

El Espacio Europeo de Educación Superior: La razón instrumental de una universidad al servicio de la empresa

Juan Carlos Pardo Pérez y Alfonso García Tobío
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidade de Santiago de Compostela

“...la razón misma se ha convertido en simple medio auxiliar del aparato económico omnicomprendivo. [...] Finalmente se ha cumplido su vieja ambición de ser puro órgano de fines” (Adorno, Dialéctica de la Ilustración).

1. Introducción

La reforma de la educación formal en todos sus niveles (desde la educación básica hasta la educación superior) que se viene desarrollando globalmente, está rendida a lo que Postman (1999) denomina el “dios de la rentabilidad económica”. El Espacio Europeo de Educación Superior no iba a ser una excepción, más aún cuando está imaginado, concebido y planificado desde fuera de la Academia, por los poderes económicos y, subordinadamente, por los poderes políticos. En el punto de mira de esta reforma están dos dimensiones básicas de la universidad: la *transmisión* del saber y la *creación* del conocimiento. La reforma referida a la transmisión del saber se materializa en la remodelación de los estudios (organización de las enseñanzas, contenidos de las materias, finalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación, etc.), con el propósito de que la formación universitaria se adapte al mercado. Como veremos en nuestra argumentación, hay una decidida intención de producir, mediante la educación superior, determinadas subjetividades que resulten convenientes para el modelo económico del capitalismo postindustrial. En cuanto a la creación del conocimiento, la reforma aspira a establecer las condiciones (por ejemplo, mediante la reducción del financiamiento público¹) que obliguen a las universidades a convertirse en “fábricas del conocimiento”, poniendo la investigación al servicio de las necesidades empresariales. Este proceso de reforma, impulsado al grito de “hay que modernizar la universidad”, quiere sacar a la universidad y a los universitarios de su “torre de marfil” e integrarlos en el mundo y en los valores predominantes. Pero sería ingenuo esperar que este nuevo escenario no comporte ninguna consecuencia perniciosa para una institución social a la que se quiere transformar en una organización al modo empresarial. Apuntamos, entre otras, las siguientes consecuencias. 1) La pérdida del rigor desinteresado de la investigación (la búsqueda de conocimiento como un fin en sí mismo), bajo las presiones de la visión –permítasenos el neologismo– cortoplacista, la visión inmediata y coyuntural del funcionamiento empresarial, pero también de la intención deliberada de condicionar, deformar u ocultar resultados que sean contraproducentes para el mercado, o para los poderes económicos y políticos. 2) La privatización del conocimiento, que queda sometido a la, cada vez más, rígida y delirante legislación sobre patentes² y sobre otros derechos (como los de propiedad). 3) La pérdida en la diversidad de la investigación que, causada por la concentración de los recursos en la investigación

¹Especial *firgoa*: Estrangulamiento financiero das universidades.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/26273>

² La lista es cada vez más impresionante, como afirma Yann Moulier Boutang: el genoma humano, la vida natural, la vida modificada, los medicamentos para las triterapias.

www.nodo50.org/dado/textosteoria/boutang.rtf

Véase también el Especial *firgoa*: Patentes: a mercantilización do coñecemento.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/21658>

“útil” (habitualmente, la aplicada), supone la disminución y/o desaparición de grupos de investigación, en razón de los siguientes criterios: pertenecer a países centrales o periféricos, desenvolver investigación básica o aplicada, ubicarse o no en una línea de investigación prioritaria y, con respecto a la investigación humanística y social, realizar o no investigación crítica. 4) La depreciación de la docencia frente a la investigación, por más que se diga que el Espacio Europeo de Educación Superior es una ocasión singular para el cambio de enfoque metodológico en las aulas universitarias.

2. Información y juicio: El Espacio Europeo de Educación Superior se comprende en el contexto de las políticas neoliberales

En 1984 tres relevantes científicos del ámbito anglosajón, Richard C. Lewontin (biólogo evolutivo), Steven Rose (neurobiólogo) y Leon J. Kamin (psicólogo) escriben un conocido libro (*“No está en los genes. Racismo, genética e ideología”*) para tratar de desmontar la trama ideológica que ya, por aquel entonces, intentaba justificar desde la biología, y desde ese híbrido extravagante denominado sociobiología, la cosmovisión neoliberal que, de mano de las políticas de Margaret Thatcher y de Ronald Reagan (recién llegados al poder), estaba armando sus estrategias para hacerse hegemónica. Casi treinta años después tenemos que admitir que el modo de pensar neoliberal y los postulados doctrinales que lo definen están interiorizados de forma tan generalizada que explican el magma y la confusión ideológica en la que se mueven opciones políticas que, tradicionalmente, tenían propuestas de acción bien diferenciadas. Esta situación es reconocida y explicada por David Harvey (2005), uno de los más reputados geógrafos actualmente vivos, del siguiente modo: “[...] el neoliberalismo se ha tornado hegemónico como forma de discurso. Posee penetrantes efectos en los modos de pensamiento, hasta el punto de que ha llegado a incorporarse a la forma natural en que muchos de nosotros interpretamos, vivimos y entendemos el mundo” (p. 7). Y sigue diciendo: “Para que cualquier forma de pensamiento se convierta en dominante tiene que presentarse un aparato conceptual que sea sugerente para nuestras intuiciones, nuestros instintos, nuestros valores e nuestros deseos, así como también para las posibilidades inherentes al mundo social que habitamos. Si se logra esto, este aparato conceptual se injerta de tal modo en el sentido común que pasa a ser asumido como algo dado y no cuestionable (p. 11).

El neoliberalismo, a día de hoy, parece empapar todo, de tal forma que quien, como Harvey y los demás críticos del pensamiento neoliberal, quiera hacerle frente puede verse como los citados Lewontin, Rose y Kamin, que en el último capítulo (“La nueva biología contra la vieja ideología”) del citado libro confiesan: “Los que critican el determinismo biológico son como bomberos: son llamados constantemente a media noche para extinguir el último incendio y siempre acuden a situaciones de emergencia inmediatas pero nunca tienen la tranquilidad y el tiempo suficientes para diseñar un verdadero edificio a prueba de incendios”. El caso es que, como siguen diciendo, “Todos estos incendios deterministas deben ser apagados con el agua fría de la razón antes de que todo el vecindario intelectual arda en llamas” (p. 324). Tal es la desasosegante sensación que nos invade a los que, dedicándonos a la educación, desearíamos hacer frente al embate neoliberal que considera este ámbito (el de la educación en general, y el de la educación superior en particular) un espacio especialmente apetecible desde el cual conformar valores, modos de pensar y de actuar consonantes con el modelo de vida propugnado por el neoliberalismo. Y este desasosiego se vuelve indefensión cuando los principios con los que pretenden dar

forma a sus valores, formas de pensar y de actuar, son los mismos con los que los movimientos progresistas defendieron un proyecto político comunitario que ahora, apropiados por la “nueva derecha”, sirven para impulsar un desarraigo masivo que nos convierte en individuos desarmados, presas fáciles para la industria de los medios de comunicación (el otro pilar del que el neoliberalismo echa mano para su dominio hegemónico) que tienen el cometido de dar forma a la opinión pública. En el campo de la educación, conceptos como “libertad”, “autonomía”, “calidad”, “innovación”, “responsabilidad” o “evaluación”, concebidos de forma singular, forman parte del mundo de significados con los que autores como Dewey o, más próximos a nosotros, Freire, Giroux, Apple, etc., modelan una concepción de la educación comprometida éticamente en el desarrollo y en la realización personal de los individuos y, al mismo tiempo, como vehículo para constituir sociedades genuinamente democráticas. El cinismo neoliberal expurga de estos conceptos toda connotación social, de compromiso ético, de justicia social, privando a la educación de su carácter transformador, poniéndola a ella y a las instituciones educativas al servicio de la domesticación del ser humano, lo que significa que se quiere hacer de él un objeto, un mero mecanismo en el engranaje de la economía y del mercado. Se dice que una imagen vale más que mil palabras. Este pensamiento queda bien expresado en el humor insurgente de El Roto. En una de sus viñetas, se ven tres edificios; en uno de ellos parece tener lugar una reunión de ejecutivos; alguien dice: “¡La economía se está enfriando, echad más gente a la caldera!” (El País, 18 de diciembre de 2007)³.

A nosotros, comprometidos desde hace tiempo con procesos de cambio y de innovación en la educación universitaria, preocupados por la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, defensores de procesos de evaluación dialogada, de la integración y uso de las tecnologías como medios de comunicación educativa y subordinados a un proyecto educativo, esta corrupción de los conceptos nos obliga a someter a un análisis crítico ciertas propuestas educativas que, sumergidas antes en la vulgata neoliberal, dan a los conceptos que las definen el significado que mejor se adapte a los propósitos hegemónicos de quien los usa. Por lo que se refiere a la educación superior, el uso de los conceptos antes citados (“libertad”, “autonomía”, “calidad”, “innovación”, “responsabilidad”, “evaluación”, etc.) sin conciencia aparente de la transformación mágica (y, por eso mismo, mistificadora) que se opera con ellos, desemboca en una aceptación acrítica, irreflexiva (cuando no complaciente o cómplice), incluso por parte de quien, por razón de su formación, de su ejercicio profesional y/o de la responsabilidad que desempeña (profesorado, equipos decanales, equipos rectorales, conferencia de rectores, etc.), debiera estar más predispuesto a hacer un uso más riguroso de ciertas ideas, de ciertas nociones, en el contexto de discursos que se expresan institucionalmente y que, por tal motivo, tienen trascendencia social. Es el caso de las recientes declaraciones realizadas por la Ministra de Educación y Cultura, Doña Mercedes Cabrera quien, quizás preocupada por las movilizaciones que se produzcan (ya se están produciendo) contra el Espacio Europeo de Educación Superior, declara que “es probable que la información sobre el Espacio Europeo de Educación Superior no esté llegando a los estudiantes, por lo menos como sería deseable”⁴. Días más tarde, al hilo del primer problema institucional que el citado modelo de Convergencia Europea en la Educación Superior provoca en la Universidad de Santiago

³ El País, 18 de diciembre de 2007 http://www.elpais.com/vineta/?autor=El%20Roto&d_date=20071218&anchor=elpporopin&k=Roto

⁴ Declaración de la Ministra de Educación en la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados. http://actualidad.terra.es/sociedad/articulo/cabrera_eees_muy_probable_informacion_2115955.htm

de Compostela (la aprobación del plan de estudios de la Licenciatura de Ciencias Políticas, siguiendo las directrices de Bolonia), el Señor Rector de nuestra universidad, según declaraciones recogidas por diversos medios (por ejemplo, *La Voz de Galicia*⁵), se pronuncia de forma similar a la Señora Ministra: “Los alumnos interpretan Bolonia de forma errónea”, por lo que es preciso “hacer un trabajo de información para desmontar prejuicios de los estudiantes”. A continuación, pasando revista a algunos de esos “errores de interpretación”, asegura que “la universidad no se privatizará”, que los “máster serán a precios públicos”, que la oferta de títulos no se hace a demanda de los empleadores sino de los estudiantes”, que “los nuevos títulos no supondrán una merma de calidad”.

El caso es que la Señora Ministra y el Señor Rector de la Universidad de Santiago de Compostela tienen razón cuando afirman que es posible que la información sobre el Espacio Europeo no esté llegando al alumnado; en realidad tampoco está llegando al profesorado ni, probablemente, al personal de administración y servicios. A pesar de que, desde 1998 se vienen sucediendo reuniones de Ministros de Educación de los países de la Unión Europea, y se vienen sucediendo las declaraciones (Declaración de la Sorbona en 1998, Declaración de Bolonia en 1999, etc.) que van marcando la agenda de reforma estructural de la Educación Superior en Europa, hace sólo cinco o seis años que empezamos a tener alguna información de los cambios que se avecinaban. En todos estos años, la política informativa de la Universidad de Santiago de Compostela consistió en situar en las entradas de sus centros paneles de cartón, acompañados de dípticos o trípticos, en los que se ofrecía en formato propagandístico información concisa y superficial (y suponemos, que “deseable”) acerca del Espacio Europeo de Educación Superior. En todo este tiempo, el profesorado no tuvo información más completa que esta, ni institucionalmente (Consejos de Departamento y Juntas de Facultad) se discutió sobre el citado Espacio Europeo, más allá de los cambios estructurales que el nuevo modelo va a comportar. En este sentido, en la Universidad de Santiago (y suponemos que este esquema se puede aplicar también a la mayor parte de las universidades del Estado) no hubo una política institucional de debate, de discusión, de reflexión y de evaluación rigurosas sobre el significado, las consecuencias y las alternativas (si las hubiere) del Espacio Europeo. Organizar, promover e impulsar una reflexión y debate colectivos acerca del Espacio Europeo, habría sido una ocasión excepcional para poner en práctica algunas de las “competencias” que se espera que nuestro alumnado desarrollen con los nuevos estudios; habría sido también una ocasión excepcional para empezar a poner en práctica esa idea, preconizada en muchos de los documentos sobre la reforma que nos espera, de transformar la universidad y sus centros en “comunidades de aprendizaje” y “comunidades de práctica”.

