



**UNIVERSITAT  
JAUME·I**

**Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**

**Departamento de Filosofía y Sociología**

## **MÁSTER INTERUNIVERSITARIO: Ética y Democracia**

**Universitat Jaume I y Universitat de València**

### **TRABAJO FIN DE MASTER**

**TÍTULO: Ética, economía y universidad. Un análisis crítico sobre la colonización neoliberal de la educación superior**

**PRESENTADO POR: Francisco Javier Plasencia Segarra**

**DIRIGIDO POR: Dr. Patrici Calvo Cabezas**

**FECHA DE PRESENTACIÓN: 11 de septiembre de 2018**







# Índice

<b>Agradecimientos .....</b>	<b>5</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I. Neoliberalismo y colonización de la economía y la política.....</b>	<b>11</b>
1. Procesos de alienación y colonización .....	11
1.1. Sobre la alienación.....	11
1.2. Sobre la colonización del mundo de la vida .....	17
2. Neoliberalismo: economía y política .....	21
2.1. Bases y configuración del neoliberalismo .....	21
2.2. Institucionalización y legitimación del neoliberalismo .....	25
2.3. Visión global y aplicación del neoliberalismo .....	31
<b>Capítulo II. Colonización neoliberal de la educación superior .....</b>	<b>39</b>
1. La planificación de la universidad neoliberal.....	39
1.1. El <i>Memorando Powell</i> .....	39
1.2. Proceso de Bolonia y Estrategia de Lisboa .....	46
2. La introducción del neoliberalismo en la educación .....	52
2.1. Reproducción y correspondencia.....	52
2.2. Organismos internacionales.....	60
<b>Capítulo III. Educación superior neoliberal: consecuencias y retos .....</b>	<b>67</b>
1. La universidad neoliberal .....	67
1.1. El camino recorrido del <i>Memorando Powell</i> .....	67
1.2. La educación superior según el Plan Bolonia.....	74
2. La degeneración de la educación superior y sus desafíos .....	79
2.1. Reflexiones sobre el papel de la educación superior .....	79
2.2. Propuestas: otra educación superior es posible .....	84
<b>Conclusiones.....</b>	<b>89</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>91</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>101</b>
<b>Anexo I. Colonización de la educación superior: cronología.....</b>	<b>103</b>



## **Agradecimientos**

En primer lugar, quisiera agradecer al profesor Patrici Calvo haber tutorizado este Trabajo Final de Máster, así como su implicación y ayuda, y, sobre todo, su paciencia conmigo. También me gustaría agradecer a mi familia y amigo/as el apoyo durante estos años de estudios, al igual que aquellas personas que ya no están, cuya aportación y fuerza fue vital para acabar este proyecto. Por último, no quiero dejar pasar la ocasión de agradecer las gratas experiencias vividas durante este Máster Interuniversitario en Ética y Democracia tanto al profesorado como a mis compañero/as. Termina una gran etapa, ahora espero que vengan tiempos mejores o, al menos, igual de buenos que estos.

Gracias.



## Introducción

«La máquina es la redentora de la humanidad, la diosa que rescatará al hombre de las *sordidae artes* y del trabajo asalariado, la diosa que le dará ocios y libertad» (Lafargue, 2004: 157). Con esta esperanzadora afirmación, Paul Lafargue cerraba su célebre libro *El derecho a la pereza*, publicado en 1883. Lamentablemente, más de un siglo y tres décadas después, las palabras de Lafargue no corresponden a la realidad, pues el trabajo —o, más bien, la falta de este— es en la actualidad uno de los principales quebraderos de cabeza de las sociedades modernas. La actual realidad podría asemejarse más con un ambiente distópico, digno de una novela de George Orwell o de un film de Ridley Scott. La inoperancia de los Estados y los desmanes de las entidades financieras, así como de las grandes corporaciones multinacionales refuerzan la idea capitalista de la mercantilización de todo cuanto se pueda: las relaciones sociales, el ocio, la salud... y, por supuesto, la educación. Precisamente, alrededor de la mercantilización e instrumentalización de la educación superior a manos del neoliberalismo es el tema central de este trabajo.

La elección del tema de este Trabajo Final de Máster, se remonta al curso académico 2016/2017. La mercantilización de la educación fue la línea de investigación elegida para la elaboración del Trabajo Final de Grado durante el último curso del *Grado en Humanidades: Estudios Interculturales*, y el bagaje alcanzado en ese estudio mostró que era posible y necesario profundizar en sus contenidos desde un punto de vista ético-crítico que permitiese ofrecer orientaciones para la mejora o minimización de la conflictividad subyacente. Este hecho fue determinante para decidir seguir la misma línea de investigación en el Trabajo Final de Máster del *Máster Interuniversitario en Ética y Democracia*. La universidad pública, pilar fundamental del desarrollo de toda sociedad, parece estar inmersa en un proceso de mercantilización e instrumentalización que no solo está transformando su naturaleza, en tanto que la convierte en un mero instrumento de producción de capital. Este proceso también está produciendo consecuencias negativas, inintencionadas o no, en la sociedad al marginalizar los valores morales que la orientan hacia su horizonte de sentido, su fin interno, vinculado con el desarrollo social y la emancipación del ser humano.

Desde una metodología basada en el estudio hermenéutico y crítico de fuentes bibliográficas, el objetivo de este estudio es reconstruir las bases del pensamiento neoliberal y analizar su introducción en el ámbito de la educación superior universitaria

para, en primer lugar, mostrar cuáles son las consecuencias negativas derivadas de la instrumentalización y mercantilización de una universidad pública y, en segundo lugar, proponer orientaciones para evitarlo mediante la recuperación de los fines que le son propios y la asimilación y potenciación de los valores morales que deberían orientar sus procesos, objetivos, acciones y decisiones.

Para alcanzar el objetivo, este Trabajo Final de Máster ha sido estructurado en tres capítulos, que conforman el contenido argumental del trabajo, así como una introducción, unas conclusiones finales, una bibliografía y un anexo.

El primer capítulo, centrado en la construcción y consolidación del pensamiento neoliberal, pretende reconstruir el fundamento teórico del pensamiento neoliberalismo, así como analizar los procesos por los cuales el capitalismo condiciona la vida de la humanidad, pues el sistema capitalista es hoy indiscutible e incuestionable, convertido en un monstruo al que hay que alimentar a toda costa.

El segundo capítulo, centrado en la educación superior, tiene como objetivo mostrar cómo el pensamiento neoliberal se ha ido introduciendo en la universidad pública modificando sus estructuras, objetivos y contenidos conforme a las necesidades del mercado, convirtiéndola en un mero instrumento para la satisfacción de fines economicistas, devaluándola social y humanamente e instrumentalizándola a través de su mercantilización. Para ello, se analizarán los planes y anhelos del neoliberalismo sobre la educación superior, así como los procesos de reproducción de la educación básica y secundaria y la importancia de los organismos internacionales, cuyo peso hace más permeable a los Estados frente al neoliberalismo.

El tercer capítulo, centrado en los retos, límites y consecuencias de la asimilación del neoliberalismo en la universidad pública, realizará un análisis crítico sobre las consecuencias y retos que subyacen a la aplicación de los planes neoliberales en torno a la educación superior para, posteriormente, proponer los principios y valores morales que deberían orientar las políticas, estructuras, procesos, comportamientos y decisiones de la universidad pública.

