito —producción financiada públicamente, publicación pagada por el investigador, apropiación privada del conocimiento resultante— debe sumarse una dimensión que la tradición universitaria latinoamericana ha conceptualizado con especial rigor: la función de extensión. La extensión —en su sentido fundacional, no reducido a la prestación de servicios mercantilizados— es la forma en que la universidad devuelve a la sociedad el conocimiento producido con sus recursos, establece un diálogo directo con comunidades, actores productivos y territorios, y cierra el circuito entre saber universitario y transformación social. El modelo del acceso abierto con APC subvierte esta lógica de retribución: el conocimiento producido con fondos públicos no regresa a la sociedad que lo financió a través de vínculos institucionales de extensión, sino que queda disponible en la red para quien posea la capacidad técnica y computacional de procesarlo y valorizarlo económicamente. La extensión, como función orientada específicamente hacia actores sin esa capacidad, queda excluida del circuito de difusión: el conocimiento es

técnicamente accesible, pero socialmente inaccesible para quienes la extensión pretende alcanzar. La angustia del profesor que sabe esto, que trabaja en nombre del bien común dentro de una lógica que sistemáticamente lo priva de sus destinatarios naturales, no es susceptible de resolución individual.

4. Del par al cliente: la sustitución de la evaluación académica por las encuestas de satisfacción

La evaluación docente es una práctica necesaria y legítima en cualquier institución de enseñanza superior. El problema no es la evaluación en sí, sino el criterio epistemológico que la fundamenta: quién evalúa, qué evalúa y desde qué concepción del conocimiento y de la enseñanza se realiza esa evaluación.

La evaluación clásica del trabajo académico descansaba sobre el principio de la revisión por pares (*peer review*): son los iguales en saber quiénes pueden juzgar la calidad de una producción intelectual. Un artículo de física teórica lo evalúan físicos teóricos; una clase de filosofía medieval la evalúa alguien que conoce el período y sus debates. Este principio no es elitista en sentido peyorativo: es la condición de posibilidad de un juicio que no se limite a medir la reacción emocional del receptor, sino la solidez, la originalidad y la relevancia del trabajo en relación con el estado del arte de un campo de conocimiento.

La transformación contemporánea ha introducido un criterio radicalmente diferente: la satisfacción del estudiante medida por encuestas estandarizadas. En muchas universidades, la evaluación docente es determinada principalmente por el promedio de las respuestas estudiantiles a formularios con escalas Likert. Estas evaluaciones se promedian, se comparan con medias institucionales y se utilizan en decisiones de renovación de contratos, promoción o asignación de carga horaria.

La crítica filosófica a este modelo no es que los estudiantes no deban opinar sobre la enseñanza que reciben, sino que la satisfacción del estudiante en el corto plazo es un indicador deficiente e incluso contradictorio de la calidad de la enseñanza. La investigación empírica ha explorado esta paradoja: usando asignación aleatoria de estudiantes a profesores, Carrell y West (2010) mostraron que los docentes más exigentes reciben evaluaciones más bajas en el curso inmediato, pero sus estudiantes obtienen mejores resultados en los cursos siguientes que dependen de esos contenidos. Este hallazgo es consistente con estudios que muestran que las evaluaciones estudiantiles no correlacionan de manera confiable con el aprendizaje efectivo (Uttl, White y Gonzalez, 2017), y con los problemas de validez señalados tempranamente por Marsh (1987).

Esta lógica es exactamente la del mercado de consumo aplicada a la educación: el estudiante es tratado como cliente cuya satisfacción debe maximizarse, y el profesor es tratado como proveedor de un servicio que debe ser evaluado por la experiencia del consumidor. Cuando la universidad adopta este modelo, renuncia implícitamente a la posibilidad de que la enseñanza exija algo del estudiante que este no quiera dar voluntariamente. Renuncia,

interpretando en este sentido el principio orteguiano de economía de la enseñanza, a la tarea de seleccionar los contenidos en función de lo que el estudiante puede efectivamente asimilar, y no de lo que resulta más cómodo de transmitir o de evaluar.