Ahora, cuando las cosas se presentan como inevitables⁶, y se espera de los centros y de su profesorado que aborden la renovación de los planos de estudios, caemos en la cuenta de que es posible que esta vez, con el Espacio Europeo, no funcione la paradoja de Lampedusa: cambiarlo todo para que nada cambie. Tal es la experiencia que tenemos con respecto a las anteriores reformas de los planos de estudios, con la sustitución de la organización docente en términos de horas de clase por créditos, etc., que no supuso, en la práctica, ningún cambio en la planificación y en las prácticas educativas de nuestros

⁵ http://www.lavozdeg Galicia.com/carballo/2007/12/19/0003_6417614.htm

⁶ Especial *firgoa*: Boloña: Fatalismo inevitable, ineludible, irreversible, irremediable, irreparable. There is No Alternative (TINA)
<http://firgoa.usc.es/drupal/node/38214>

centros. Pero decimos que ahora puede no funcionar la paradoja de Lampedusa, no tanto porque las prácticas docentes no puedan seguir como hasta ahora (por mucho que la planificación pretenda regirse a partir de aquí por este o aquel modelo de “guía docente”, o someter las actividades docentes a un modelo controlador y disciplinario de evaluación), sino porque el Espacio Europeo tiene un propósito explícito de transformar profundamente la educación superior conforme a los dictados de la globalización neoliberal, lo que promete que el futuro va a ser con las universidades públicas cualquier cosa, menos complaciente. Y este tema nos conduce a la segunda parte de nuestras reflexiones.

Por mucho que se pretenda, la reforma que trae consigo el Espacio Europeo de Educación Superior no puede ser presentada sólo como una presunta armonización de la educación superior en Europa, caracterizada por la adopción de un sistema de titulaciones comparable en todo el continente, por la constitución de una nueva estructura del sistema de títulos, por una nueva ordenación del sistema de enseñanza (grado y postgrado), por el establecimiento de un nuevo sistema de créditos, o por la implantación de un suplemento al título que contendrá información académica y profesional relevante acerca de los estudios cursados y de las competencias adquiridas. Aún teniendo relevancia, estos elementos constituyen la estructura superficial, y carecen de sentido si no tomamos en consideración la “pauta que los conecta” (como diría Bateson, 1979) con otros datos, en cuyo contexto cobran otra significación. La estructura profunda nos remite inevitablemente a los “errores de interpretación” en los que, a juicio del Señor Rector de la USC, incurren los estudiantes: privatización y mercantilización, por referirnos a los dos rasgos en los que se concentra buena parte de las críticas contra el Espacio Europeo.

Que la privatización es una de las exigencias de la filosofía neoliberal⁷ no se le escapa a nadie, como tampoco se le escapa a nadie que es una de las condiciones que imponen los organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional para realizar sus préstamos a países en vías de desarrollo. En realidad, la reclamación de desregulación, de liberalización y de privatización de lo que, en el contexto del Estado del Bienestar, eran considerados bienes y servicios básicos (entre ellos, sanidad, sistema de pensiones, educación, etc.), forma parte de la estrategia de presión de lobbies transnacionales y nacionales⁸, que, desde hace tiempo, tienen éxito en la redefinición de las prioridades políticas. De ahí que las políticas de privatización empezaran ya hace tiempo, con los recortes presupuestarios⁹, y no constituyen ninguna novedad en la universidad, desencadenando la privatización de los servicios de reprografía, de cafetería, de imprenta, de seguridad, de biblioteca, de limpieza, de infraestructuras y mantenimiento de tecnologías, e incluso de evaluación y de formación tecnológica de los miembros de la comunidad universitaria¹⁰. Esta

⁷Especial *firgoa*: Privatizaciones: cárceles, ejército, seguridad...

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/14760>

⁸Especial *firgoa*: Coto a los 'lobbies' en Bruselas

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/37619>

⁹ Entramos en precampaña electoral, y los dos principales partidos del país rivalizan en propuestas de bajada de impuestos. Si estas promesas se acaban cumpliendo, los servicios sociales acaban pagando el efecto de estas políticas. En EE.UU., desde 1980, y de forma sostenida, las universidades reciben cada año menos apoyo financiero del estado. Pueden verse algunos datos de esta tendencia en Hanley (2005).

¹⁰Especial *firgoa*: Privatizando a residencias universitarias

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/35996>

Especial *firgoa*: Privatizando a evaluación educativa: o CERTICAP

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/28880>

primera fase de privatización era congruente con las recomendaciones, incluso obscenas, de informes y documentos de organismos transnacionales. Christian Morrison, consultor de la OCDE, trasladaba a los gobiernos una táctica política de degradación de servicios públicos consistente en disminuir los gastos en escuelas y universidades para restar calidad al servicio sin afectar a la cantidad, y hacerlo en un centro pero no en el contiguo para evitar reacciones desmedidas. Recomendaba, asimismo, reclamar a las familias una contribución económica o suprimir alguna actividad. Claro que, desde sectores económicos que entienden que la educación es un ámbito –como cualquier otro– capaz de rendir económicamente, se presiona para impulsar procesos de privatización más atrevidos. Prueba de estas presiones es la inclusión, en el Acuerdo General de Comercialización de Servicios¹¹, de la educación como un servicio abierto a la competencia global. En realidad, el AGCS es una conquista de los lobbies empresariales que tienen capacidad para elaborar informes y para ser tomados en consideración a la hora de definir políticas que tienen trascendencia social. Por citar un ejemplo que nos afecta, la European Round Table of Industrialists (formada por ejecutivos de grandes empresas europeas, como Nestlé, British Telecom, Total, Renault, Endesa o Siemens), viene elaborando desde 1989 informes sobre educación, que son estimados por la Comisión Europea cuando planifica políticas educativas para toda la Unión; es el caso del Espacio Europeo de Educación Superior. Es la ERT, junto con otras organizaciones empresariales, la que reclama y consigue que se alinee la organización y los currículos universitarios con las necesidades empresariales; que se defina un modelo de competencias¹² que los empleadores desean de los egresados universitarios; que se formulen políticas de investigación que respondan a las necesidades competitivas de las empresas. Con esta demanda de la ERT, acaba de converger hace pocos días, aquí en España, el Círculo de Empresarios, que pide también que las tasas académicas se aproximen al coste real de los estudios universitarios¹³. Es por esta vía por la que procede entender la previsión de que los postgrados (máster y doctorado) se paguen a precios públicos¹⁴. Hay quien se aferra a este “eufemismo” para tratar de convencernos de que las tasas universitarias por los postgrados serán más “razonables” que si fuesen precios establecidos en condiciones de competencia abierta. Nada garantiza tal presunción. Lo que dicen los responsables políticos es que los máster tendrán que autofinanciarse, y sólo podrán hacerlo si aseguran la entrada de los egresados en el mercado laboral. Responsables de la Consellería de Educación advierten que los postgrados deberán mostrar viabilidad económica, de lo contrario serán suprimidos. Los futuros costes de los postgrados están dando ocasión a que aparezca entre nosotros un nuevo mercado, como es el de los préstamos para estudios universitarios¹⁵, negocio que, donde tiene una mayor tradición (como en los EE.UU.), está causando serios desajustes en las economías familiares y carga de deudas a los estudiantes antes del ejercicio profesional. Esto que acabamos de contar es privatización (decir lo contrario es enmascarar a realidad) y nos lleva a la segunda de las críticas: la de la mercantilización de la educación superior.

¹¹Monografías *firgoa* nº 2: AXCS: Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/5545>

¹²Especial *firgoa*: Competencias: ao servicio das empresas

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/37835>

¹³En el año 2004 el Círculo de Empresarios solicitaba el fin de la sanidad y de la educación gratuitas

(<http://firgoa.usc.es/drupal/node/1857>). Recientemente (diciembre de 2007) proponía subir las tasas universitarias, junto con un sistema de becas más ambicioso (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/38224>).

¹⁴Especial *firgoa*: el prezo de los másters

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/25823>

¹⁵Especial *firgoa*: Estudiantes: Créditos e débedas

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/31919>

En esta época de hipercapitalismo, la lógica mercantil empapa todos los espacios de la actividad humana; nada queda a salvo de la tendencia a comercializarlo todo, a condición de que sea posible producirlo. Una expresión del nuevo capitalismo es la “innovación continua”. Una de las formas en que esta innovación se expresa es mediante la imaginación de nuevos espacios de producción. Los bienes públicos y comunitarios, hasta ahora al abrigo de los afanes lucrativos privados, se convierten en “oportunidades de negocio” que hay que reclamar para la esfera de lo privado. La educación es uno de estos bienes públicos que se pretende que sean tratados como puras mercancías (así se contempla en el Acuerdo General de Comercialización de Servicios), y, como tal mercancía, la educación es susceptible de ser “producida” y “comercializada” empresarialmente, por más que (como la salud o la alimentación) esté incluida en la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”. El paso de lo público a lo privado requiere de un asentimiento colectivo, mecánico, irreflexivo, desinformado, que se conquista mediante la devaluación de lo público por “ineficiente” y la construcción de representaciones lingüísticas con las que se conforma un discurso que ensalza las bondades de la privatización. Conceptos tales como “competitividad”, “eficiencia”, “excelencia”, “calidad”, “orientación al cliente”, etc. forman parte de un género discursivo “mercadotécnico” que tiene la capacidad de cincelar las conciencias, apropiándose de tal modo del sentido común que incluso se usa cuando se quiere negar el proceso de privatización y de mercantilización de un servicio público¹⁶. Es lo que le sucede al Sr. Rector de la Universidad de Santiago de Compostela cuando, en la declaración (antes citada) que realiza a un medio de comunicación (*La Voz de Galicia*) sobre el Espacio Europeo de la Educación Superior”, niega que estemos ante un proceso de mercantilización de la educación superior, pero utiliza, sin embargo, en su argumentación, de forma reiterativa, conceptos como “oferta” y “demanda” que, como se sabe, son mercantiles y no educativos.

3. Juegos del lenguaje: El Espacio Europeo de Educación Superior favorece el lenguaje empresarial

Pero no se puede negar lo obvio: el discurso empresarial entró en la Academia de manos de los responsables políticos (de todos los signos) y de los responsables académicos. Invocando la transición hacia una economía basada en el conocimiento, todos (empresarios, políticos y académicos) urgen a las universidades a asumir un papel de liderazgo para poner la investigación y la docencia al servicio del desarrollo competitivo de las empresas, fin para lo cual reclaman una modernización de las universidades y de los universitarios. El argumentario que utilizan todos los informes en que la “voz empresarial” se hace oír (Banco Mundial, OCDE, ERT, Fundación CYD, Círculo de Empresarios, etc.) es del siguiente tenor: “Las universidades viven de espaldas a la sociedad” (quieren decir, “de espaldas a las empresas”); “resulta básico potenciar el vínculo entre las universidades y las empresas”; “hay que transferir a la sociedad y a la actividad productiva los resultados de la investigación”; “hay que fomentar a cultura emprendedora”. Hai que modificar, en consecuencia, el sistema de financiamiento y de gestión de las universidades para hacerlos más eficientes. Aviso recibido. La modernización empieza por los lemas: “Una universidad completa y emprendedora [...] para dar respuesta a las demandas de la sociedad a través de servicios de calidad”, reza, como una carta de presentación, el encabezamiento de la

¹⁶ En otros documentos hemos realizado un análisis de estos conceptos, tomando como eje el concepto de “calidad” (Pardo e Tobío, 2005, 2007)

web de la Universidad de Santiago de Compostela¹⁷. Y si es necesario, delante de los responsables políticos y de los empresarios, los académicos damos el primer paso. En presencia del Presidente del Gobierno y de los empresarios, Juan Vázquez, por aquel entonces presidente de la Conferencia de Rectores, aboga porque “la universidad sea más empresa [...], que “tenga más autonomía, marcos más flexibles y menos normas”¹⁸. Desregulación, en suma, como propugnaba en esa misma reunión el informe CyD¹⁹ elaborado por la Fundación Conocimiento y Desarrollo que preside Ana Botín; como reclaman, en fin, los defensores del neoliberalismo. En la misma reunión, el Presidente del Gobierno promete que la nova ley universitaria (LOU) se hará “mirando a la empresa”.