Finalmente, las conclusiones cerrarán el núcleo de este estudio. Con ello se pretende recopilar, de modo muy sintético, las ideas principales de los tres capítulos, así como recoger la visión global del trabajo.

Por último, se añadirá un anexo con una tabla cronológica, en la que se plasma, de modo esquemático, la secuencia temporal de la colonización de la educación a manos del neoliberalismo. La intención es mostrar los procesos de mercantilización de la educación superior como un proceso planificado, el cual responde a una lógica arbitraria, no a una necesidad insalvable.



## Capítulo I. Neoliberalismo y colonización de la economía y la política

Este primer capítulo tratará de hacer una reconstrucción sintética, pero consistente, de la configuración del pensamiento neoliberal a través de un recorrido histórico–filosófico. Para ello, se abordarán en primera instancia los conceptos de alienación marxista y colonización habermasiana —término que ayuda a configurar el título de este trabajo— por su importancia en la descripción de los procesos de mercantilización y colonización<sup>1</sup> que el neoliberalismo va imponiendo en todas las esferas de la vida. Una vez definidos los conceptos de alienación marxista y colonización habermasiana, la siguiente tarea centrará sus esfuerzos en mostrar la colonización de las esferas económica y política a manos del neoliberalismo, siendo necesaria la narración del desarrollo del pensamiento neoliberal y su construcción histórica, epistemológica e ideológica.

### 1. Procesos de alienación y colonización

Los conceptos de alienación —sobre todo la acepción marxista— y colonización tienen una relevancia vital en cuanto a la comprensión del desarrollo de los procesos de mercantilización por parte del capitalismo hacia las distintas esferas de la vida, ajenas a los mercados. Por ello, este primer epígrafe hará un recorrido histórico–filosófico desde la configuración del término marxista de alienación —el cual gira en torno a la figura del trabajador/a— hasta el concepto colonización —desarrollado en la filosofía habermasiana—, ampliando así el curso *mercantilizador* del capitalismo.

Si bien Jürgen Habermas se nutre del marxismo para desarrollar su filosofía, es necesario tratar aquí las teorías de su compatriota Karl Marx como un ejercicio de recopilación y síntesis entre ambas posturas para alcanzar una dimensión más amplia sobre los procesos de mercantilización, ejecutados por el capitalismo liberal en primera instancia y llevados al extremo por el neoliberalismo en la actualidad. En este sentido, se tratará de demostrar las injerencias del mercado en la vida cotidiana, quedando esta ordenada por las directrices de los poderes económicos.

#### 1.1. Sobre la alienación

La palabra alienación, tomada en la filosofía marxista, proviene del vocablo latino *alienatio*, que significa «acción y efecto de producir la pérdida de su propia identidad»

---

<sup>1</sup> Los términos mercantilización y colonización serán usados durante el documento como sinónimos, aludiendo ambos a la conversión en mercancía de cualquier actividad humana.

(De Chile, 2018) y su definición actual es «limitación o condicionamiento de la personalidad, impuestos al individuo o a la colectividad por factores externos sociales, económicos o culturales» (Real Academia Española, 2017). No obstante, también posee otras acepciones relacionadas con el campo médico y la psiquiatría. Tomás de Aquino, en el siglo XIII, fue uno de los primeros filósofos en desarrollar el concepto y dotarlo de contenido filosófico, cuando, para describir las enfermedades mentales, explicó la alienación como el proceso de posesión demoníaca que puede sufrir el cuerpo físico, quedando la voluntad del sujeto enajenada —es decir, suprimida y controlada— por la voluntad de un ente externo. Los estudios de Tomás de Aquino no pueden asimilarse como un tratado de psicología, pues, a pesar de sus observaciones y cábalas, no se rige por procesos científicos, sino por influencia religiosa. Las teorías de Tomás de Aquino usadas durante siglos para justificar diversas patologías psíquicas, sirvieron de *protoguía* para el desarrollo de los estudios psiquiátricos posteriores (Echavarría, 2009).

Pero salvando el sentido tomista de alienación, las raíces marxistas del término se encuentran los filósofos germanos de la Ilustración Georg Hegel —quien fuera profesor de Karl Marx— y Ludwig Feuerbach, así como en los ilustrados franceses —destacando la figura de Jean-Jacques Rousseau— (Rosental & Iudin, 1965). La alienación hegeliana se desarrolla en el seno del idealismo alemán<sup>2</sup> y se nutre de elementos del cristianismo. En palabras del filósofo catalán José Ferrater Mora, el concepto hegeliano de alienación alude a «[...] todo estado en el cual una realidad se halla fuera de sí —*ausser sich*— en contraposición al ser en sí —*bei sich*—. Este último designa el estado de la libertad en sentido positivo, es decir, no como liberación para sí mismo, esto es, como autorrealización» (Ferrater Mora, 1994: 517). No obstante, esta definición comparte algunos rasgos fundamentales con el concepto marxista. Por una parte, «[...] el objetivo del desarrollo, según Hegel, estriba en superar dicha alienación en el proceso del conocer. Por otra parte, en la concepción que tiene Hegel de la alienación figuran conjeturas racionales sobre algunas particularidades del trabajo en una sociedad de clases antagónicas» (Rosental & Iudin, 1965: 9). Sin embargo, los elementos escrutados por

---

<sup>2</sup> El idealismo es la principal corriente filosófica alemana y surgió a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. El idealismo alemán trata de conocer la realidad a través de la idea, es decir, a través de las interpretaciones humanas de la vida y sus relaciones, lo que otorga a la idea un estatus de representación válida de la propia realidad. Entre los máximos representantes del idealismo se hallan: Immanuel Kant —iniciador del pensamiento—, Johann Fichte, Friedrich Schelling y Georg Hegel. Por su parte, el idealismo hegeliano concibe la idea como la base de todo, pues de lo absoluto parte la naturaleza y el espíritu, ya que las ideas provienen de la razón (Ferrater Mora, 1994).

Hegel no versan principalmente en torno al trabajador/a como objeto alienado, sino en torno a la idea —es decir, Dios como representación de lo absoluto—, mostrando una dialéctica entre la misma idea y la naturaleza como origen del conflicto, el cual solo puede superarse a través de la toma del control de las ideas propias como la existencia del espíritu (Hegel, 1986).

Posteriormente, Feuerbach criticaría a Hegel por no hallar en su filosofía directrices claras para acabar con la alienación, proponiendo así un nuevo concepto que centraba la alienación alrededor de la religión, más concretamente alrededor del cristianismo (Rosental & Iudin, 1965). Al igual que Friedrich Nietzsche, Feuerbach vio en la negación de Dios como sujeto la única forma posible de ateísmo y, por lo tanto, la manera de romper las cadenas del cristianismo —principal agente alienador para el filósofo bávaro—, pues al presentar a Dios como sujeto perfecto, omnipotente y omnisciente, el ser humano queda en una posición de *eterna incompletitud*, ya que Dios atesora las facultades a las que ser humano aspira y que, por su condición imperfecta respecto a la divinidad, este jamás podrá alcanzar (Feuerbach, 1975; Nietzsche, 1972). En la divinidad se encierran los anhelos y los deseos del ser humano, dando pie a una enajenación del mismo, incapaz de alcanzar tales cotas de perfección. Si la figura de Dios encarna el ideal de ser humano, la verdad y la razón quedan entonces sujetas a lo divino (Feuerbach, 1975).