Este desplazamiento ilustra con nitidez el tránsito que Deleuze (1999) describía de la disciplina al control. La encuesta de satisfacción no es un examen puntual a cargo de un superior, sino un mecanismo de evaluación continua, repetido cada cuatrimestre, mediante el cual la institución delega en el estudiante —convertido en cliente— la función de vigilancia. El profesor ya no es juzgado por un par ni por una autoridad identificable, sino por una multitud anónima cuyo promedio decide su continuidad: la misma lógica que rige hoy el trabajo en el comercio electrónico y en los servicios mediados por plataformas, donde la calificación del cliente opera como instrumento de gestión del trabajador. La exigencia es aquí inequívocamente externa; pero como el profesor necesita esa calificación para conservar su lugar, termina anticipándola e interiorizándola en su propia manera de enseñar.

El efecto sobre el profesor es doble. Por un lado, existe la tentación —o la presión— de adaptar la enseñanza para maximizar las evaluaciones: simplificar los contenidos, reducir las exigencias, aumentar el entretenimiento, evitar el conflicto intelectual. Por otro lado, para quien resiste esa tentación, existe la angustia de saber que su trabajo será juzgado por un instrumento que no puede capturar lo que considera esencial en su práctica: el momento en que un estudiante comprende algo que no comprendía antes, el seminario donde emerge una pregunta que nadie había formulado.

En una lectura lacaniana extrapolada al plano institucional, el sistema de encuestas de satisfacción produciría una abolición del saber en el lugar del Otro: la institución ya no poseería un discurso propio sobre qué es conocimiento válido y qué es enseñanza de calidad; delegaría esa definición en la respuesta inmediata de quien acaba de recibir el servicio. El Gran Otro universitario se desvanece, y el profesor queda sin respaldo simbólico para sostener su autoridad epistémica. La angustia que resulta de esta pérdida no es psicológica: es estructural.

5. Sin tiempo ni espacio para pensar: la extinción del diálogo y la reflexión institucional

La quinta dimensión de la angustia del profesor universitario es, quizás, la más difícil de articular en términos académicos precisamente porque su expresión más genuina es el silencio y la ausencia. Se trata de la extinción sistemática del tiempo y el espacio para dos actividades que definen en su esencia la vida universitaria: pensar la propia universidad —reflexionar críticamente sobre su misión, sus contradicciones y su horizonte— y dialogar genuinamente con el estudiante más allá de los límites formales del aula.

La agenda del profesor universitario contemporáneo puede reconstruirse con precisión: las horas de docencia formal, en expansión involuntaria en muchos sistemas —porque los recortes presupuestarios reducen la planta docente sin reducir la matrícula, de modo que

cada profesor cubre más carga horaria con menos recursos—; las horas de preparación de materiales adaptados a plataformas digitales, que no reducen sino que duplican el tiempo de preparación respecto del formato presencial; las horas de corrección de evaluaciones en aulas masificadas; las horas de gestión burocrática (informes de cátedra, carga de notas, participación en comités de acreditación, actualización de planes de estudio); las horas de investigación, que compiten directamente con las anteriores; y las horas de escritura de informes de avance de proyectos subsidiados.

En este cronograma no hay lugar visible para pensar la universidad. La reflexión sobre la misión institucional, sobre los modelos pedagógicos, sobre la relación entre el conocimiento que se produce y el conocimiento que se transmite, sobre la coherencia entre los valores declarados de la institución y sus prácticas reales: todo esto ha quedado relegado a reuniones donde el tiempo de reflexión genuina es colonizado por la presentación de indicadores y la planificación de estrategias para mejorar posiciones en *rankings*.

Ortega y Gasset (1930/2001) formuló, en Misión de la universidad, el principio de economía en la enseñanza: la selección de contenidos no debe regirse por la totalidad de lo que una ciencia sabe, sino por lo que el estudiante puede efectivamente aprender y necesita para orientarse en su circunstancia. Este principio implica una selección, y toda selección requiere tiempo para pensar. Esa reflexión no puede hacerse bajo la presión de plazos de acreditación; no puede producirse en el formato de formularios de competencias donde cada campo de saber se fragmenta en unidades de resultado medible.