Ya estamos mirando a la empresa. Como respuesta a políticas educativas auspiciadas por la Comisión Europea para promover la cultura emprendedora en todos los niveles educativos (ver, por ejemplo, Comisión de las Comunidades Europeas, 2006; Comisión Europea/Dirección General Empresa, 2004a, b; Comisión Europea/Dirección General Empresa e Industria, 2005) las universidades organizan actos y actividades que aspiran a inculcar en el estudiantado universitario el “espíritu emprendedor”: “Día del emprendedor” (en diversas universidades, como Cádiz, Granada, La Rioja, Politécnica de Madrid), “Curso para ayudar a los estudiantes a convertirse en empresarios” en la universidad de Santiago, etc. Por lo que parece, es necesario infundir este mismo espíritu en el profesorado. “Son pocos los investigadores y profesores universitarios que en España se lanzan a emprender y a crear empresas”, dice CLM Innovación²⁰. En declaraciones a este medio, Carlos Hernández, catedrático de la Universidad de Santiago, opina que “es necesario dar prestigio al emprendedor y salir en busca de mercado”. Seguramente está pensando en la investigación, pero esta misma consideración también se aplica a la enseñanza. Las universidades tanto se “lanzan a crear empresas de base tecnológica”²¹ como a “descubrir mercados formativos y laborales para diseñar los planes de formación”²² de su estudiantado. Las universidades están haciendo de la necesidad, virtud. Ya se tiene tan interiorizado el discurso empresarial, que los académicos asumen la inevitabilidad de los ajustes estructurales, haciendo suyas las posiciones de quien hace tiempo las definieron como inevitables (“There is no alternative”, que decía Margaret Thatcher): los organismos transnacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial de Comercio, OCDE). ¿Son conscientes de que esta situación no responde a una ley natural, sino a políticas definidas por las élites en su particular rebelión contra el estado del bienestar y, por extensión, contra la democracia? (cf. Lasch, 1996) Son estas políticas las que incitan a los gobiernos nacionales a reducir el gasto público, a dar marcha atrás en las políticas fiscales redistributivas y a desenvolver políticas más comprensivas con los beneficios empresariales. En el ámbito educativo, tales políticas promueven la privatización y la comercialización de la educación, que adoptan expresiones variadas: ceder los currículums (determinación de contenidos, definición de

¹⁷ <http://www.usc.es/>

¹⁸ El Mundo, 24-02-2006 <http://www.elmundo.es/universidad/2006/02/24/actualidad/1140778613.html>

¹⁹ Informe CyD 2006

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/33911>

²⁰ La Universidad emprende.

<http://www.clminnovacion.com/actualidad/noticias/articulo.htm?REG=3991>

²¹ “Universidades se unen para crear empresas de base tecnológica”. Terra, 13-12-05

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/21502>

²² “Campus conectados al mercado”. El Correo Gallego, 03-07-05

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/18488>

objetivos y uso de metodologías al servicio de las empresas); vender educación (márketing para atraer a los clientes-consumidores); alquilar espacios (comedores y bares escolares en régimen de concesión a empresas como McDonalds, Pizza Hut, etc.); entregar el estudiantado a la propaganda empresarial dentro de las aulas (el caso de Channel One en los EE.UU.) (cf. Apple, 2001; Klein, 1999; Walsh, 2000; Williams, 2001). Algunas de estas medidas ya se vienen experimentando en la universidad y veremos, en el futuro inmediato, un refinamiento y una profundización de tales medidas, en cuanto las necesidades financieras lo esijan y la flexibilización de normas sobre la gestión y sobre la organización universitaria lo permitan.

4. La conquista del espíritu de la universidad: el Espacio Europeo de Educación Superior alinea a la universidad con la empresa y con el mercado

La formación y la investigación son las dos funciones básicas de la universidad. En torno a ellas se constituyeron los dos valores que mejor identifican la relación de la universidad con la sociedad: la autonomía y la libertad de cátedra. Estos dos valores expresan el proceso histórico de lucha y conquista de la independencia que el ejercicio del pensamiento (referido tanto a la construcción del conocimiento como a la difusión del saber) debe tener de todo poder (religioso, político y económico). A pesar de sus riesgos y de los contratiempos a los que el ejercicio de la autonomía y de la libertad de cátedra pueden dar lugar, la persistencia de estos dos valores garantiza a la sociedad la existencia de una conciencia crítica que la defienda de los excesos de sí misma. Esta es, de alguna forma, la línea de pensamiento que defiende Derrida en una conferencia dictada en 1998 en la Universidad de Stanford, y publicada con el título “Universidad sin condición”. Dice aquí que “...la universidad *debería ser sin condición*. [...]. Dicha universidad exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad *incondicional* de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la *verdad*. Por enigmática que permanezca, la referencia a la verdad parece ser lo bastante fundamental como para encontrarse, junto con la luz (*Lux*), en las insignias simbólicas de más de una universidad” (p. 10). “La universidad [sigue diciendo] *hace profesión* de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad” (p. 10). No obstante, admite Derrida que “esta universidad sin condición no existe [...] como demasiado bien sabemos. Pero, en principio, y de acuerdo con su vocación declarada, en virtud de su esencia profesada, ésta debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica –y más que crítica– frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (p. 12).

Apenas queda resistencia en la universidad. Estamos asistiendo tan impasibles a la transformación de la universidad según los dictados de poderes económicos globalizadores, al margen de la conformidad social informada y de la comunidad universitaria (reformas *top-down* o impuestas desde arriba), que se nos podría aplicar lo que Kafka dice del condenado de “*En la colonia penitenciaria*”: “Por lo demás, la actitud que mostraba el condenado era tan resignada y perruna que daba la impresión de que se le podría dejar correr libremente por los alrededores y simplemente silbar antes de la ejecución para que viniera” (p. 159). Son aquellos poderes los que definen qué estudios universitarios tendrán viabilidad: los que respondan a las demandas del mercado laboral²³, los que propicien a sus egresados un empleo relacionado con la

²³ “Las carreras deberán cumplir un índice de empleo para mantenerse”. El Correo Gallego, 26-04-07 <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35483>

formación recibida²⁴, aseguran académicos, o académicos metidos transitoriamente a políticos, aceptando la visión utilitarista y tecnocrática de la formación universitaria. ¿Veremos desaparecer por inútiles estudios, por ejemplo, de filosofía, historia o cualquier otro no rentable del ámbito de las ciencias humanas y sociales? No es una pregunta retórica. En 1994 Barnett hacía la siguiente consideración: “Hubiese sido difícil imaginar una universidad en la que no se apoyasen de algún modo los estudios de filosofía. Actualmente, como los temas se inclinan a favor del operacionalismo [...], no existe tal relación entre la «universidad» y la «filosofía». Esto está justificado, ya que la filosofía es un ejemplar en vías de extinción” (p. 38). La advertencia era premonitoria, porque tenemos noticias de que en países que experimentaron reformas universitarias forzados por el Banco Mundial (como el caso de México), desaparecieron titulaciones como filosofía e historia²⁵. Aquí, la actual Conselleira de Educación es más optimista: “En los EE.UU. las empresas de bioinformática contratan a filósofos o a humanistas”, dice en una entrevista realizada por El País, el 9 de diciembre de 2007²⁶. La opinión de la señora conselleira revela, por una parte, una visión utilitaria de la educación superior, que le lleva a asumir que toda formación debe tener un valor de cambio en el mercado; si no la tiene, le quedan dos salidas: o transformarse (que las titulaciones cambien sus currículums para acomodarse a las demandas de las empresas) o desaparecer. Más allá de la diferencia obvia de contextos (el norteamericano y el gallego), cuyo análisis permitiría determinar la simpleza de la respuesta de la señora conselleira, lo que también revela es un ansia, una aspiración bastante extendida entre los académicos: la norteamericanización de nuestro sistema de educación superior²⁷, modelo que está siendo el “lecho de Procusto” con el que se acomete la reforma de la universidad de todo el mundo lo que, en todo caso, no es sino una expresión más de la homogeneización social, cultural, lingüística y política a la que aspira la gobernanza mundial concebida por la globalización neoliberal.

Son estos poderes los que disponen que lo que, a partir de ahora, el estudiantado ha de aprender en la universidad son competencias²⁸, un concepto controvertido, que amalgama capacidades, destrezas, disposiciones y actitudes pero que, en todo caso, apuntan a la capacidad de desempeño profesional en un contexto competitivo y de ofertas de trabajo cualificado cada vez más escaso y precario, como resultado en buena medida de los avances tecnológicos. El aprendizaje de las competencias es, por una parte, económicamente más rentable que la adquisición de saberes que se consideran inestables, volátiles²⁹, pero implica, además, la determinación de producir determinadas

²⁴ Entrevista: Laura Sánchez Piñón Conselleira de Educación . "Las empresas deben financiar la universidad para no quedarnos atrás". El País, 09-12-07
http://www.elpais.com/articulo/Galicia/empresas/deben/financiar/universidad/quedarnos/elpepiautgal/20071209elpgal_3/Tes/

²⁵ En noticia que recogemos de La Jornada (México), se dice que desaparecen las titulaciones de historia y de filosofía para “adaptarse a las necesidades del mercado”.
<http://www.jornada.unam.mx/2005/02/09/049n2soc.php>

²⁶ Laura Sánchez Piñón, Conselleira de Educación: "Las empresas deben financiar la universidad para no quedarnos atrás" (El País, 09/12/07)
<http://firgoa.usc.es/drupal/node/38113>

²⁷ Especial *firgoa*: EE UU exporta su universidad
<http://firgoa.usc.es/drupal/node/35526>

²⁸ Especial *firgoa*: Competencias: ao servicio das empresas
<http://firgoa.usc.es/drupal/node/37835>

²⁹ En “*Los retos de la educación en la modernidad líquida*”, Zygmunt Bauman establece una relación entre la volatilidad del saber y la tendencia a comercializarlo todo: “Todo este encogimiento del lapso de vida del saber, provocado por un “contagio” completo –por el impacto de degradar la durabilidad de la posición, alguna vez venerable, que ocupaba en la jerarquía de valores– está exacerbado por la

subjetividades (ciertas formas de “ser sujeto”) que resulten convenientes para el modelo económico vigente; se trata de que el sistema educativo modele sujetos empleables, flexibles y adaptables a las condiciones constantemente cambiantes de las empresas. La nueva noción de “competencia” saca a la luz una concepción darwinista social de los empleadores, que consideran que son los sujetos los que comportan o no el trazo de “empleabilidad” y que son las instituciones educativas las que, en función de la inversión del estudiante-cliente-consumidor, tienen o no la calidad institucional para favorecer la apropiación de las competencias necesarias para integrarse en el mercado laboral. Como es propio de este pensamiento (del darwinismo social), son “rasgos de carácter” de los individuos y de las instituciones los responsables de los problemas de empleabilidad, y no nuevas reglas definidas por determinadas coyunturas históricas que permiten impulsar un “capitalismo sin constricciones” (capitalismo salvaje y depredador): 1) avances tecnológicos, como la robótica y las redes informáticas, que promueven una continua descualificación y crean, como consecuencia, cada vez más excedentes de empleo; 2) nuevas formas de gestión empresarial que, destinadas a reducir de forma continua los costes de producción, crean escasez e inseguridad laboral, inestabilidad de los empleos, extensión del tiempo de trabajo e intensificación del trabajo; son ejemplo de estas nuevas formas de gestión la *deslocalización empresarial* para buscar las mejores condiciones productivas, la *producción flexible* que caracteriza el paso del fordismo al toyotismo, con la consiguiente intensificación del trabajo, la *subcontratación masiva* que deteriora las condiciones de trabajo, etc.³⁰); 3) inducción planificada del denominado “paro estructural” que garantiza a los empleadores un ejército de reserva de mano de obra dócil y amoldable a las condiciones de precariedad y de trabajo que aquellos establezcan.

Estas nuevas reglas no dejan nada a salvo, ni siquiera las profesiones liberales, cuyo aprendizaje tuvo lugar tradicionalmente en la universidad. La degradación de estas profesiones, caracterizadas en el pasado por la autonomía y la libre determinación del profesional (médico, abogado, ingeniero, profesor, etc.), profesiones que caminan ahora hacia una proletarización (médicos, abogados, ingenieros, profesores, todos asalariados), está relacionada con la fragmentación del trabajo que crea una progresiva y sostenida descualificación que busca ser legitimada por vía del concepto de “competencia”. En apariencia, para no sentir en la nuca el frío impulso de la descualificación, todo trabajador debe estar actualizando sus “competencias”, sin reparar en que las condiciones de la actualización son definidas cada vez más por los intereses impasibles y calculados de los empleadores, en un “mercado laboral” cada vez menos regulado. La fragmentación del trabajo se corresponde con la fragmentación de las titulaciones universitarias en grados, postgrados y doctorado, así como con el sistema de calificaciones ECTS, con los que se tiene una decidida voluntad de establecer una estratificación, esta vez referida a la mano de obra considerada otrora como cualificada, estratificación que el paso de la universidad de élites a la universidad de masas, disolviera. La universidad sigue siendo el espacio natural de formación de líderes, pero se reserva este papel a cierta formación superior (por ejemplo, ciertos postgrados y/o ciertos doctorados) en determinados centros de educación superior.

mercantilización del conocimiento [...]. Hoy el conocimiento es una mercancía; por lo menos se fundió en el molde de la mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de la mercancía” (p. 30).