Para Marx, la alienación no es una cuestión teológica, sino ontológica, pues el ser, entendido como ser social, puede explicarse como resultado del pensamiento liberal y el sistema capitalista, siendo la propiedad privada la principal causa del surgimiento de la clase asalariada y, por ende, de su alienación (Lukács, 2007; Marx, 1980; 2014). Por lo tanto, el trabajo asalariado se convierte en el elemento alienador de la actividad humana en la práctica (Marx, 1980; 2014). Esta enajenación a través del trabajo, según Marx, puede observarse desde dos perspectivas: «[...] la relación del trabajador con el producto del trabajo como un objeto ajeno y que lo domina [...] y [...] la relación del trabajo con el acto de producción dentro del trabajo» (Marx, 1980: 109–110).

En primer lugar, la relación entre trabajador/a y el producto descrita por Marx alude a «[...] la relación con el mundo exterior sensible, con los objetos naturales, como con un mundo extraño para él —el trabajador/a—» (Marx, 1980: 110). Marx muestra una realidad descorazonadora que gira en torno a la producción de bienes y la explotación

asalariada. Cualquier producto manufacturado en una fábrica sigue las directrices del empresario/a. Es este quien decide cómo y cuándo debe hacerse, sin mayor finalidad que la venta de los productos y la obtención del mayor beneficio posible, agenciándose no solo del trabajo físico, sino también del intelectual, por lo que el artista, el diseñador o el ingeniero dejan su talento a merced del capitalista.<sup>3</sup> Así, el trabajo físico y el intelectual quedan enajenados, al servicio del empresario/a, convirtiéndose en una mercancía más, la cual tras los procesos de desposesión<sup>4</sup> se convierte en el único medio de subsistencia. Los asalariado/as quedan entonces sujetos a los deseos de un escaso número de personas, quienes dirigen el trabajo, el modo de producción y el valor del trabajo. En otras palabras, los trabajador/as se convierten en mercancía, en simples apéndices de la maquinaria industrial de la factoría, permitiendo al capitalista vivir de la plusvalía que generan, cobrando exiguos sueldos, los cuales por la maximización del beneficio, siempre se pagarán a la baja<sup>5</sup> (Marx, 1980; 2014).

En segundo lugar, la relación entre trabajador/a y producción «[...] es la relación del trabajador con su propia actividad —su vida—, como con una actividad extraña, que no le pertenece» (Marx, 1980: 110), es decir, la jornada laboral ordena la vida de la clase asalariada. Si se hace el esfuerzo de pensar en un trabajador/a actual —no es necesario retroceder al primer capitalismo fabril e inmundo— se observa cómo el horario laboral, en teoría, ocupa un tercio del día, o sea ocho horas. A las otras dieciséis horas restantes deben restarse las horas de sueño, las cuales, en condiciones normales, deberían oscilar entre las cinco y las ocho horas, dejando solo un tercio del día a disposición del asalariado/a. Este último tercio del día, el cual parece pertenecer a los obrero/as, se convierte en realidad en horas a disposición del capitalista, pues de ellas salen las horas extraordinarias —hoy no remuneradas en muchos casos— y todas aquellas actividades que emanan de la propia jornada laboral, tales como el desplazamiento —pagado en casos

---

<sup>3</sup> El término capitalista usado por Marx hace referencia al poseedor de los medios de producción, por lo que durante este documento puede usarse como sinónimo de empresario/a.

<sup>4</sup> Los procesos de desposesión aluden a los movimientos burgueses de compra de tierras, fenómeno que se dio principalmente en la Inglaterra del siglo XVI y que supuso la expulsión de la mayoría de campesinos del campo. Como explica Marx en *El Capital*, los seres humanos fueron sustituidos por ovejas, cuya lana nutria la nueva industria y dejaba a los trabajadores sin más medios de subsistencia que vender su propia fuerza de trabajo (Marx, 2014). El proceso de desposesión se extendió al resto del mundo progresivamente, destacando en la década de 1970 con la desposesión neoliberal, la cual, además de lanzar un nuevo órdago sobre los medios de producción, trata de apropiarse de los servicios públicos y universales (Harvey, 2003).

<sup>5</sup> El salario siempre será el mínimo posible porque el capitalista obtiene sus ganancias del plusvalor o plusvalía que le saca a los asalariado/as, el cual puede variar dependiendo de diversos factores como el número de trabajador/as del ejército laboral de reserva —desempleado/as que buscan trabajo— o el poder de negociación colectiva —ejercido a través de los sindicatos—, entre otros (Marx, 2014).

muy específicos y escasos—, el descanso del almuerzo y la comida y/o la finalización de los objetivos de producción a cumplir, tiempo que no es considerado extraordinario y, por supuesto, no se retribuye. El trabajador/a queda así alienado, tanto en su esencia humana como de lo que produce, convirtiéndose en una herramienta del capital, permitiendo la explotación del ser humano a mano de otros seres humanos. De este modo, no hay un trabajo ni una progresión colectiva, sino una clase dirigente y otra dirigida, lo cual va marcando el desarrollo de la humanidad desde el *prima* capitalista, despojando al ser humano de todo horizonte liberador y, por lo tanto, de su propia autorrealización, una autorrealización que los capitalistas sí obtienen a través de la explotación del trabajo ajeno (Marx, 1980: 108–119).

Siguiendo las teorías de Marx, Georg Lukács y Antonio Gramsci desarrollan el concepto de alienación, otorgándole una nueva dimensión. Por un lado, Lukács —quien halla en el concepto marxista de enajenación un elemento clave— explica la alienación como un fenómeno social general, el cual tiene el trabajo su máxima representación, además de su parte práctica y más visible (Lukács, 2007), la cual no solo tiene al asalariado/a como sujeto alienado, sino también al propio capitalista, quien convierte la explotación, la generación y el aumento de su capital en el *telos* de la humanidad, donde, evidentemente, y según la apreciación de Lukács, las clases trabajadoras son deshumanizadas, reificadas (Lukács, 1989; 2007). Otro punto clave es el contexto histórico-social, a diferencia de Marx, Lukács pudo vivir en primera persona la aplicación del socialismo y además desde dentro de la política —ya que fue miembro del Partido Comunista de Hungría y de la Asamblea Nacional Húngara—, así como la aplicación de las políticas keynesianas en Europa Occidental. Precisamente, la instauración del Estado de bienestar y las *nuevas ventajas* del capitalismo de rostro humano son un elemento condicionante en la filosofía lukácsiana, debido esencialmente a reducción de la jornada laboral —cinco días laborables a la semana y ocho horas al día— y la prestación de servicios públicos (Kofler & Holz, 1971). Este nuevo salto de calidad producido en la sociedad de postguerra en los países europeos occidentales otorgó al capitalismo el beneplácito de la gran mayoría de la sociedad, creando una falsa sensación de libertad, pues en la práctica, el ser humano seguía encadenado al trabajo, aunque ahora lo hacía desde una cárcel de oro (Kofler & Holz, 1971; Lukács, 1970; 2007). La finalidad del trabajo asalariado, por mucha mejora introducida —las cuales son deseables y necesarias—, sigue respondiendo a la venta de la fuerza de trabajo del propio asalariado/a,