La extinción del diálogo genuino con el estudiante opera por una lógica similar. El diálogo universitario en su sentido pleno remite al que aparece en los diálogos platónicos y puede leerse, en diálogo con Gadamer (2004), como la experiencia hermenéutica fundamental —el acontecimiento en que el sentido se produce y no meramente se transmite—; y, siguiendo a Buber (1984), como una relación Yo-Tú en lugar de Yo-Ello —es decir, un encuentro donde el otro no es objeto de análisis sino interlocutor irreductible—. Trasladado al vínculo entre profesor y estudiante, este tipo de diálogo requiere tiempo sin agenda preestablecida, espacio de encuentro no instrumentalizado, y una posición del profesor que no sea la del experto que transmite información certificada sino la del sujeto que piensa junto a otro. Este tipo de diálogo es irreductible a las tutorías programadas de quince minutos, a los foros digitales obligatorios o a las horas de consulta que nadie utiliza porque el anonimato de la masificación ha disuelto el vínculo antes de que pudiera formarse.

Para el profesor, la angustia de no tener tiempo para pensar ni para dialogar tiene una dimensión existencial que va más allá de la insatisfacción laboral. Es la angustia de quien sabe que aquello que justifica su vocación —aquello por lo que decidió dedicar su vida al trabajo universitario— es exactamente lo que el sistema no contempla, no premia y progresivamente no financia. Han (2015) describe al sujeto del rendimiento como alguien que ya no puede detenerse: no por una prohibición externa, sino porque la detención le produce angustia. En el profesor, sin embargo, esa imposibilidad de detenerse tiene también un correlato externo muy concreto: el próximo informe, la próxima convocatoria, la próxima evaluación. El control continuo descripto por Deleuze (1999) no conoce pausas, y la angustia

de detenerse es inseparable del temor a quedar fuera del sistema que lo mide. El resultado es una vida académica llena de actividad y vaciada de pensamiento: la expresión más acabada del eclipse de la *universitas*.

Discusión: hacia una fenomenología de la angustia académica

Las cinco dimensiones analizadas no son fenómenos independientes que puedan corregirse mediante ajustes técnicos parciales. Son expresiones coherentes de una misma mutación del sentido universitario: el desplazamiento del *telos* de la universidad desde la formación de sujetos capaces de comprender y transformar el mundo hacia la producción de indicadores medibles de rendimiento. Esta mutación no fue planeada ni decidida en un momento único; emergió de la acumulación de políticas aparentemente razonables —la necesidad de transparencia, de comparabilidad, de rendición de cuentas, de democratización del acceso, de articulación con el mercado laboral— que en su conjunto produjeron un efecto que ninguna de ellas, aparentemente, preveía: la erosión sistemática de las condiciones de posibilidad del pensamiento universitario.

La angustia del profesor no es un problema de salud mental corporativa que pueda resolverse con programas de bienestar institucional. Es el síntoma de una contradicción estructural: el sistema exige al profesor que sea simultáneamente investigador productivo, docente eficiente, gestor burocrático, emprendedor de proyectos y consumidor de capacitación permanente, en un tiempo finito que no alcanza para ninguna de esas funciones en profundidad. Cualquier decisión que el profesor tome implica sacrificar algo que el mismo sistema le exige. La angustia es la respuesta subjetiva a una demanda estructuralmente imposible de satisfacer.

Esa demanda tiene, además, una cualidad que explica por qué la angustia del profesor no puede reducirse ni a la autoexplotación descripta por Han ni a la opresión de una autoridad visible. En las sociedades de control (Deleuze, 1999), la exigencia llega desde afuera —de la conducción institucional, de las agencias, de los *rankings*, de los estudiantes que evalúan—, pero es gobernada de tal modo que el sujeto la asume como propia (Foucault, 2007). El profesor ya no puede distinguir con claridad qué desea él y qué desea de él la institución. Lacan (2004) situaba la angustia precisamente en esa zona: no ante la falta de un objeto, sino ante el deseo enigmático del Otro, cuando el sujeto no sabe qué lugar ocupa para ese Otro ni qué se espera de él. La universidad contemporánea coloca al profesor en esa posición: le exige sin decirle nunca cuánto es suficiente, y lo deja solo frente a la pregunta de si lo que hace responde a su vocación o a la demanda del sistema. Esa indistinción entre la exigencia propia y la ajena es uno de los rasgos que singularizan la angustia académica contemporánea.