³⁰ En Pardo y García Tobío (2005) se ofrece un análisis más pormenorizado de estos temas.

Se trata de restaurar las viejas jerarquías, en sociedades mucho más formadas que las de épocas pasadas, recurriendo en todo caso a estrategias que siempre dieran buenos resultados. El capítulo “El otro doctor Shoch. Milton Friedman y la búsqueda de un laboratorio de *laissez-faire*” del libro de Naomi Klein (2007), “*La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*”, ilustra con claridad una de estas estrategias: formar en la metrópoli las élites de los países periféricos, educándolas en los valores que subordinen los intereses de sus países a los intereses de las multinacionales, principalmente norteamericanas. Preocupados por la deriva de las políticas económicas “desarrollistas” y de nacionalización de sectores productivos en América Latina, EE.UU. trabaja intensamente a partir de los años cincuenta en políticas de formación de las élites latinoamericanas. Albion Patterson, director de la Administración para la Cooperación Internacional en Chile dice a Theodore W. Schultz, presidente del Departamento de Economía de la Universidad de Chicago: “Lo que hay que hacer es cambiar la formación de los hombres, influir en la educación, que es nefasta”. Y continúa diciendo: “Estados Unidos debe reconsiderar sus programas económicos para el extranjero [...] queremos que [los países pobres] trabajen en su salvación económica vinculándose a nosotros y que su desarrollo se consiga a nuestra manera” (citado en Klein, 2007, p. 91). Este diálogo anticipa un proyecto de gran alcance, impulsado por el gobierno de los EE.UU. y en el que se implicaron también empresas multinacionales, para formar economistas latinoamericanos en la Universidad de Chicago. Estos economistas, que formaron parte del grupo conocido como los *Chicago Boys*, defensores e impulsores del experimento económico que denominamos “neoliberalismo”, ensayarían más tarde esta doctrina económica y política de la mano de las dictaduras que devastaron América Latina en las décadas de los sesenta y de los setenta.

Son estos poderes los que, haciendo lecturas interesadas de propuestas educativas progresistas (“aprender haciendo”, “aprendizaje constructivista”, “aprendizaje cooperativo”, “comunidades de aprendizaje”, “comunidades de práctica”, etc.) deciden convertir la relación educativa en una forma de gestión pedagógica de aspectos economicistas, en la que el profesor-gestor deja de ser un maestro para ser un guía, un conductor, un asesor, un facilitador, y el alumno-cliente un explorador disciplinado, con capacidad de autoaprendizaje y de autoevaluación. Se le llama a esto pasar de un “enfoque centrado en la enseñanza” a un “enfoque centrado en el aprendizaje”. La situación ideal, como ya imaginaran los conductistas a mediados del siglo pasado, sería sustituir el profesorado por “máquinas de enseñar”. Estamos hoy más cerca que nunca de lograrlo, con la capacidad técnica y pedagógica de elaborar paquetes didácticos y montarlos en entornos virtuales de aprendizaje para ser suministrados por redes informáticas. Esto es a lo que aspiran las empresas de educación en general, y de educación superior en particular, que, desde los países desarrollados aspiran a vender formación a los países de la periferia. Sería bueno que nuestros responsables académicos echaran una mirada a las cotizaciones en bolsa (en la denominada “industria de educación”) de estas empresas, examinar los presupuestos con los que cuentan, y tener un conocimiento más informado de aquellos con quienes van a competir en ese mercado educativo que con tanto entusiasmo abrazan.

Finalmente, son también estos poderes los que tienen trazado el papel y el sentido que la investigación debe tener en las universidades. Hace tiempo, en 1997, *The Economist*, utilizó para referirse a las universidades la metáfora de “factorías del conocimiento”³¹.

³¹ Ver *The Economist* (1997): Inside the knowledge factory.

Este término u otros similares (“fábricas del conocimiento”, “industrias del conocimiento”), que ya hicieron fortuna entre nosotros³², indican un cambio de enfoque, una mudanza paradigmática, que los poderes económicos y políticos quieren forzar respecto de la posición que la universidad vino manteniendo tradicionalmente sobre la investigación que se lleva a cabo en el seno de la institución: de ser, idealmente, desinteresada y libremente definida, los poderes económicos tienen interés en que la investigación sea “interesada” y sea “definida” por su valor de mercado. Por una parte, la reducción del financiamiento público de las universidades, que afecta de forma especial a los fondos para la investigación, y, por la otra, el contexto económico actual definido por la denominada “economía del conocimiento”, que sitúa la ciencia, la investigación y la tecnología en el centro de cualquier proceso productivo, ponen a las puertas de las universidades un número cada vez mayor de clientes que, con la promesa de resolver los problemas de financiamiento, quieren que centros de investigación e investigadores les proporcionen conocimientos que propicien una transferencia tecnológica. Esta transición, desde un modelo desinteresado, libremente determinado, de hacer investigación a otro modelo basado en la lógica empresarial, puede no ser automático, incluso puede encontrarse con resistencias por desentonar con valores tradicionalmente defendidos en el seno de la Academia. Hay algún ejemplo de esto. Ibrahim Warde, profesor de la Universidad de California, Berkeley, relata en *“La educación superior, vampirizada por las empresas”* que en 1998 la Universidad de California, Berkeley, firma un acuerdo con la empresa Novartis, que hizo una donación de 25 millones de dólares al Departamento de Microbiología. A cambio, la universidad pública concedía a esta empresa farmacéutica suíza el derecho a apropiarse de más de un tercio de los descubrimientos generados por los investigadores del departamento (incluidos los financiados con dinero público), así como de negociar las patentes de invención derivadas de aquéllos. Además, la universidad concedía a Novartis el control de dos de las cinco sedes del comité de investigación del departamento encargado de recaudar fondos para la investigación. Este acuerdo de Berkeley con Novartis levantó un clamor de indignación. Más de la mitad de los profesores del departamento en cuestión manifestaron su inquietud porque quedaban amenazados tanto el principio de “investigación para el bien público” como el del “libre intercambio de ideas” en el seno de la comunidad científica.

Quien domina el poder dispone de las “tecnologías de control” con las que producir las “subjetividades” que se precisen; es decir, el tipo de subjetividades que terminen por “normalizar” y “naturalizar” lo que antes ni se veía como “normal” ni “natural”, como ocurre, por ejemplo con la investigación realizada en el seno de la universidad al servicio de intereses económicos que, al mismo tiempo, rinde beneficios económicos individuales y/o institucionales. En una primera fase de este proceso, se familiarizó a los investigadores y a los grupos de investigación con la competitividad con otros investigadores y con otros grupos de investigación por recursos escasos, proporcionados, por lo general, por las administraciones públicas. Para impulsar la creación de esta subjetividades, conformadora, por lo demás, de una nueva “cultura académica”, se empezó a vincular la obtención de proyectos de investigación con el

<http://eg.de.iscte.pt/The%20Economist%20-%20Knowledge%20Factory.pdf>

³² Miguel Ángel Quintanilla, Secretario de Estado de Universidades, dice en una entrevista a ABC, 21-05-06: “Las universidades son fábricas de conocimiento y los técnicos de estas fábricas somos los profesores que hacemos investigación y docencia. Me gustaría que la investigación se incorporara con más fuerza a la organización de la Universidad.”

<http://firgoa.usc.es/drupal/index.php>

incremento de salarios (incentivos)³³ y con el ascenso académico. En una segunda fase, los grupos de investigación (ya más difícilmente los investigadores individuales, que se localizan sobre todo en las ciencias humanas y sociales), previo registro (significa el proceso de burocratización, que da inicio a la intervención externa en la investigación que, en épocas pasadas, estuvo libremente determinada por la Academia), han de optar a los cada vez más escasos recursos públicos y, como contrapartida, a los recursos, cada vez mayores, provistos por las empresas para desenvolver, en determinadas líneas prioritarias, investigación fundamentalmente aplicada y susceptible de ser transferida tecnológicamente³⁴. Esta segunda fase supone un punto de inflexión, porque consagra una división (ya dividido desde el momento en que las ingenierías y las politécnicas se integraron en las universidades) entre las facultades humanísticas y sociales (que incluía, a pesar de sus singularidades, la medicina y las ciencias naturales –matemáticas, física, química, biología) y las facultades técnicas. Son estas últimas (aunque no de forma exclusiva) las que, sin querer (o no saber) analizar el contexto político e ideológico que impulsa hoy tanto las formas de producir y usar el conocimiento como los propósitos que las animan y las consecuencias que provocan, constituyen la punta de lanza de los que postulan y reclaman la vinculación entre la universidad y la empresa³⁵. La tercera fase está en sus inicios, y se caracteriza por una decidida voluntad política de concentrar el financiamiento en universidades³⁶ y en grupos de investigación de excelencia que, una vez más, han de ocuparse de líneas definidas desde fuera de la Academia (por los poderes políticos y económicos) como prioritarias.

El proceso de producción entre los universitarios de la subjetividad que ve “natural” y “normal” este modelo, que lo justifica y que lo considera no sólo inevitable, sino incluso irrenunciable, está teniendo éxito, como se verifica por la defensa cada vez más (y transversalmente) extendida de esta concepción de “universidad performativa, operativa, instrumental, comercial o empresarial”. Con “transversalmente” queremos decir que empieza a asumirse con independencia de las posiciones políticas que se mantengan, de las facultades de las que se proceda, del nivel de financiamiento que se obtiene por los proyectos de investigación en los que uno se involucre, por el tipo de investigación que se haga, de que se forme parte de equipos de investigación o se haga investigación individual, etc. Una evidencia elocuente de esta subjetividad es la expresión acuñada entre profesores-investigadores de “impuesto revolucionario” para referirse al porcentaje de financiamiento de los proyectos de investigación con la que se queda la universidad. Más allá del carácter anecdótico del ejemplo que acabamos de poner, lo que denota es que tanto individual como institucionalmente se está aposentando aquí lo que Slaughter y colaboradores (Slaughter y Leslie, 1997; Slaughter y Rhoades, 2004) denominan “capitalismo académico” que, si bien toma como referencia la experiencia de los países que con mayor profundidad aplicaron las recetas neoliberales en sus sistemas universitarios (Australia, Canadá, EE.UU. e Inglaterra), se

³³Especial firgoa: Sobre os incentivos institucionais: pago por rendemento e empresarialización da universidade.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/14457>

³⁴ En el contexto de la siguiente noticia, aparecen descritas las líneas de acción prioritarias. “Los científicos competirán más por las ayudas públicas. El País, 14-09-07.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/37144>

³⁵ Es interesante la observación que hace Barnett (1994) de la resistencia en el Reino Unido y en Australia de integrar las politécnicas en la universidad, por temor a que tendieran hacia lo académico. El resultado fue más bien que la entrada de las politécnicas en la universidad hizo que el resto de facultades asumiesen un enfoque operativo o instrumental.

³⁶ “Las mejores universidades de Alemania”

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/33738>

expande entre nosotros con cierta rapidez y sin resistencia, a medida que se disponen las mismas o similares condiciones que en estos países lo favorecieron, lo promovieron y lo impulsaron. Las recetas son bien conocidas: reducción del financiamiento público de las universidades para forzar su reorganización; incremento de las matrículas; reducción de las subvenciones a los estudiantes en razón de necesidades económicas; promoción de las políticas de préstamos; eliminación de las trabas legales que impiden a las universidades comercializar el conocimiento, pasando de que sea reconocido como un bien social (y, por lo tanto, público) a que sea considerado como un producto privado y comercializable. Es este último tema, el de la investigación (en el que estamos centrando nuestro análisis en este apartado) lo que pone de relieve con mayor crudeza la penetración del “capitalismo académico” en la universidad.