de cuya labor el capitalista saca rendimiento, aunque es cierto que el propio Lukács reconoce que todas las mejoras conseguidas en el campo laboral ayudan a la autorrealización del ser humano, pero insiste en la permanencia del elemento cosificador del trabajo asalariado (Lukács, 2007). En este punto, surge el debate sobre la autorrealización, tema tratado por otro gran pensador marxista del siglo XX como es Ernest Mandel, quien se centra en la complejidad del término alienación, debido a que el ser humano libre queda adscrito a una dimensión teórica, ideal, ya que este presenta una esencia que el ser humano no ha conocido (Mandel, 1974). Para Lukács, la autorrealización humana puede verse favorecida en torno a una dimensión cotidiana, siendo el aumento de los salarios, la reducción de la jornada laboral y la introducción de ciertos derechos y libertades elementos que ayudan a un disfrute mayor de la vida personal, en tanto que estas mejoras proporcionan un espacio temporal a disposición de la ciudadanía que a principios del siglo XX no había en los países occidentales (Lukács, 1989). Sin embargo, esta nueva realidad no debe ser vista como la consecución de los objetivos liberadores la teoría marxista, sino como un resquicio para la concienciación y la continuidad de la lucha por la supresión de la alienación y el alcance de la autorrealización (Lukács, 1989; 2007). En palabras del filósofo húngaro,

[...] lo circunstancial, coyuntural o meramente táctico impedía la amplia visión de una realidad que no podía torcerse a fuerza de puro voluntarismo; aunque tampoco se pudiera cambiar sin una férrea voluntad puesta al servicio de la transformación necesaria de la sociedad (Lukács, 1989: 12).

Por otro lado, Gramsci reflexiona alrededor del posible vínculo entre la alienación y los conceptos de hegemonía y cultura (Noguera Fernández, 2011; Acanda, 2002; 2007). Etimológicamente el término hegemonía procede del griego *eghesthai*, que significa jefatura. Por tanto, posee un cariz militar, ya que en la Grecia Clásica designaba la autoridad suprema del poder del ejército y —como bien apunta Gramsci— también alude a los procesos de guía o gobierno de una élite (Gramsci, 1983). No obstante, la hegemonía en la filosofía de Gramsci se entiende como el poder de las élites, el cual es usado por estas para hacer coincidir sus intereses con la opinión general, o sea, una enajenación de clase que permite a las masa asalariada identificarse con ciertas aspiraciones de las clases dirigentes, por lo que hay una legitimación construida por estas que dan carta blanca a las acciones llevadas a cabo para el beneficio capitalista, aparentemente favorables para el proletariado (Gramsci, 1983; Gruppi, 1978). La hegemonía no solo ejerce el control social través de la economía y la política, sino también a través de la cultura, especialmente

mediante la cultura, la cual es la «la dimensión básica para la creación de situaciones de consenso o subversión» (Noguera Fernández, 2011: 247). Gramsci señala que la hegemonía se sostiene mediante tres pilares fundamentales: la educación, la religión y los medios de comunicación (Gramsci, 1983). En cualquier caso, el término hegemonía no puede confundirse con el concepto gramsciano de dominación, el cual sí implica el uso de la coerción y la *violencia legítima*, incluida en el contrato social<sup>6</sup> (Noguera Fernández, 2011).

En definitiva, es esencial tener en cuenta la alienación marxista —definida aquí a través de Marx y de Lukács— como un elemento que condiciona opresivamente al proletariado y evita su autorrealización, así como los conceptos de cultura, economía y política —usado por Gramsci y los cuales serán desarrollados a continuación—, en tanto que las injerencias económicas y políticas modelan la cultura en beneficio de las élites. Partiendo de estas ideas, el siguiente subepígrafe abordará la propuesta habermasiana del mundo de la vida y la tendencia del sistema a colonizar sus componentes estructurales —sociedad, cultura y personalidad— mediante a la aplicación de imperativos como el poder y el dinero que limitan, condicionan e impiden la comunicación.

## 1.2. Sobre la colonización del mundo de la vida

Dentro de la teoría de la acción comunicativa,<sup>7</sup> Habermas recoge algunos elementos de autores como Webber, Marx, Adorno, Husserl, Lukács o Parson, entre otros, y desarrolla los conceptos de mundo de la vida —*lebenswelt* en alemán, término original del concepto— y de sistema (Habermas, 1998), los cuales formaban un todo en la dimensión social y, a partir de la Modernidad, se separan y se vuelven contrapuestos, dando pie a una nueva realidad (Díaz-Montiel & Márquez-Fernández, 2008; Habermas, 1992).

Habermas toma el concepto de mundo de la vida o *lebenswelt* del filósofo germano Edmund Husserl, el cual alude la fenomenología del mundo cotidiano, es decir, el análisis de fenómenos observables que expliquen el porqué de la cotidianeidad, sirviendo de crítica a la visión científicista moderna de intentar comprender y ordenar la realidad

---

<sup>6</sup> En el contrato social, la ciudadanía cede parte de sus derechos al Estado, que se encarga de ejercerlos. El caso más claro es el de la violencia, pues su uso está totalmente prohibido para la ciudadanía, a excepción de los cuerpos de seguridad del Estado. El monopolio del uso de la violencia queda en manos del propio Estado, convertida por el contrato social en violencia legítima (Rousseau, 2007).

<sup>7</sup> Para un estudio en profundidad de la teoría habermasiana, se recomienda ver García Marza (1992).

racionalmente a través de los hechos (Husserl, 2008). Para Habermas, el mundo de la vida se compone de tres elementos o esferas: la cultura, la sociedad y la personalidad. Estos elementos son presupuestos socioculturales que ejercen un esencial desempeño de la acción, o lo que es lo mismo, la cultura, la sociedad y la personalidad determinan a grandes rasgos los comportamientos humanos (Habermas, 1984; 1998).

La cultura alude al acervo de saberes —conjunto de valores comunes heredados por tradición y cultura— en el cual se hallan las interpretaciones válidas que permiten la comunicación de una sociedad determinada e influyen directamente en la ejecución de las acciones llevadas a cabo como individuos (García Marzá, 1992; Habermas, 1998). La cultura tiene la función de conservar y continuar el saber y los valores comunes, hecho que viene marcado por el trabajo de interpretación de la vida de las generaciones anteriores (Habermas, 1998). En este sentido, la cultura se reproduce tratando de encajar las nuevas realidades en consonancia con el acervo cultural, el cual se toma como dimensión objetiva —debido a la interacción entre el actor y el mundo—, pues sirve de estándar o medida, decidiendo qué se mantiene y qué se introduce y qué se desecha, o sea, qué es vigente y qué es válido, y qué no lo es (Habermas, 1992).

El término sociedad, dentro del mundo de la vida de Habermas, hace referencia a las normas que rigen las relaciones sociales. A través de la coordinación de las acciones, los sujetos de una sociedad determinada interactúan con otros miembros, buscando la solidaridad que les ofrece la pertenencia a un grupo. En otras palabras, los individuos buscan la integración social mediante la adscripción a uno o varios grupos sociales que encajen con su cosmovisión. La sociedad se enmarca en una dimensión intersubjetiva, pues en ella se desarrollan la validez y la vigencia de las normas y las acciones que son aceptables (Díaz–Montiel y Márquez–Fernández, 2008; García Marzá, 1992; Habermas, 1992), siendo de vital importancia la cultura, pues entre individuos de culturas similares, llegar a un consenso o acuerdo será mucho más fácil (Habermas, 1984; Habermas, 1992).