Existe, sin embargo, un elemento de la angustia del profesor que la distingue de la angustia del profesional de cualquier otro campo sometido a presiones similares. El profesor universitario es, en su función constitutiva, el custodio de la razón vital: la persona que, por su formación y su posición institucional, debería ser capaz de pensar su propia circunstancia con mayor lucidez que otros. La angustia de no poder ejercer esa función —de saber cuál

sería la tarea propia y no tener las condiciones para realizarla— tiene una intensidad específica que no puede reducirse al malestar laboral genérico. Es la angustia de la vocación impedida.

Kierkegaard (1980) describía la angustia como el vértigo de la libertad: la experiencia de la posibilidad abierta que enfrenta al individuo consigo mismo. Invirtiendo esa imagen —y en diálogo con la autenticidad heideggeriana (Heidegger, 1927/1996) como posibilidad propia asumida—, cabe pensar que el profesor en la universidad contemporánea experimenta un vértigo inverso: no el de la posibilidad infinita, sino el de la posibilidad clausurada. Sabe lo que podría hacer —pensar en profundidad, dialogar genuinamente, escribir obras de largo aliento, enseñar desde el movimiento vivo del conocimiento— y sabe que el sistema en el que opera no crea las condiciones para hacerlo. Esta conciencia de la posibilidad negada es, quizás, la forma más específica de la angustia académica contemporánea.

Conclusión: restituir las condiciones del pensamiento

La angustia del profesor universitario no es un destino inevitable ni un efecto colateral menor de transformaciones que en general habrían sido beneficiosas. Es el síntoma de una crisis de sentido que afecta la función histórica de la universidad y que, si no se reconoce y se aborda, tenderá a agravarse en la medida en que los sistemas de métricas se consoliden, los *rankings* globales ganen mayor influencia en la asignación de recursos y el concepto de "mercado académico" se expanda.

Recuperar las condiciones del pensamiento universitario no implica un retorno nostálgico a una universidad del pasado idealizado. Implica un reconocimiento filosófico y político claro: que la universidad tiene una misión que no puede cumplirse bajo la lógica del rendimiento cuantificable, y que esa misión requiere condiciones materiales y temporales específicas que el sistema actual no provee.

Esas condiciones tienen nombre concreto: tiempo de lectura lenta y reflexión sin agenda inmediata; espacios de diálogo genuino entre profesores y con estudiantes; sistemas de evaluación que incluyan el juicio de pares sobre la calidad del pensamiento y no solo la satisfacción del cliente sobre la calidad del servicio; políticas de publicación que no conviertan el conocimiento producido con fondos públicos en insumo gratuito para actores privados con mayor capacidad de valorización; y, sobre todo, la restitución de la unidad entre enseñanza e investigación como principio rector de la vida académica.

La razón vital orteguiana no puede articularse sin un sujeto que tenga tiempo y espacio para ejercerla. El profesor universitario es ese sujeto; la universidad debería ser ese espacio. Mientras el sistema siga convirtiendo al profesor en gestor de sus propias métricas, ese espacio seguirá vacío de pensamiento, aunque esté lleno de indicadores de productividad.

El desafío que se plantea no es técnico sino filosófico y político: reconocer que la universidad que solo rinde cuentas cuantitativamente ha dejado de ser universidad en el sentido pleno del término, y que recuperar ese sentido requiere decisiones institucionales que contradigan

la lógica del mercado académico global. No hay indicador que mida el valor de un profesor que ayuda a un estudiante a pensar por primera vez en su propia circunstancia con las herramientas que le da el saber. Pero eso es, precisamente, lo que la universidad debe hacer si quiere seguir siendo la universidad.

Referencias

Aboites, H. (2021). *La medida de una nación: La evaluación y la reforma de la educación superior en América Latina.* Universidad Autónoma Metropolitana. (Edición actualizada; trabajo original publicado en 2012).

American Society for Cell Biology. (2012). *San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA)*. https://sfdora.org/read/

Bologna Declaration. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999.* European Higher Education Area. https://www.ehea.info

Buber, M. (1984). *Yo y tú* (C. Díaz, Trad.). Caparrós Editores. (Trabajo original publicado en 1923).

Carrell, S. E., & West, J. E. (2010). Does professor quality matter? Evidence from random assignment of students to professors. *Journal of Political Economy, 118*(3), 409-432.