Se bien la investigación realizada desde la libertad de pensamiento, sin intromisión de ningún tipo de poder y concebida como un bien común, fue un valor que se mantuvo siempre en un equilibrio inestable, sin duda constituyó un trazo esencial y funcional de la condición universitaria. A partir de los años ochenta, con el cambio de las políticas económicas impulsadas por principios neoliberales, la consistencia deste valor fue puesto a prueba y perdió. La congelación o reducción de impuestos y la contención del gasto público, como mecanismos para reactivar una economía en crisis, disminuyeron los presupuestos para la universidad pública, hasta el punto de que universidades, como la de Berkeley, financiadas totalmente por el estado, vieron reducido su financiamiento público casi un 70% en 1999 (cf. Warde, 2003). Como contrapunto, nuevas condiciones jurídico-legales creadas por el gobierno federal presidido por Reagan, abrieron las compuertas de la comercialización del saber y del conocimiento producido en las universidades, pero no sólo con el propósito de que los centros de educación superior se autofinanciasen sino, y sobre todo, con el fin de obligar a los departamentos de investigación con mayor potencial económico a poner a disposición de las empresas norteamericanas el “conocimiento útil” que permitiese a éstas recuperar la competitividad perdida. En esta dirección discurre la Ley Bayh-Dole de 1980, aprobada por la Administración Reagan. Esta ley, pensada para impulsar la colaboración entre universidades y empresas y promover la transferencia tecnológica del conocimiento, fue reforzada con otras medidas jurídicas por las que se concedió a las empresas, mediante el establecimiento de derechos de propiedad intelectual, la licencia exclusiva de los descubrimientos (Lander, 2005). En el contexto económico ya citado, estas condiciones jurídicas fueron (y están siendo) utilizadas como instrumentos que obligan a las universidades a reinventarse, mudando sus valores constitutivos, las formas tradicionales de organización y de gestión, las relaciones internas dentro de la comunidad universitaria, incluso la enseñanza.

Quizás sea cierto que “...ningún gobierno financió nunca a una universidad pública para que sus académicos se dedicaran, principalmente, a «buscar la verdad» [y que] la educación financiada públicamente se estableció exclusivamente para servir a las necesidades del Estado Industrial, para quien la «verdad» nunca fue una de sus necesidades” (Dator, 2000, p. 89). Pero no es menos cierto que las universidades y los universitarios aparentaron que su trabajo se regía por tal valor y que, incluso en muchos casos, no se manifestó sólo como apariencia sino como una forma de vida. Para muchos, más que a la “verdad” (por las dificultades epistemológicas del concepto), la indagación filosófica y la investigación de cualquier clase deberían responder (y respondían) al deseo desinteresado de resolver enigmas, armados sólo con la racionalidad y con los métodos creados por la razón. A veces, a este valor del *rigor*

venía a añadirse el valor del *compromiso*, probablemente nacido de la constatación de los efectos indeseables de la investigación y del conocimiento. Einstein, quien parece que se declarara a favor de que los EE.UU. desarrollasen la bomba atómica, condena en diversas ocasiones el uso de armamento nuclear ante la devastación causada en Hiroshima y Nagasaki. Ya antes, ante un auditorio del Instituto de Tecnología de California, había advertido en 1937 contra la investigación científica dominada por la rentabilidad económica. El hombre y sus problemas, la distribución de bienes para todo el mundo, tales deberían ser los motivos de preocupación de los esfuerzos técnicos; sólo en ese caso las creaciones de la mente serían una bendición y no una maldición. La preocupación por la humanidad debería estar, en palabras de Einstein, en medio de los diagramas y de las ecuaciones de los científicos. Pero, ¿que hay de la humanidad en un sistema, como el capitalismo neoliberal, que defiende el individualismo extremo³⁷; que defiende la supervivencia de los más aptos; un modelo sobre el que uno de sus más ilustres defensores manifiesta que “el capital tiene como única responsabilidad social dedicarse a incrementar sus ganancias”³⁸; un modelo al que no se le pueden pedir compromisos sociales³⁹, por más que esté de moda entre muchas empresas camuflarse tras la retórica de la responsabilidad social corporativa⁴⁰? Para este modelo no hay más humanidad y más compromiso que el beneficio a toda costa, y es a este modelo al que, después de renunciar a otros usos, debe servir ahora la universidad y los universitarios. “Resplandor o virtud”, dice Barnett (2000) que son los dos llamamientos que se le formulan a la universidad. “Y, a menudo, -afirma- se elige el resplandor antes que la virtud” (p. 46), para añadir más adelante que se trata del resplandor del dinero y de la influencia (habría que decir, “mediática”), que comporta más dinero. Ni siquiera importa ya, o no importa tanto, el reconocimiento en el seno de la propia institución.

En estos tiempos de penuria institucional, liberados de las normas tácitas que lo impedían, se permite, incluso se anima, al profesorado a que camine al encuentro de las oportunidades de negocio. Se le piden valores empresariales: ambición, decisión, resolución, competitividad, riesgo, etc. El concepto de “profesor emprendedor” resulta ser un compendio de todos estos valores, y hay que ponerlos en juego funcionando como “académicos empresarios”, con capacidad para identificar las oportunidades que se le ofrecen, a la luz de las fortalezas, determinadas tanto desde un punto de vista individual como institucional. Estas nuevas reglas de la actividad académica se plasman en los planes estratégicos⁴¹ con los que las universidades, en su ánimo por simular la gestión empresarial, sustituyen sus proyectos educativos⁴². Son, por otra parte, estas

³⁷ “No hay sociedad, sólo individuos” dijera en cierta ocasión Margaret Thatcher

³⁸ Milton Friedman y Rose Friedman (1962).

³⁹ En 1995, reunidos en el hotel Fairmont de San Francisco los líderes políticos del momento con los dueños de las grandes corporaciones mundiales, discuten sobre la sociedad 20:80 del futuro. La proporción establece el porcentaje de la población activa frente a población inactiva, que veremos en algún momento de este siglo XXI. Los presentes afirman que el 20% participará activamente en la vida, en el beneficio y en el consumo, y que el 80% restante tendrá problemas. Gage, ejecutivo de *Sun* dice que en el futuro, la cuestión será *to have lunch or be lunch*, comer o ser comido. El caso -afirman- es que nada se podrá exigir a las empresas debido a la presión de la competencia global; tendrán que ser otros los que se ocupen de los parados (Martin y Schuman, 1996).

⁴⁰ Especial *firgoa*: Responsabilidad Social Corporativa

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/36620>

⁴¹ Sobre los “Planes estratégicos” encomendados por la USC a sus departamentos, puede consultarse una crítica de J. C. Pardo e A. García Tobío (2004): Apuntes sobre el “Plan estratégico” e sobre las líneas de acción del Departamento de Psicología Evolutiva e de la Educación. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3456>

⁴² Es interesante el punto de vista de Freitag (1995) sobre esta cuestión: “...no se debería planificar ni programar en la universidad (salvo los edificios); se debería vivir, cultivar, desenvolver la vida del

nuevas reglas las que definen un nuevo ambiente en el que son valorados los “profesores emprendedores” que, poniendo el talento, el conocimiento, el saber y el prestigio al servicio de los intereses de las empresas, obtienen recursos externos (a través de contratos con empresas, de donaciones de fundaciones, etc.) para sus investigaciones. Esta es la ancha vía por la que la universidad entra en la modernidad (más bien, en la postmodernidad) que tanto se reclama, pero es la misma vía por la que entra conquistada, rendida, con condiciones (cf. Derrida, 2001). Forman parte de estas condiciones 1) ceder a las empresas, a cambio de financiación, las patentes de las invenciones y de los descubrimientos que resultan de la investigación (cf. Hanley, 2005; Lander, 2005; Warde, 2003); 2) el conflicto de intereses que se produce cuando, a petición de las empresas, los investigadores han de evaluar los efectos de un determinado producto (como sucede, por ejemplo, con medicamentos, herbicidas, alimentos que resultan de la transformación genética, etc.) o de la actividad industrial (por ejemplo, globalmente, la contaminación masiva que causa el cambio climático; de forma local, la incidencia de la contaminación de fábricas e industrias sobre una población determinada, etc.) (véase Warde, 2003); 3) en el seno de las ciencias sociales y humanas, el repliegue de la investigación crítica, la renuncia a interesarse por las implicaciones políticas, económicas y sociales de los temas de investigación, la disposición cada vez mayor a refrenarse en los matices técnicos y a aplicarse en consultorías e informes bajo demanda (cf. Borón, 2005⁴³; Freitag, 1995⁴⁴).

De cada una de estas condiciones hay suficiente literatura (véanse, por ejemplo, Bok, 2003⁴⁵; Geiger, 2004; Giroux, 2007; Hanley, 2005; Warde, 2003; Washburn, 2005) como para confirmar que el caballo de Troya del futuro que nos aguarda ya está dentro, dispuesto a conquistarnos desde el interior (cf. Freitag, 1995). De los diferentes ejemplos, es de interés traer aquí la historia que cuenta uno de sus protagonistas, John Sulston (premio Nobel de Medicina en 2002) y Georgina Ferry en el libro “*El hilo común de la humanidad*”⁴⁶. La historia pone al descubierto la urdimbre en la que se desarrolló la secuenciación del genoma humano, que estos autores califican como “uno de los logros más notables de finales del siglo XX” (p. 1). En 1990 se inicia el Proyecto Genoma Humano, sufragado con fondos públicos, con el fin de trazar el mapa y secuenciar el ADN humano y suministrar de manera libre y gratuita la información disponible a la comunidad científica. Sulston y Ferry no dudan en afirmar que en 1998

espíritu, el espíritu del conocimiento, la voluntad y el poder de la comprensión, la facultad de juzgar. Esto es aquello de lo que la sociedad tiene una más urgente necesidad” (p. 55).

⁴³ Nun exame crítico de la investigación no ámbito das ciencias sociais, tras sufrir el impacto del neoliberalismo, Borón fai dos importantes puntualizacións. A primeira es que tal investigación está afectada por la **barbarie economicista**, caracterizada por la exaltación de los factores económicos no estudo de la sociedad; el **individualismo metodológico**, con la desaparición de los autores colectivos e das investigaciónes feitas colectivamente; el **formalismo e a matematización pseudocientífica**. En segundo lugar, e como consecuencia de lo anterior, o que predomina hoy es a investigación breve, pret-à-porter, realizada sobre a base de diferentes estruturas institucionais, especialmente por medio de consultorías, moitas das cales son antiguos centros de investigación de carácter público. [Os subliñados son nosos].

<http://www.inprecor.org.br/inprecor/index2.php?option=content&task=view&id=384&pop=1&page=0>

⁴⁴ De forma similar, Freitag critica que cada vez más las ciencias sociales entiendan la investigación en términos “operativos” y que se impliquen directamente en la gestión tecnocrática de la sociedad. Critica que tengan casi abandonada la reflexión fundamental, con carácter ontológico, normativo y estético, histórico y pedagógico, sobre su objeto, la acción humana, la sociedad y la historicidad.

⁴⁵ Lo interesante de esta obra, es que la crítica a la “universidad empresarial” está realizada por un ex-presidente de Harvard

⁴⁶ Un libro que tiene un subtítulo significativo: “*Una historia sobre la ciencia, la política, la ética y el genoma humano*”.

el futuro de la biología quedó amenazado cuando se formó la empresa comercial que después llegaría a ser Celera Genomics, con el objetivo expreso de ser la fuente definitiva de la genómica y de la información médica a ella asociada. “Una compañía privada estaba, por lo tanto, pujando por el control monopolístico del acceso a la información más fundamental sobre la humanidad, una información que es –o debería ser– nuestra herencia común” (p. 2). Los autores dicen que escribieron este libro –“*El hilo común de la humanidad*”– para que pueda saberse lo cerca que estuvo el mundo de perder la libertad de que cualquier científico en cualquier parte del mundo pueda obtener la secuencia libre y gratuita del ADN humano, y hacer uso de la información para sus propios descubrimientos ulteriores. “Durante las últimas décadas –afirman–, el *ethos* dominante en el mundo de la ciencia cambió de manera insidiosa. Lo que una vez fue una empresa colectiva, en la que los descubridores eran reconocidos pero sus resultados se compartían en común, se ve ahora con frecuencia limitado por las exigencias de la competencia comercial. Movidos por las ganancias financieras, atados por los convenios de patronazgos, o simplemente como una autodefensa, muchos investigadores intercambian sus descubrimientos con el resto de la comunidad solamente bajo la protección de la ley de patentes o del secreto comercial” (ps. 2-3). En otro lugar, insistiendo en estas mismas ideas, Sulston (2005) afirma que “...en la medida en que se privatice el conocimiento, la investigación priorizará problemas que afectan a los sectores con mayor poder adquisitivo. Así, quedarán marginados los problemas que afectan a la mayoría de la humanidad, que está en situación de pobreza” (p. 48). E ilustra esta afirmación con el dato de que el 10% de las enfermedades recibe el 90% de los fondos para investigación, y el resto del 90% de las enfermedades recibe el 10% de los fondos. Se refiere a enfermedades olvidadas como la malaria, las disenterías severas que matan a mucha gente, el mal de Chagas, etc., que reciben pocos fondos porque no interesan al mercado. Porque la salud es un derecho universal, dice Sulston, el estado debe ser responsable de la ciencia pública; el mercado y quien lo representa (cita, como ejemplo, a Tony White, director ejecutivo de Perkin-Elmer, empresa que lanzó Celera) “no tienen interés en la humanidad nin en nada. Su único interés es el dinero” (p. 56).