La personalidad es el modo de ser y comportarse de los seres humanos. Para Habermas, los seres humanos son capaces de comunicarse a través del lenguaje y la acción, cuestión que hace posible el entendimiento entre las personas y, por lo tanto, hay que fomentar y desarrollar esas capacidades para llegar a un mejor entendimiento social<sup>8</sup> (Habermas,

---

<sup>8</sup> Para Habermas, el entendimiento entre varios individuos o grupos será más fácil si hay un nivel de desarrollo cultural similar —por cuestiones geográficas, religiosas...—. Hoy, la globalización ha homogeneizado gran parte de la cultura, la cual está marcada por los países capitalistas occidentales. Los

1984; Habermas, 1992). La personalidad pertenece a la esfera subjetiva, pues de las ya nombradas capacidades y competencias del sujeto dependerá la relación de este con los demás y el entorno (Habermas, 1992).

En cuanto al sistema, según Habermas, este representa la perspectiva externa de la sociedad, cual espectador ajeno a ella. Se trata de «[...] las estructuras que se producen en torno de la diferenciación funcional de la división del trabajo [...] la combinación de las diferentes ocupaciones que realizan hombres y mujeres en la producción de bienes y servicios de la organización burocrática del mundo industrial tecnificado» (Román Maldonado, 2016: 118). Así pues, el sistema se compone de tres elementos: el Estado, la economía y la familia. Estos subsistemas parten radicalmente del mundo de la vida, pues antes de la Modernidad, había una correspondencia entre sistema y *lebenswelt*, no una racionalización del mundo de la vida a manos del sistema (Habermas, 1992).

Por una parte, el mundo de la vida se enmarcaría en una dimensión del lenguaje y la cultura como proceso comunicativo de una puesta en marcha de las interpretaciones del mundo, donde los actores «[...] negocian sus propuestas de acción y tejen sus vidas en proyectos compartidos a través del uso del lenguaje que facilita la coordinación de las acciones y socializa a los individuos» (Díaz–Montiel & Márquez–Fernández, 2008: 80). Por otra parte, el sistema abarcaría la dimensión del trabajo, cuyo objetivo es «[...] el dominio de las operaciones instrumentales y su aplicación tecnológica a los procesos de domesticación de la naturaleza» (Díaz–Montiel & Márquez–Fernández, 2008: 80). Se da por lo tanto una racionalización del mundo de la vida en cuanto las aspiraciones del sistema ordenan e inciden en la *lebenswelt*, modificándola; cambio que viene dirigido principalmente desde los subsistemas económico y político (Habermas, 1999; Montero Moliner, 1992). Por lo tanto, la colonización del mundo de la vida hace referencia a los imperativos del sistema que se introducen en la *lebenswelt* y la modifican para favorecer sus intereses, los cuales, al ser el sistema un actor externo, van a contracorriente de la propia sociedad (Habermas, 1992).

Para que haya una colonización del mundo de la vida a manos del sistema, primero deben darse unos procesos de racionalización dentro del propio sistema (Habermas, 1992). Esto se debe a la Modernidad y su visión científicista, cuyas raíces ahondan hasta

---

grandes acuerdos a los que se llegan se producen en entre los gobiernos y las grandes empresas que sí comparten objetivos similares, mientras el entendimiento entre la ciudadanía es más complejo, debido a fenómenos como la inmigración o la desigualdad socio–económica.

la Grecia Clásica y la Escuela de Elea (Ortega y Gasset, 2007). Pero, volviendo a la Modernidad, es Descartes quien inaugura el período moderno del racionalismo, pues de la mano del filósofo francés llegó la confirmación del dominio de las ciencias naturales, las cuales se convirtieron en el adalid de una razón universal, independiente a los contextos culturales, y a la cual aspiran todos los hombres. Esta nueva razón descarnada se presenta como la meta de la humanidad, pues según el canon cartesiano, hay un nexo de unión entre todos los seres humanos y el ideal de verdad absoluta que reside en la totalidad de lo que les rodea, una conexión que justifica el avance de la humanidad tal y cómo se ha dado (Descartes, 2010).

Guiados por la racionalidad fisicista, el avance y desarrollo de la economía y el Estado burocratizado permite la ordenación del mundo de la vida, pues no hay que olvidar que la visión moderna anhela llegar a la racionalidad, entendida como estadio superior y universal al que todos los seres humanos aspiran, al margen de culturas y modos de vida —a pesar de que se ha llevado a cabo desde el eurocentrismo— (Ortega y Gasset, 2007). Desde este paradigma, la cultura se vuelve a irracional y, por lo tanto, esta se torna un elemento prescindible para las aspiraciones económicas, que según sus huestes se debe a una racionalidad superior (Habermas, 1992).

La colonización del mundo de la vida a manos del sistema puede describirse como una perturbación o degeneración de la relación entre ambos, invirtiendo el orden natural de dicha relación. El mundo de la vida —la cultura, la sociedad y la personalidad— debería ordenar el sistema —el Estado, la economía y la familia— y no al contrario, ya que de las relaciones intersubjetivas entre las personas debe construirse tanto el mundo de la vida como el sistema, puesto que la economía y la política surgen de la necesidad de encajar dichas relaciones en la vida cotidiana. Sin embargo, la operación se ejecuta a la inversa, pues es el sistema el que busca el modo de variar la *lebenswelt*, desnaturalizando la cultura, desintegrando la sociedad y alterando la personalidad, provocando una quiebra del mundo de la vida a costa de la economía, que se impone como principal núcleo y motor de la vida, y también de la política, que sirve de *caballo de Troya* para tales acciones (Habermas, 1992; 1999). Todo ello se hace desde el prisma económico, siendo hoy la corriente neoliberal la hegemónica, pero no en el sentido gramsciano del término, sino en su acepción de dominación, pues a través de la coerción vía Estado, mediante cambios de legislación, aplicación de nuevas medidas aprobadas por los poderes económicos, etcétera (Habermas, 1999).

Un claro y curioso caso es la aparición de la luz eléctrica, cuyo impacto distorsiona las mecánicas socioculturales, pues su aparición hace posible el desarrollo nocturno de ciertas actividades que en el medievo y a principios de la etapa moderna solo podían llevarse a cabo durante el día, como es el caso del trabajo. Este hecho no solo trastoca las horas de descanso —en el sentido de invertir los ritmos vitales—, sino que permite una mayor explotación del proletariado al no haber un elemento de desconexión de la producción como lo era la oscura noche (Román Maldonado, 2016).

En definitiva, tanto la colonización —que da título a esta investigación— como la alienación son procesos que anteponen la economía de una élite al resto de la humanidad. El ser humano deja de construir la realidad, la cual no le pertenece debido a la racionalización de la economía —cuestión que será vista en el siguiente apartado— y, por ende, del mundo de la vida y todos sus componentes estructurales.

## **2. Neoliberalismo: economía y política**

Este segundo apartado del capítulo primero ahondará en torno a la Modernidad, cuyo período inaugura el triunfo de la razón naturalista, la descomposición del medievo y la etapa Contemporánea, tiempo donde se produce el origen epistemológico del neoliberalismo como resultado de la racionalización del mundo de la vida. Seguidamente, se abordará la institucionalización del neoliberalismo, o sea, su formación como organización sólida y estructurada, haciendo un recorrido histórico, alrededor de las ideas más importantes de la corriente neoliberal, así como sus principales representantes.