Codner, D., Becerra, P., & Díaz, A. (2012). La transferencia tecnológica ciega: desafíos para la apropiación del conocimiento desde la universidad. Redes: *Revista de Estudios Sociales de la Ciencia, 18*(35), 161-171.

Collins, R. (1979). *The Credential Society: An historical sociology of education and stratification*. Academic Press.

Deem, R., Hillyard, S., & Reed, M. (2007). *Knowledge, Higher Education and the New Managerialism: The changing management of UK universities*. Oxford University Press.

Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones 1972-1990* (J. L. Pardo, Trad., 3ª ed.). Pre-Textos. (Trabajo original publicado en 1990).

Fasoli, H. J. (2026). Filosofía de la angustia y universidad: la razón vital frente a la crisis del

conocimiento*. Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 13(25), 39-56.

https://doi.org/10.63314/BQXM8198

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)* (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2004).

Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum. (Trabajo original publicado en 1960).

Han, B.-C. (2015). *The Burnout Society*. Stanford University Press.

Han, B.-C. (2021). *La sociedad del cansancio* (4ª ed. especial). Herder Editorial. (Trabajo original publicado en 2010/2012).

Haustein, S., Schares, E., Alperin, J. P., Hare, M., Butler, L.-A., & Schönfelder, N. (2024). Estimating global article processing charges paid to six publishers for open access between 2019 and 2023. *arXiv:2407.16551*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.16551

Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

Heidegger, M. (1996). *Being and Time* (J. Stambaugh, Trans.). SUNY Press. (Trabajo original publicado en 1927).

Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). *Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. Nature, 520*(7548), 429-431.

Huber, J., Inoua, S., Kerschbamer, R., König-Kersting, C., Palan, S., & Smith, V. L. (2022). Nobel and novice: Author prominence affects peer review. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 119*(41), e2205779119.

Kierkegaard, S. (1980). *The Concept of Anxiety* (R. Thomte, Trans.). Princeton University Press. (Trabajo original publicado en 1844).

Lacan, J. (2004). *El seminario. Libro 10: La angustia* (R. C. C. de la Torre, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1962-1963).

Larivière, V., Haustein, S., & Mongeon, P. (2015). The oligopoly of academic publishers in the digital era. *PLOS ONE, 10*(6), e0127502.

Liu, H. (2026). Limitations of current copyright frameworks for large language models trained on scientific literature. *Frontiers in Artificial Intelligence, 9*, 1781692.

Lorenz, C. (2012). If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and new public management. *Critical Inquiry, 38*(3), 599-629.

Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroads*. Yale University Press.

Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. International *Journal of Educational Research, 11*(3), 253–388.

Nussbaum, M. C. (2024). *Not for Profit: Why democracy needs the humanities* (Princeton Classics ed., con nuevo prefacio de la autora). Princeton University Press. (Trabajo original publicado en 2010).

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil.* Editorial Acantilado.

Ortega y Gasset, J. (2001). *Misión de la universidad.* Alianza. (Trabajo original publicado en 1930).

Ortega y Gasset, J. (2004). *El tema de nuestro tiempo.* Alianza. (Trabajo original publicado en 1923).

Rauhvargers, A. (2011). *Global University Rankings and their Impact*. European University Association.

Sayer, D. (2015). *Rank Hypocrisies: The insult of the REF*. SAGE.

Tomkins, A., Zhang, M., & Heavlin, W. D. (2017). Reviewer bias in single- versus double-blind peer review. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 114*(48), 12708-12713.

Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation, 54*, 22–42.

Vernon, M. M., Balas, E. A., & Momani, S. (2018). Are university rankings useful to improve research? A systematic review. *PLOS ONE, 13*(3), e0193762.

Héctor J. Fasoli

Héctor J. Fasoli es Doctor en Ciencias Químicas (UBA), con posdoctorados en EE.UU., Alemania y España. Profesor por concurso en la UBA, la Universidad Católica Argentina y la Universidad Nacional de Catamarca, donde dirige el Doctorado en Ciencias Exactas y Naturales. Sus ensayos integran ciencia, pedagogía y compromiso social, fruto de cinco décadas de docencia. Premio Konex de Platino 2003.