Pero mientras tengan el dinero y tengan poder para establecer las reglas y, al mismo tiempo, los poderes públicos continúen desistiendo de su responsabilidad en la financiación de la educación y de la investigación públicas, y aquí dentro de la institución se extienda la “ideología externa” (de “empresa”, de “transferibilidad”) –Barnett dixit–, ¿que pueden hacer aquellos “...que se aferran a los viejos ideales de la ciencia y [elevan] sus voces en protesta contra el modo en que se hacen hoy las cosas”? (Sulston y Ferry, 2002, p. 3).

El *zeitgeist* marcha en sentido contrario a estos viejos ideales, e impone sus pautas sobre los principios y las normas de la Academia. Cuando decíamos antes que ahora importan cosas que antes no importaban, o que importaban menos⁴⁷, Chomsky (2001) nos procura un ejemplo a través del relato de un caso acontecido en su institución, el MIT, y que tuvo eco en los medios de comunicación. Un estudiante de ciencias de la computación se negó a responder a una pregunta en un examen pese a saber la respuesta. Cuando se le pidió una explicación, alegó que estaba bajo la condición, por otro profesor, de no responderla porque querían hacer dinero con ese conocimiento.

⁴⁷ Ante las promesas de ganar mucho dinero y de disponer de acciones de la empresa que se creara para la secuenciación del ADN, Sulston se niega y razona: “No le veo ningún interés en hacer dinero como meta en sí misma” (Sulston e Ferry, 2002, p. 86).

Dice Chomsky que el suceso "...fue tan escandaloso que hasta el *Wall Street Journal* se escandalizó". El ejemplo ilustra el punto en que los valores, principios y normas de la institución universitaria, que provienen de una tradición secular, están siendo alterados de manera acelerada por las presiones externas que la sociedad de mercado ejerce sobre la universidad. Este cambio acelerado de la cultura académica es descrito por Naidorf (2005) en una investigación referida a América Latina, en particular a Argentina. Hasta principios de los ochenta, la vinculación entre la empresa y la universidad ni formaba parte de las políticas científicas de la universidad, ni era motivo de atención entre los universitarios; y aún a mediados de los ochenta, la relación con las empresas era considerada como sospechosa de colocar a la universidad en peligro de corrupción. La investigación, como secularmente, seguía siendo concebida "...como libre de presiones externas, movida únicamente por el afán de conocimiento, regida por las reglas propias de la generación de conocimiento nuevo en cada disciplina, y «no se veía con muy buenos ojos» (en los términos usados por distintos entrevistados) la visión utilitarista de la investigación universitaria" (p. 109). En poco tiempo, la acción concertada del conjunto de factores ya citado (déficit de financiamiento, "recomendaciones" de los organismos multilaterales –como el Banco Mundial– a los poderes políticos, las políticas de calidad desde un enfoque gerencial, el control de la productividad del profesorado, la vinculación de salarios y de promoción según el rendimiento, etc.) fue capaz de producir nuevas subjetividades y transformar sustancialmente la cultura tradicional de las universidades, algo que, a decir de Naidorf, fue deliberadamente planificado por las regulaciones y normativas promulgadas por las administraciones políticas. Las representaciones de los académicos mudaron en poco tiempo, de modo que ahora entienden, argumentan y defienden la vinculación de la universidad con la empresa, y admiten que la investigación desinteresada y la curiosidad intelectual se volvió un interés secundario; los proyectos –resume Naidorf– se juzgan por su habilidad o capacidad para recaudar fondos externos.

Si esta es la nueva visión de las cosas, ¿en qué valores descansa nuestro escándalo ante el caso relatado por Chomsky? ¿Acaso no forma parte de la lógica que estamos interiorizando que el conocimiento susceptible de ser patentado no debe ser del dominio público? ¿Nos escandalizaremos, de igual modo, por las consecuencias producidas por el monopolio del conocimiento que, en un doble sentido, impone el "espíritu empresarial" que se está transmitiendo a la universidad? Con "doble sentido" del monopolio del conocimiento queremos referirnos, por un lado, a la apropiación privada del conocimiento por parte de las empresas, que afecta tanto a la sociedad en su conjunto (los resultados de la investigación, en lugar de ser un bien social que enriquezca a la humanidad, están sirviendo para el beneficio privado y para una mayor acumulación del capital), como a la comunidad científica que no puede disponer, sin previo pago, de los resultados de la investigación, rompiéndose así la cadena del trabajo científico que hiciera decir un día a Newton que la investigación era un trabajo de enanos que pueden descubrir e inventar gracias a subirse en hombros de gigantes⁴⁸, por la otra, y debido a la naturaleza estrecha y a corto plazo de los intereses empresariales, prodúcese una reducción drástica del apoyo a cualquier otro tipo de investigación que no tenga una rentabilidad económica inmediata. ¿Nos escandalizaremos a medida que, como sucede en muchas universidades

⁴⁸ Sulston (2005) di que, más allá de las diferencias de prestigio entre los científicos, a libre distribución del conocimiento, permitiría a toda la comunidad científica disponer de los datos de las investigaciones. Sólo se puede acceder al conocimiento privatizado comprándolo, sin posibilidad de transmitirlo o de hacer un uso público del. Créase así, segundo Sulston, una división de clases no sólo de la ciencia.

norteamericanas, representantes empresariales se senten nos comités universitarios para decidir políticas de investigación e, incluso, de contratación de persoal investigador?⁴⁹ ¿Escandalizarémonos por el intento de corporacións empresariales de coartar a liberdade de investigación⁵⁰, cuando los resultados poñen al descubierto falsidades, ocultacións, prácticas dañinas o inmoraes por parte de las empresas? ¿Escandalizarémonos por el individualismo y a competitividad que está anañando no seo de una institución, como a universidad, de natureza tradicionalmente colexiada, que está propagando una cultura balcanizada, definida por la confrontación no seo del profesorado (véxase Simpson, 2007), entre departamentos, entre facultades y entre universidades? ¿Escandalizarémonos, en fin, por educar y formar a nuestro alumnado en el tipo de actitudes, valores y normas que el modelo empresarial está impulsando en la institución universitaria⁵¹?

5. Reflexiones finales: sobre la mejora de la enseñanza ⁵² y otras consideraciones

En 1988, un grupo de rectores europeos, reunidos para conmemorar el IX Centenario de la Universidad de Bolonia, firman la Carta Magna de las Universidades Europeas. Hay quien ve en esta Carta el conjunto de principios que constituyeron el germen de lo que, diez años después, sería el proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior. El propio Parlamento Europeo parece reconocerlo en una resolución tomada en 2002. Entre los citados principios figuran, en primeiro lugar, la afirmación de la independencia moral y científica de la universidad con respecto a todo poder político y económico; en segundo lugar, la proclamación de la libertad de investigación, de enseñanza y de formación como fundamento de la vida de las universidades; y, en relación con este principio, la reivindicación a los poderes políticos y a la propia universidad de la garantía de promover el respeto a esta libertad. Como en tantas ocasiones, en lo que a la construcción europea se refiere, la dirección que toma la configuración de un Espacio Europeo de Educación Superior está marcada más por imperativos de globalización económica que por razones y criterios de articulación social. Es el primero de los modelos el que guía las decisiones de los ministros europeos responsables de la educación superior y de la Comisión Europea, y es el primero de los modelos el que suscriben, sin asomo de crítica, los rectores españoles, sabiendo (o debiendo saber) que es el mismo modelo denostado hasta el aburrimiento por la mayor parte de sus colegas latinoamericanos que vivieron y viven la experiencia traumática que para sus universidades supuso la reforma de la universidad de sus países, con los mismos fundamentos, postulados y principios que dirigen, entre nosotros, el

⁴⁹ Aquí ya no sólo empresarios, sino académicos, piden la reducción del peso de los colectivos académicos en la elección de los responsables ejecutivos de la universidad; la participación creciente de directivos externos a las universidades en los máximos órganos de dirección; y la designación directa de los decanos y directores de departamento por el rector (Carlos Hernández, en el “V Congreso de Universidades”, celebrado en Málaga los días 19 e 20 de abril de 2007).

⁵⁰ Donna E. Euben (2000) nos descubre las maniobras legales llevadas a cabo por corporaciones empresariales para que los investigadores revelen datos confidenciales que obtengan en el curso de sus investigaciones, o para limitar la publicación de trabajos pagados con fondos empresariales.
<http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2000/ND/Cols/lw.htm>

⁵¹ Bakan, citado en Muela (2005), poniendo el ejemplo de Enron, considera que la avaricia y la indiferencia moral definen la cultura del mundo empresarial, y atribuye a las empresas los siguientes rasgos de carácter: irresponsabilidad, manipulación, grandiosidad (tendencia a ser siempre a más grande), carencia de empatía, falta de sociabilidad, insensibilidad y superficialidad.
<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n44/zmuela.html>

⁵² Objetivo explícito formulado desde posiciones que defienden el Espacio Europeo de Educación Superior.

Espacio Europeo de Educación Superior⁵³. Claro que lo que los representantes de las universidades españolas firman en las Cumbres Iberoamericanas, que se vienen celebrando desde 1999, son declaraciones a favor de la educación superior como bien público, de la autonomía universitaria, de una mejor financiación de la universidad, y en contra de la comercialización de la educación superior y del conocimiento⁵⁴.

Cada contexto tiene su propio público y, por lo tanto, lo que se le dice a un público latinoamericano experimentado en las condiciones de vida de los individuos y de las comunidades creadas por el neoliberalismo, no es lo mismo que lo se dice aquí a un público que, protegido aún por un estado del bienestar cada vez más menguante (pero que aún existe), parece tener poca conciencia de las consecuencias que van a tener las políticas neoliberales sobre las instituciones (como la universidad) y los bienes públicos (como la educación). No interesa presentar a este público de aquí (tanto al conjunto de la sociedad como al de la comunidad universitaria) el cuadro que permita entender el sentido global de las profundas transformaciones que se queiren impulsar en la universidad. Siguiendo la estrategia de enseñar los árboles para que no se vea el bosque, es más funcional seleccionar motivos que suenen mejor al oído o, por lo menos, que no suenen mal. Uno de estos motivos es el de la “mejora de la calidad educativa”. “Es necesaria –afirma el *Documento Marco: La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (MEC, 2003) – una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa” (p. 3). No se trata ahora de analizar las trampas que esconde la dicotomía entre “enfoques centrados en la enseñanza ” y “enfoques centrados en el aprendizaje ” (algo apuntamos en otra parte de este escrito), sino algo menos costoso: examinar qué distantes están las palabras de los hechos. Todo el mundo sabe en la universidad que los incentivos y el ascenso profesional están directamente vinculados a la investigación. Y por más que se pretenda legitimar esta dedicación intensiva a la investigación como condición indispensable para la docencia, lo cierto es que, en la mayor parte de los casos, lo que se investiga, debido a su nivel de especialización⁵⁵, no

⁵³ En 2003, en una entrevista realizada por *La Jornada*, ocho rectores de las universidades más importantes de Latinoamérica unen sus voces para expresar su rechazo al sistema neoliberal en las instituciones de educación superior públicas. “¡el neoliberalismo es la peor cosa que les tiene pasado!”, conduce “a la agonía” del sistema público universitario por asfixia financiera, fomenta “un estudiante que da más valor a las conquistas individuales que a las sociales”, afirma Pietro Novellino, Rector de la Universidad de Río de Janeiro. María Isabel Rodríguez, Rectora de la Universidad de El Salvador dice que la universidad pública tiene la responsabilidad de “analizar y concienciar sobre los efectos devastadores de un sistema que está por encima de lo social y que lo único que le importa es el dinero”. el Rector de la Universidad Nacional de Colombia, Víctor Manuel Moncayo Cruz, advierte que el neoliberalismo no comparte “la idea central de autonomía universitaria, pues la considera opuesta a las necesidades de eficiencia. En tal dirección busca que las universidades sean simples captoras de recursos para garantizar resultados cuantificables y efectos sociales requeridos por el mercado”
<http://www.jornada.unam.mx/2003/03/10/045n1soc.php?origen=index.html>