### **2.1. Bases y configuración del neoliberalismo**

Las raíces del pensamiento neoliberal están ancladas en la Modernidad, puesto que su diseño guarda una estrecha relación con el surgimiento y el desarrollo del capitalismo. La Modernidad es el período en el que se supera la etapa medieval, caracterizada por el feudalismo, el férreo control religioso de la moralidad y la falta de libertad individual. Los inicios de la Modernidad se sitúan a finales del siglo XV, y tienen como principales referentes la caída del Imperio Romano de Oriente en 1453 a mano de los otomanos y la reconquista cristiana de la Península Ibérica en detrimento del reino nazarí de Granada en 1492, que reforzó el poder español con el Descubrimiento de América aquel mismo año. Estos sucesos escenificaron la terrible crisis que se venía gestando en Europa desde el siglo XIII, la cual estaba marcada por la hambruna, las constantes guerras y el

agotamiento de un sistema medieval que demandaba un cambio en lo económico, lo político y, sobre todo, en lo social (García de Cortázar & Sesma, 2011).

La sociedad europea, marcada en el medievo por la fe cristiana como elemento fundamental de cohesión social, veía peligrar su estabilidad debido al creciente poder y expansión del Imperio Otomano —de confesión islámica— a lo largo del Mediterráneo, eje vital de la economía europea. La reconquista cristiana de la Península Ibérica y el descubrimiento y colonización del continente americano supusieron una auténtica bocanada de aire para la cristiandad. Al fortalecimiento de España como enclave estratégico dentro del mar Mediterráneo, se unió el Nuevo Mundo como un abanico de posibilidades, tanto económicas como religiosas, pues a las riquezas americanas había que sumar el número potencial de amerindios que podían ser convertidos a la fe cristiana (García de Cortázar & Sesma, 2011; Webber, 1969).

De este modo, desde la Europa continental se iba gestando el sistema económico mercantilista,<sup>9</sup> el cual revitalizó la economía europea a costa de los territorios conquistados y expoliados (García de Cortázar & Sesma, 2011). Pero a los procesos de expansión de las potencias europeas —caso de España, Inglaterra y Francia— hay que sumar el camino *naturalista* que las ciencias europeas habían comenzado a tomar. Con la Modernidad, llegó el racionalismo. Como se ha señalado anteriormente, esta corriente filosófica llegó de la mano del filósofo francés René Descartes, concretamente a través de su obra *Discurso del método*, publicada en 1637 (Ortega y Gasset, 2007). Se inicia por lo tanto una etapa marcada por la fe en las ciencias naturales, cuyo conocimiento aspira a revelar la verdad absoluta que, en teoría, se esconde detrás de la realidad física, más allá de los contextos culturales y que, por lo tanto, se convierte en una razón universal a la cual aspiran todos los seres humanos (Descartes, 2010).

Se inicia por lo tanto una etapa marcada por el fisicismo, corriente que se basa en dos ciencias muy concretas: la ciencia físico–matemática y la biología. Estas dos disciplinas son escogidas por su carácter *verdadero* y *universal*, pues su desarrollo dio ventajas a sus

---

<sup>9</sup> El mercantilismo aparece en Europa en el siglo XVI como proceder económico y político. En este modelo, los monarcas absolutistas tenían el control total y sus planteamientos se encaminaba hacia la creación de monopolios reales, el proteccionismo y el incesante incremento de acuñación monetaria. Este sistema fue remplazándose por el capitalismo, ya que durante el siglo XVII, las crisis económicas y sociales hicieron el modelo insostenible, cuestión que dio pie a las primeras revoluciones liberales (García de Cortázar & Sesma, 2011).

dominadores, permitiendo un salto tecnológico capaz de modelar la realidad —entendida tanto como el espacio físico de la naturaleza y sus leyes como de la dimensión social— (Ortega y Gasset, 1998; 2007). Esta transformación de la vida supuso un aumento de la complejidad en las relaciones interpersonales, así como entre la humanidad y el medio en el que se desenvuelve —la naturaleza—, dando lugar a un proceso de racionalización del mundo de la vida (Habermas, 1998; Husserl, 2008). Dado el paradigma imperante, la racionalización del mundo de la vida se debe a los designios de la física, pues a través de la matematización de las actividades humanas se aspira llegar a la perfección de estas. En este proceso se verá envuelta la economía, cuya conversión positivista vino de la mano de Hermann Gossen, economista alemán de la primera mitad del siglo XIX, quien basándose en la aplicación del método científico de Galileo —observación, hipótesis, matematización y comprobación— elaboró varias leyes<sup>10</sup> las cuales pretendían explicar axiomáticamente las relaciones de consumo entre los individuos y el mercado (Gribbin, 2003). Esta racionalización de la economía sirvió de base al marginalismo económico —movimiento que estuvo activo desde 1830 hasta 1871—, pues los economistas marginalistas trataron de predecir la economía a través de complejos cálculos (Calvo, 2018a; 2018b), de igual modo que la corriente fisicista trataba de llegar a la verdad absoluta en otros saberes a través de las matemáticas y las ciencias naturales.

Entre los integrantes del movimiento marginalista destacan Williams Jevons, Carl Menger y León Walras. En la segunda mitad del siglo XIX, Jevons, economista y filósofo inglés, tomó el testigo dejado por Gossen y siguió desarrollando sus ideas. Al igual que su homólogo alemán, trató de comprender la economía como el medio idóneo para satisfacer todas las apetencias humanas —siempre que estuvieran en el mercado—, basándose en una perspectiva individualista y *autointeresada* (Calvo, 2018a; Gribbin, 2003). Por su parte, Menger, economista y jurista polaco de origen austríaco, siguió la estela del individualismo y el autointerés de Jevons, aunque discrepó con el inglés en cuanto a la eficacia de la matematización de todos los aspectos de la economía. Menger incluyó en el proceso de racionalización económica dos factores claves como son la escasez de recursos y la competitividad (Calvo, 2018a: 14), elementos fundamentales hoy en la economía contemporánea. En cuanto al economista francés Walras, este trató de

---

<sup>10</sup> Gossen, pionero en la matematización de la economía, lanzó dos leyes sobre esta —la economía— alrededor de la visión de un ser humano egoísta, que solo busca saciar sus apetitos. La primera ley, sobre la utilidad marginal, pretende calcular el nivel de satisfacción tras consumir un objeto o bien deseado. La segunda ley aborda la maximización de la utilidad y la distribución del gasto (Gribbin, 2003).

demostrar a través de su Teoría del Equilibrio General como la microeconomía — mediante las acciones de los individuos— ordena la macroeconomía de un modo *natural* (Calvo, 2018a; 2018b).

En 1874, el movimiento marginalista, ya consagrado, dio lugar a la Escuela Neoclásica. Las principales figuras del marginalismo económico comenzaron a formar parte de manera destacada de la Escuela Neoclásica, convirtiéndose algunos de ellos en referentes dentro de las distintas corrientes de esta nueva teoría económica, como es el caso de Walras, máximo exponente del neoclasicismo económico francés y fundador de la Escuela Lausana, y Menger, quien tendrá un papel clave en la Escuela de Austria, siendo uno de los primeros miembros junto a los economistas Friedrich von Wieser y Eugen von Böhm-Bawerk (Gribbin, 2003). La Escuela Neoclásica recoge también elementos de la economía clásica,<sup>11</sup> destacando la ley de la oferta y la demanda — quedando este aspecto formalizado con el equilibrio general walrasiano— y el monetarismo.<sup>12</sup> La nueva escuela recoge, por un lado, el individualismo, el autointerés y la racionalización de la economía a través de la matematización de la misma, aportado por el marginalismo y destacando la idea ya mencionada del equilibrio general walrasiano, es decir, la idea de que el mercado es capaz de autorregularse sin más ayuda que la ley de la oferta y la demanda, otorgando al propio mercado un carácter racional y ordenado, capaz de funcionar de manera *natural* (Gribbin, 2003).

En este sentido, la economía, al igual que otras disciplinas humanas anteriormente, queda bajo el yugo de la *perfección* matemática y la fe en las ciencias naturales (Ortega y Gasset, 1998; 2007), excluyendo factores como la reciprocidad, fundamentales en la tesis de Adam Smith (Calvo, 2017; De la Cruz Garrido, 2015; Smith, 2013). Nace así el *homo oeconomicus* como el prototipo de ser humano alrededor del cual se construye esta nueva economía matematizada, individualista y deshumanizada. El *homo oeconomicus*,

---

<sup>11</sup> La economía clásica tiene sus orígenes a finales del siglo XVIII. De la mano del filósofo y economista escocés Adam Smith y su obra *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of the Nations* (1776) —popularmente conocida como *La riqueza de las naciones*—, la economía comenzó a tomar un cariz científico por influencia de la ciencia newtoniana, aunque su nivel de racionalización no llegó a los extremos de las corrientes marginalista y neoclásica. Entre las principales figuras de la economía clásica, cabe destacar el economista inglés David Ricardo —quien tuvo una gran influencia en Karl Marx— y Jean-Baptiste Say, empresario y economista francés que tendrá gran impacto en la configuración del pensamiento económico neoclásico (Gribbin, 2003).

<sup>12</sup> El monetarismo se ocupa de analizar el impacto del dinero en circulación en la economía y el papel del Estado. Esta corriente tiene su germen en algunos de los autores clásicos, aunque será desarrollada y fundamentada por Milton Friedman y la Escuela de Chicago a mediados del siglo XX (Gribbin, 2003).

término acuñado por John Stuart Mill a finales del siglo XIX y retomado por Menger,<sup>13</sup> define las relaciones económicas como una forma de satisfacer todas las demandas individuales, permitiendo saciar el deseo del consumidor y permitiendo la maximización de beneficios para el comerciante (Calvo, 2018b; Gribbin, 2003). De este modo, la economía neoclásica queda configurada bajo la concepción egoísta del ser humano, el individualismo metodológico —el cual excluye la cultura de la economía— y la matematización radical de la propia economía (Calvo, 2018a; 2018b; Gribbin, 2003). Gracias al triunfante paradigma positivista<sup>14</sup> —y al camino recorrido desde Descartes—, la nueva concepción de la economía se asentó en los Estados liberales hasta finales de la década de 1920 (Gribbin, 2003), cuando el Crack de la Bolsa de 1929<sup>15</sup> mostró la inoperancia de un sistema basado en la especulación, un crecimiento exponencial sin fin y las desregularización de las finanzas (Hobsbawn, 1998). Pero, a pesar de todo ello, la corriente de pensamiento neoclásica sirvió de base argumental para el diseño y desarrollo del neoliberalismo a partir de los años 70 y 80 del siglo XX.

## **2.2. Institucionalización y legitimación del neoliberalismo**

Las principales escuelas económicas neoliberales son la Escuela de Austria, como fundadora de la corriente neoliberal, y la Escuela Chicago, como la más pragmática, aunque antes de entrar a la descripción de ambas escuelas económicas, sería conveniente introducir brevemente el contexto histórico de principios de siglo XX para tener una visión más amplia sobre el neoliberalismo.

A principios del siglo XX, Europa y, sobre todo, Estados Unidos (EE.UU.) estaban sumidos en una profunda crisis. A pesar del espejismo de los *felices años veinte*, donde una serie de mejoras de la calidad de vida de la ciudadanía basadas en el consumo y la adquisición de nuevos productos, los cuales creaban a su vez nuevas necesidades (Harvey,

---

<sup>13</sup> Aunque el concepto del término *homo oeconomicus* es idéntico en Mill y en Menger, el uso por parte de Mill sirvió de crítica al egoísmo humano y la búsqueda de la riqueza como finalidad. En cambio, desde la economía neoclásica el término es aceptado como una realidad, la cual describe el ser humano como un ser que solo busca satisfacer sus pulsiones (Mill, 1997).

<sup>14</sup> El positivismo, cuyo principal autor es Augusto Comte, deriva de las corrientes epistemológicas francesas de Jean le Rond D'Alembert y Anne Robet Jacques Turgot, y aboga por las ciencias naturales como único modo posible de conocimiento. El pensamiento positivista halla sus raíces en la filosofía cartesiana, cuyo pensamiento marcó a la humanidad desde la Modernidad hasta la actualidad (Moulines, 1975).

<sup>15</sup> Tras la industrialización de los países liberales —la cual costó cantidades ingentes de víctimas—, las condiciones infrahumanas a las que los trabajadores y trabajadoras eran sometidos —donde incluso el trabajo infantil era legal— y los procesos imperialistas de colonización, el capitalismo volvió a mostrar su lado más oscuro en los años veinte del siglo XX. El Crack de la Bolsa supuso paro masivo, hambrunas, suicidios y otras consecuencias de proporciones bárbaras (Hobsbawn, 1998).

2003; Hobsbawn, 1998) —fomentando el espíritu del *homo oeconomicus*—, el primer cuarto del siglo XX se caracterizó por tres elementos clave: la miseria de la vida obrera, la brutal represión hacia los sindicatos y el marxismo, y la deficiencia de los derechos individuales, de los cuales solo gozaban las clases más favorecidas (Escalante Gonzalbo, 2016: 29). Esta difícil situación para la vida de la clase trabajadora empeoró drásticamente a partir de octubre de 1929, cuando una sucesión de perturbaciones bursátiles, conocidas como Jueves, Lunes y Martes Negro —24, 28 y 29 de octubre de 1929—, produjo el Crack de la Bolsa de EE.UU. y, con ello, una de las mayores crisis económicas y sociales de la historia. Este hecho supuso un fuerte repunte del comunismo y también del fascismo, dejando el liberalismo en un segundo plano (Escalante Gonzalbo, 2016).