⁵⁴ Véase, por ejemplo, lo que dice la Declaración de Santiago (agosto de 1999) tras la I Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas
http://www.grupomontevideo.edu.uy/Actividades_efectuadas/1999/ICumbre-DecSantiago.pdf
o la Carta de San Salvador (diciembre de 2003) correspondiente a la IV Cumbre.
<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3209>

⁵⁵ Barnett (1994) reconoce que en la “universidad operacional”, preocupada por responder a las demandas de las empresas, la investigación bajo demanda, que tiene la finalidad de ganar patentes rentables, no guarda relación con la enseñanza. Alguien puede tener la tentación de decir que, precisamente, ese es el problema, por lo que procede llevar a las aulas lo que se investiga. En este caso, el especialismo sería de

puede formar parte de los contenidos docentes, y caso de que se incorpore, resulta ser una parte tan escasa de los contenidos de una disciplina universitaria que su presencia en una programación es anecdótica. De alguna forma, esta es una idea central en la argumentación de Freitag (1995) para defender su visión de la “crisis” (*naufragio*) de la universidad, cuando hace ver que tiene “...efectos perniciosos la primacía acordada a la investigación en el reclutamiento de los profesores de universidad, en la medida en que la investigación [...] se orienta hacia objetivos cada vez más especializados y fragmentados” (p. 64). Y prosigue diciendo que “los estudios [...] superiores terminaron por confundirse con la «formación para la investigación», con la «producción de investigadores», con la transmisión del saber-hacer puramente metodológico, cuando no es únicamente pragmática. En el más alto nivel de la realización de la misión universitaria, sólo se tiende a formar competencias especializadas, fragmentarias [...], el «saber en migajas» y el «pensamiento parcelado» (p. 64)⁵⁶. Aboga por valorar la actividad docente, la capacidad de dominio disciplinar, la capacidad de articular visiones globales, comprensivas, la capacidad para transmitir pedagógicamente el conocimiento, la capacidad para impulsar la reflexión epistemológica, el debate intelectual, la capacidad para promover el compromiso.

¿Es a esto a lo que se refieren los defensores del Espacio Europeo de Educación Superior cuando hablan de cambiar la docencia universitaria? Probablemente no, porque los expertos que tratan de asesorarnos en los cambios pedagógicos que hay que impulsar en las universidades piensan que enseñar es una cosa distinta. ¿Quiénes son estos expertos?⁵⁷ Son mayoritariamente químicos, físicos, economistas, matemáticos, que desembarcan en las instituciones de evaluación, en los vicerrectorados de calidad, en las gerencias universitarias, en las administraciones políticas (ocupando, por ejemplo, secretarías de estado o direcciones generales), etc. después de tener un cierto “éxito” como investigadores. Su asesoramiento consiste en aplicar los principios de la gestión a todos los campos sobre los que tienen competencia, sea docencia o investigación. Hay que procurar la excelencia en las dos facetas. Esta es la retórica, porque saben muy bien, como lo sabemos nosotros, que es muy difícil ser excelentes en el desempeño de estas dos funciones. Ya lo dice uno de nuestros refranes: “Mucho y bien no hay quien”. Si se adquiere, y se ejerce, un compromiso sólido con la docencia,

tal nivel que correspondería a la universidad el triste papel de formar en esa “barbarie del especialismo” que denunciara Ortega y Gasset en “La rebelión de las masas” (en esta obra llegaba a calificar al hombre de ciencia, de hombre-masa, de bárbaro moderno) y que reitera en “Misión de la universidad”.

⁵⁶ Mucho antes que Freitag, Ortega y Gasset, en la citada obra “Misión de la universidad” consideraba que resultaría catastrófico para la universidad fundir la enseñanza para las profesiones y la investigación. Una cosa, decía, es formar médicos y otra cosa distinta es formar investigadores, actividad esta última que calificaba de especialísima porque debía corresponder a los pocos que tuviesen vocación para eso. Alertaba contra la tentación (que ya se tenía por aquel entonces) de orientar toda la universidad en el sentido de la investigación. Además de profesionalismo e investigación, la universidad debía, según él, ofrecer “cultura”.

⁵⁷ Es común el prejuicio de que proceden de la Pedagogía. Por esta razón, con frecuencia los escépticos o contrarios al Espacio Europeo ponen en el punto de mira de sus críticas a los pedagogos (igualmente podríamos incluir a los psicólogos que trabajan en educación) y a la pedagogía, por considerar que tienen mando en el impulso de cambio docente que se pretende desde el marco del Espacio Europeo. En nuestro descargo, hay que decir que son (como dijimos) químicos, físicos, economistas, matemáticos, incluso abogados los que están ejerciendo el poder que les concede el cargo que ocupan, para ofrecer asesoramiento experto. No sabemos de que conocimiento riguroso disponen en temas educativos. Pueden decir en su favor que su conocimiento deriva de que son profesores, en cuyo caso no va más allá del conocimiento que de una guerra tengan los soldados metidos en una trinchera durante la contienda.

Ver el Especial *firgoa*: Praga de expertos en calidad

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/36138>

(con mayor razón en el seno de las universidades españolas, en las que el profesorado tiene a su cargo un número nada despreciable de materias distintas para impartir en los dos cuatrimestres en los que están divididos los cursos académicos) es difícil “encadenar” tiempo suficiente para realizar investigación con rigor. Porque, para los que no estén avisados, enseñar en cualquier etapa educativa, y, por descontado, en la universidad, lleva tiempo. “Enseñar” exige programar (idear un proyecto coherente en el que se formulen los objetivos, en el que se establezcan los contenidos formativos, en el que se disponga la secuencia de enseñanza y aprendizaje, en el que se determinen los métodos didácticos, en el que se seleccionen o elaboren los materiales curriculares, en el que se diseñen las actividades de aprendizaje, en el que se definan los criterios y los procedimientos de evaluación, etc.), crear materiales curriculares, tutorizar y utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación como medios para el apoyo y el impulso de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto es lo que, segundo dicen, debe hacer un profesor en el modelo educativo propugnado por el Espacio Europeo. Pero también se nos pide ser excelentes investigadores. Dando por supuesto (que, en muchos casos, es mucho suponer) de que se dispone de recursos humanos y materiales, investigar exige mucha dedicación y lleva tiempo. Por lo tanto, y aplicando aquel otro refrán de que “una cosa es predicar y otra dar trigo”, después de la retórica (un ruido funcional de la comunicación) conviene clarificar los mensajes y establecer mecanismos que restauren el equilibrio. Ante la imposibilidad de ser excelente docente y excelente investigador, debe ser posible lo que resulte más conveniente. La conveniencia se determina en los “juegos políticos” y en los “juegos de poder”, y queda formalmente expresada en las normas, y en los reglamentos, que prescriben los estímulos, los incentivos, los méritos y las recompensas que generan determinadas actividades y determinados comportamientos. Aplicando esta idea al caso que nos ocupa, es evidente que las normas y los reglamentos que la administración política y la administración académica están creando, refuerzan el papel de la investigación (aunque no de cualquier tipo de investigación), y, por muy grandilocuente que sea el discurso sobre la importancia de la docencia, la enseñanza queda en un segundo plano. Veamos algunos ejemplos significativos: “El País Vasco liberará a sus profesores para que puedan investigar más”, reduciendo –entre otras cosas– la carga docente de los investigadores más activos; y para que nadie se llame a engaño “serán identificadas todas las modalidades de investigación”, porque no es lo mismo investigar en Bellas Artes que en Biología⁵⁸. Una noticia similar procede de Asturias, en donde la Universidad de Oviedo tiene pensado reducir, o incluso suprimir, la docencia de profesores con equipos de investigación muy consolidados; se dice que “el vicerrectorado plantea que unos treinta científicos puedan quedar liberados”. Tal propuesta –dicen– encajaría en el Programa I-3 del Ministerio de Educación y Ciencia, que trata de favorecer el tejido científico a través de varias vías; una de ellas es la convocatoria denominada de “intensificación de la actividad investigadora”⁵⁹, para sustituir docencia por ciencia⁶⁰. La Universidad de Santiago de Compostela también acordó reducir la docencia a quien más investigue⁶¹, pero diversas facultades cuestionan tal acuerdo; como era de esperar, las que están en contra de la medida tal como se aprobó son las facultades de ciencias

⁵⁸ La UPV “liberará” a sus profesores para que puedan investigar más.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/37667>

⁵⁹ Un ejemplo es la Orden de 26 de mayo, por la que se establece el Programa de Incentivación de la Incorporación e Intensificación de la Actividad Investigadora, en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007 (BOE 28-05-05) <http://www.mec.es/ciencia/programai3/files/OrdenI3280505.pdf>

⁶⁰ Asturias: La universidad libera docentes para ampliar su nómina en investigación.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/31293>

sociales y humanas⁶². Esto no es más que el medio, legalmente establecido, para hacer realidad el deseo, a veces oculto, otras veces explícito, de muchos profesores de zafarse de una actividad, como la docencia, que es vista como un rompecabezas.

Como se puede suponer, los “investigadores excelentes”, que según la elocuencia de los discursos oficiales, serían idealmente los “profesores excelentes”, serán sustituidos por profesores contratados que, si seguimos la lógica oficial, no disponen de las mismas competencias que los titulares para desenvolver una docencia de calidad. Más allá de la ironía coa que está formulada esta especie de silogismo (del que sólo faltaría concluir que la sustitución de los “investigadores-profesores excelentes” únicamente puede ocasionar pérdida de calidad educativa), lo cierto es que esta gestión de la docencia-investigación en la universidad parece seguir, con ciertas reservas, el modelo implantado por Toyota en el ámbito de la producción industrial, aplicado de forma universal por todas las empresas que se precien de serlo. Con el “toyotismo”, la empresa matriz queda reducida a un núcleo duro, pero moi reducido, de personal con condiciones laborales propias del estado del bienestar. Una parte importante del trabajo (habitualmente lo más penoso y lo menos rentable) se subcontrata⁶³ a empresas que funcionan con personal que se mantiene de forma muy precaria. En principio, la universidad no subcontrata la docencia a una empresa (todo se andará), pero sí individualmente mediante contratos precarios, tanto da que sean a tiempo parcial como a tiempo completo⁶⁴. Los contratos precarios para impartir docencia empiezan a ser moneda corriente en las universidades americanas. Como informa Hanley, en el momento en que escribe su artículo (2005), cerca del 45% del profesorado americano trabaja a tiempo parcial y, junto con el profesorado contratado a tiempo completo, alcanza ya un 60% de los docentes universitarios; las previsiones indican que proseguirá la tendencia a incrementar el personal contratado y a disminuir el personal funcionario. Aparte de las consecuencias personales de esta situación (sueldos precarios, inseguridad laboral, falta de autonomía académica, intensificación del trabajo, etc. que convierten la carrera docente en poco atractiva), Hanley apunta igualmente las repercusiones institucionales. Los profesores contratados no participan en la gestión de la vida pública universitaria (algo que aquí reclaman los empresarios y algunos académicos, como ya vimos en alguna parte de este documento), lo que permite a los administradores tomar el control tanto de la investigación como del currículum. En este último aspecto es en donde la universidad, siguiendo criterios estrictamente empresariales, intenta reducir gastos, de modo que, además de sustituir personal funcionario por contratado⁶⁵, utiliza las tecnologías de la información y de la comunicación para modificar el rol tradicional del profesorado o, alternativamente, para suplir personal docente. La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación superior puede hacerse desde diferentes modelos, con diferentes propósitos y con efectos muy diferentes⁶⁶. Este tema merecería un análisis

⁶¹ Decidida apuesta de la USC para potenciar la labor investigadora.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/29926>

⁶² USC: Varias facultades cuestionan el acuerdo para reducir docencia a quien más investiga.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/37555>

⁶³ Especial *firgoa*: Outsourced University

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/34614>

⁶⁴ Especial *firgoa*: Reconversión de la universidad: Precarización del trabajo académico

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/31914>

⁶⁵ Especial *firgoa*: Desfuncionarización: Flexibilización laboral e mercantilización de la universidad

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/2685>

⁶⁶ Especial *firgoa*: Miradas críticas sobre las TIC

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/35805>

detenido; ya lo hicimos en otra parte, pero debería ser actualizado (cf. Pardo y García Tobío, 1999). El modelo empresarial apuesta siempre por introducir tecnología para amortizar mano de obra y, así, reducir gastos. Aplicado a la educación, la situación ideal sería la oferta de educación superior a distancia mediada por tecnologías. Si se trata de una institución presencial, se tiende a combinar la formación a distancia mediante el uso de las redes informáticas, con la presencia del profesor que actúa sólo como dispensador de un currículum enlatado, elaborado por otros especialistas (para un análisis más detenido de este tema puede consultarse a Manicas, 2000 y a Neubauer, 2000).

El retrato que quisimos trazar aquí del Espacio Europeo de Educación Superior, parece que dista bastante de ofrecer la pretendida calidad educativa. La “calidad”, como se tiene dicho desde posiciones críticas en educación, es una trampa que sirve a las empresas como imán para atraer a consumidores mediante dispositivos mercadotécnicos. Pero si en el ámbito de la producción industrial es posible que las tecnologías creen productos que cumplan ciertos estándares con los que satisfacer algunas condiciones (no todas) exigibles por el consumidor, en la educación una apuesta de esta naturaleza parece muy arriesgada, porque la tecnología, dominada por la racionalidad instrumental que impone el modelo empresarial, desarma de humanidad el acto educativo por simplificar, cuando no enmascarar y perturbar, el “ejercicio de la voz” (Freire, 1993) que exige participación y se expresa en el diálogo con el que maestro y aprendiz se aventuran en el sueño de comprender el mundo, comprensión que demanda curiosidad, crítica, sugestión, presencia viva (una vez más son palabras de Freire) y se alcanza (siempre provisionalmente) cuando logran una definición intersubjetiva de la realidad. Es este proceso complejo, muchas veces aventurado, imprevisible y comprometido, el del acto educativo, lo que permite que los seres humanos, inmaduros permanentemente y, por eso mismo, programados para aprender, adquiramos y desenvolvamos las funciones psicológicas específicamente humanas. Pero esto no lo entienden así (ni les preocupa demasiado) los que crean el mundo y redefinen las instituciones (que los humanos inventamos y definimos como bienes públicos) siguiendo la lógica empresarial, “cosificando” absolutamente todo, incluidos los seres humanos y sus relaciones, con consecuencias tan irreparables como ponen de relieve las investigaciones de Sennett (1998; 2006).

Terminamos con la advertencia (que refuerza la posición de los “numantinos”⁶⁷ que siguen defendiendo a la universidad pública) con la que Chomsky (2003) alerta sobre la pérdida de autonomía de la universidad: “La principal aportación que puede hacer la universidad a una sociedad libre, consiste en preservar su independencia en tanto institución comprometida con el libre cambio de ideas, con el análisis crítico, con la experimentación, con la exploración de un amplio espectro de ideas y valores, con el estudio de las consecuencias de la acción social o del progreso científico, y la evaluación de dichas consecuencias en términos de valores que se encuentren en sí mismos sujetos a un atento escrutinio. La universidad traiciona la confianza pública [...] si meramente se limita a adoptar una política definida en otra parte, limitándose a ella, por los motivos que sea. Se vulnera la libertad académica, lejos de garantizarla, cuando la universidad meramente se pliega a la voluntad de fuerzas externas a ella y, en efecto,

⁶⁷ “El rector Barro dice en su discurso de Santo Tomás que hay que combatir “prejuicios y errores” de estudiantes en torno a la reforma”. El Correo Gallego, 29-01-08.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/38480>

ratifica la distribución existente del poder en la sociedad al limitarse a enfrentar exigencias que se articulan por parte de las instituciones que se encuentran en posición de articular sus necesidades y de respaldar el trabajo que sirva de respuesta a ellas. Nunca se hará demasiado hincapié en este aspecto. La idea de que una universidad preserva su neutralidad y persiste en ser “libre de valores” cuando se limita a responder a peticiones que se originan fuera de ella es sencillamente un absurdo” (ps. 91-92).

6. Bibliografía:

Adorno, Th. W. (1981): **Dialéctica de la ilustración**. Obra completa 3. Madrid: Akal. (Trad. cast. 2007).

Apple, M.W. (2001): **Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad**. Barcelona: Paidós (Trad. cast. 2002).

Barnett, R. (1994): Los límites de la competencia. El conocimiento y la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa. (Trad. cast. 2001).

Barnett, R. (2000): **Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad**. Girona: Ediciones Pomares. (Trad. cast. 2002).

Bateson, G (1979): **Espíritu y naturaleza**. Buenos Aires: Amorrortu. (Trad. cast. 1982).

Bok, D. (2003): **Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education**. Princeton: Princeton University Press

Borón, A. (2005): Balance del “pensamiento crítico” latinoamericano. Conferencia pronunciada en el **XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología** (ALAS. Porto Alegre, Brasil.

<http://www.inprec.org.br/inprec/index2.php?option=content&task=view&id=384&pop=1&page=0>

Comisión de las Comunidades Europeas (2006): **Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación**.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2006/com2006_0033es01.pdf

Comisión Europea/Dirección General Empresa (2004a): Ayudar a crear una cultura empresarial. **Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación**.

http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/entrepreneurial_culture_es.pdf

Comisión Europea/Dirección General Empresa (2004b): Informe final del Grupo de Expertos «Educación y formación en el espíritu empresarial». **Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria**.

http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/entrepreneurship_education_final_es.pdf

Comisión Europea/Dirección General e Industria (2005): **Proyecto de Procedimiento Best: «Miniempresas en educación secundaria»**. Informe final del Grupo de Expertos.

http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/mini_companies_es.pdf

Chomsky, N. (2001): Asaltando la solidaridad – Privatizando la educación. Znet, 10 de xullo.

<http://inicia.es/de/cgarciam/Chomsky01.htm>

Chomsky, N. (2003): La responsabilidad de una comunidad universitaria (31 de mayo de 1969). En C.P. Otero (Comp.): **Noam Chomsky. Sobre democracia y educación. Vol. 2. Escritos sobre las insituciones educativas y el lenguaje de las aulas**. Barcelona: Paidós. (Trad. cast. 2006).

Dator, J. (2000): Los futuros de la educación superior: ¿de los ladrillos a los bytes! En S. Inayatullah e J. Gidley (comp.), **La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad**. Girona: Ediciones Pomares. (Trad. cast. 2003).

Derrida, J. (2001): **Universidad sin condición**. Madrid: Mínima Trotta. (Trad. Cast. 2002).

Euben, D.E. (2000): Legal Watch: Corporate Interference in Research. Academe Online.

<http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2000/ND/Cols/lw.htm>

Freire, P. (1993): **Política y educación**. México: Siglo XXI Editores.

Freitag, M. (1995): **El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política**. Girona: Ediciones Pomares. (Trad. cast. 2004).

Friedman, M. e Friedman, R. (1962): **Capitalismo y libertad**. Madrid: Rialp. (Trad. cast. 1966).

Geiger, R.L. (2004): **Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace**. Palo Alto, California: Stanford University Press.

Giroux, H. (2007): **The University in Chains. Confronting the Military-Industrial-Academic Complex**. Colorado: Paradigm Publishers.

Giroux, H. A. e Kostas, M. (Eds.) (2001). **Beyond the Corporate University: Culture and Pedagogy in the New Millennium**. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Hanley, L. (2005): Academic capitalism in the new university.

http://findarticles.com/p/articles/mi_m0JVP/is_73/ai_n15922417

Harvey, D. (2005): **Breve historia del neoliberalismo**. Madrid: Akal. (Trad. cast. 2007).

Klein, N. (1999): **No logo. El poder de las marcas**. Barcelona: Paidós. (Trad. cast. 2001)

Klein, N. (2007): **La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre**. Barcelona: Paidós. (Trad. cast. 2007).

Lander, E. (2005): La ciencia neoliberal. Fundación Venezolana de Promoción del Investigador.
<http://www.tni.org/archives/lander/ciencianeoliberal.pdf?>

Lewontin, R.C., Rose S. e Kamin, L.J. (1984): **No está en los genes. Racismo, genética e ideología**. Barcelona: Crítica. (Trad. cast. 1987).

Manicas, P. (2000): La educación superior al borde del precipicio. En S. Inayatullah e J. Gidley (comp.), **La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad**. Girona: Ediciones Pomares. (Trad. cast. 2003).

Martin, H. e Schuman, H. (1998): **La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar**. Madrid: Taurus (vers. orix. 1996).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003): **La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco**.
http://www.mec.es/universidades/ees/files/Documento_Marco.pdf

Morrison, C. (1996): **La Faisabilité Politique de l'Ajustement**. Centre de Développement de l'OCDE, Cahier de Politique Économique, n° 13, p. 30
<http://daniel.calin.free.fr/ocde.pdf>.

Moulier Boutang, Y. (s/d): Riqueza, propiedad, libertad y renta en el "capitalismo cognitivo".
www.nodo50.org/dado/textosteoria/boutang.rtf

Muela, Z. (2005): La era del Estado Empresarial Versus el Dominio Público Informativo y cognitivo. **Razón y Palabra**. Abril-Maio.
<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n44/zmuela.html>

Naidorf, J. (2005): La privatización del conocimiento público en universidades públicas. En P. Gentili e B. Levy (Comps.): **Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina**. Buenos Aires: Clacso.

Neubauer, D. (2000): ¿Seremos incluidos en el futuro? Reflexiones de un profesional de la educación superior. En S. Inayatullah e J. Gidley (comp.), **La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad**. Girona: Ediciones Pomares. (Trad. cast. 2003).

Ortega y Gasset, J. (1930): **Misión de la universidad**. Madrid: Alianza Editorial. (Edición de 1983).

Ortega y Gasset, J. (1930): **La rebelión de las masas**. Madrid: Alianza Editorial. (Edición de 1999).

Pardo, J.C. e García Tobío, A. (1999): Transicións sociais, sociedade da información e educación escolar. **Revista Galega de Educación**, 32, 21-50. Pode consultarse en

Pardo, J.C. e García Tobío, A. (2004): Apuntes sobre o “Plano estratéxico” e sobre as liñas de acción do Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3456>

Pardo, J.C. e García Tobío, A. (2005): O significado das políticas de calidade na universidade.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/17659>

Pardo, J.C. e García Tobío, A. (2007): ¿Que calidade para que escola? O uso ideolóxico dun concepto para reestructurar a educación escolar. En M^a J. Méndez e M^a J. Payo (Coords.), **Patróns educativos para a igualdade de oportunidades: axentes de socialización**. Santiago de Compostela: ICE-universidade de Santiago de Compostela. Pode consultarse en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/34002>

Parlamento Europeo (2004): Espacio europeo del conocimiento. Resolución del Parlamento Europeo sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento.

<http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/pdf/INTRODUCCION/DOCS%20ENLACES%20INTRODUCCION/Declaracion%20del%20Parlamneto%20europeo%20sobre%20el%20EEES.pdf>

Sennett, R. (1998): **La corrosión del carácter. Las consecuencias del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama. (Trad. cast. 2000)

Sennett, R. (2006): **La cultura del nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama.

Simpson, M. (2007): The U.S. Academic Profession: Some Thoughts on the Past, Present, and Future. *Essays in Education*.

<http://www.usca.edu/essays/vol222007/simpson.pdf>

Slaughter, S. e Leslie, L.L. (1997) **Academic Capitalism: Politics, Policies, & the Entrepreneurial University**. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.

Slaughter, S. e Leslie, L. (2001) Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. **Organization**, vol 8, núm. 2, pxs. 154-161.

Slaughter, S. e Rhoades, G. (2004): Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices. *American Academic*.

http://www.aft.org/pubs-reports/american_academic/issues/june04/Rhoades.qxp.pdf

Sulston, J. (2005): **El genoma y la división de clases. Conversaciones con Jorge Halperín**. Buenos Aires: Capital Intelectual-Le Monde Diplomatique.

Sulston, J. e Ferry, G. (2002): El hilo común de la humanidad. Una historia sobre la ciencia, la política, la ética y el genoma humano. Madrid: Siglo XXI. (Trad. cast. 2003).

Sánchez Piñón (2007): Las empresas deben financiar a las universidades para no quedarnos atrás. El País, 9 de diciembre
http://www.elpais.com/articulo/Galicia/empresas/deben/financiar/universidad/quedarnos/elpepiatgal/20071209elpgal_3/Tes/

The Economist (1997): Inside the knowledge factory. Octubre.
<http://eg.de.iscte.pt/The%20Economist%20-%20Knowledge%20Factory.pdf>

Walsh, M. (2000): Cuando la publicidad entra en la escuela. Correo de la Unesco. Abril.
http://www.unesco.org/courier/2000_04/sp/apprend.htm

Warde, I. (2003): La educación superior vampirizada por las empresas. En Le Monde Diplomatique, **La educación no es una mercancía**. Santiago de Chile: Editorial Aún Creemos en los Sueños.

Washburn, J. (2005): **University, Inc.: The Corporate Corruption of American Higher Education**. New York: Basic Books.

Williams, J.J. (2001): Franchising the University. En H.A. Giroux e M. Kostas (Eds.): **Beyond the Corporate University: Culture and Pedagogy in the New Millennium**. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.