En este contexto, mientras gran parte de Europa occidental y los EE. UU. sufrían los estragos de la crisis económica, la Unión Soviética (URSS) comenzó a aplicar en 1931 el Estado social (Escalante Gonzalbo, 2016). Este pretendía cubrir las necesidades básicas de la población con servicios universales, como la sanidad, la educación o la vivienda, y otras medidas de protección frente a las variaciones del mercado, como el coste máximo de la electricidad, el agua o la calefacción (Óchkina, 2014). Frente al salto cualitativo de la URSS, el capitalismo solo pudo imitar tímidamente el Estado social soviético. Franklin Delano Roosevelt, presidente estadounidense de 1933 hasta 1945, lanzó el *New Deal* en 1933, aunque el programa no se aplicó hasta 1938. Se trató de un paquete de políticas sociales y económicas cuyo principal objetivo era paliar la situación de pobreza extrema y los desmanes financieros a través de una serie de medidas como ayudas económicas al desempleo y la jubilación y la intervención estatal en materia financiera (Harvey, 2003; Hobsbawn, 1998). Esta serie de reformas de corte proteccionista y social supusieron un duro golpe al liberalismo más radical. Ello generó agitación y rechazo entre sus defensores, que vieron en las políticas de Roosevelt un peligroso giro hacia el socialismo en los EE.UU. (Escalante Gonzalbo, 2016). Y eso a pesar de que las propuestas del presidente estadounidense no fueron todo lo sociales que cabría esperar teniendo en cuenta la difícil situación de la ciudadanía. Las ideas del economista más influyente de la época, John Maynard Keynes,<sup>16</sup> las cuales serían aceptadas tras la Segunda Guerra

---

<sup>16</sup> El economista inglés Keynes propuso una economía regulada por el Estado, la cual debería centrarse en el aumento del gasto y la inversión pública y el crecimiento del poder adquisitivo de la ciudadanía. Estas medidas se basaron en los trabajos del economista soviético Michal Kalecki, cuyos planteamientos revitalizaron la economía de la URSS (Harvey, 2003; Piqueras, 2014).

Mundial y darían pie a la implementación de la socialdemocracia, fueron rechazadas en gran parte por el gobierno de EE.UU. y los países europeos capitalistas (Piqueras, 2014).

En este sentido, una serie de intelectuales y economistas liberales vieron peligrar la esencia del liberalismo, pues consideraban que las políticas de Roosevelt y las doctrinas keynesianas destilaban un aire comunista inaceptable para sus principios. Así, en 1938, tuvo lugar en París el Coloquio Lippmann,<sup>17</sup> reuniendo a 84 pensadores liberales entre los que destacaban el filósofo y periodista estadounidense Walter Lippmann, los economistas austríacos Ludwig von Mises y Friedrich Hayek, o el economista francés Jacques Rueff (Escalante Gonzalbo, 2016). El propósito del coloquio era claro: «establecer una nueva agenda para el liberalismo» (Escalante Gonzalbo, 2016: 28). Es precisamente aquí, en el contexto del coloquio, donde el economista y sociólogo alemán Alexander Rüstow<sup>18</sup> acuña el término *neoliberalismo*. A priori, el concepto pretendía rescatar la esencia original del liberalismo, pero finalmente se convirtió en un elemento *disruptor* con respecto a las ideas de los clásicos (Álvarez–Uría, 2009). Especialmente en cuanto a cuál debía ser el papel tanto del Estado y el Libre mercado.

Por un lado, las funciones del Estado para el neoliberalismo menguan drásticamente con respecto al liberalismo clásico. Para Adam Smith, el Estado debería limitarse al ejercicio de cuatro funciones: militar —la defensa de la nación y el mantenimiento del ejército—, legislativa y ejecutiva, pública —encargada de ofrecer y mantener instituciones y servicios beneficiosos para la ciudadanía y el comercio—, y observadora —la cual otorga a los gobiernos un rol externo, meramente contemplativo salvo en caso de exceso, donde estos deben intervenir si acontece tal extremo— (Smith, 2014). Sin embargo, las funciones estatales para el neoliberalismo se distancian de los postulados liberales en tanto que el Estado debe ceder parte de su potestad legislativa en favor de los mercados, dejando a los poderes financieros, grandes capitales y los intelectuales neoliberales como únicos impulsores de la regulación de la economía en todas sus

---

<sup>17</sup> El Coloquio Lippman, celebrado en París durante el 26 y el 30 de agosto de 1938, se debió a la traducción al francés de *The Good Society*, escrito por Walter Lippmann y publicado en EE. UU. en 1937 (Escalante Gonzalbo, 2016). La obra de Lippmann es un ataque directo al comunismo y al *New Deal* de Roosevelt, retratándolos como enemigos de la humanidad. Como curiosidad, José Ortega y Gasset fue invitado a las jornadas, pero el filósofo español declinó la invitación (Álvarez–Uría, 2009).

<sup>18</sup> La autoría del término *neoliberalismo* se ha otorgado en alguna ocasión al economista austríaco Friedrich von Mises, quien usó en varias ocasiones el concepto alemán *neuen Liberalismus*, pero las fuentes más fiables parecen indicar que Alexander Rüstow fu su artífice; aunque sin duda, von Mises fue el primer autor más influyente en cuanto al contenido del concepto y su uso a través de varios escritos (Álvarez–Uría, 2009; Escalante Gonzalbo, 2016). El término neoliberalismo y sus derivados son hoy peyorativos, siendo rechazados por los propios seguidores de la corriente, quienes se hacen llamar simplemente *liberales*.

dimensiones. De este modo, el neoliberalismo, el cual venía a recuperar los valores de Adam Smith y los liberales clásicos, minimiza el papel del Estado como observador y suprime de su ideario una posible intervención estatal, ni aun cuando la economía se vea gravemente afectada por el designio de unos pocos. De este modo, los gobiernos deben acatar las directrices neoliberales, pues del sector financiero y las grandes corporaciones privadas —según sus partidarios— emanan la riqueza y el desarrollo de la sociedad (Escalante Gonzalbo, 2016). En definitiva, como afirmó Milton Friedman en pleno auge neoliberal durante la década de los 80 del siglo XX,

[...] las funciones básicas del gobierno en una sociedad libre son: proporcionar un medio para que nosotros —los poderes financieros, los grandes capitales y los pensadores neoliberales— podamos modificar las reglas, mediar sobre el significado de estas y hacerlas cumplir sobre quienes no las aceptan<sup>19</sup> (Friedman, 1982: 29).

Tampoco la creación de instituciones provechosas para la ciudadanía, cuyo funcionamiento mejore la calidad de vida de la misma, es un elemento aplicable para los neoliberales. La nueva doctrina económica aboga por la privatización de cualquier elemento o factor que tenga peso en la economía, dejando al Estado sin más funciones que el mantenimiento del ejército, reduciendo drásticamente la inversión estatal en materia social, pues las ayudas a la población —ya sean a través de instituciones sociales o de ayudas económicas como la jubilación o el cobro del desempleo— lo convertirían en un Estado paternalista, fomentando la vagancia y la caridad (Álvarez-Uría, 2009; Escalante Gonzalbo, 2016), argumento todavía esgrimido hoy por el sector neoliberal.

Por su parte, la idea del Libre mercado basado en una hipotética ley natural que ajustaría el mercado es *abandonada* por los miembros del Coloquio Lippmann. Aunque atractiva, carecía de rigor científico, no obstante —debido al atractivo del concepto— se siguen difundiendo los principios del *laissez faire, laissez passer*, por lo que la mano invisible de Smith se convirtió en una mano en la sombra, la cual a través del sector financiero y los grandes capitales va dibujando la economía mundial (Escalante Gonzalbo, 2016). Cualquier tasa, impuesto o arancel sobre los productos circulantes dentro del mercado internacional es rechazado por los principios del coloquio, cuestión que favorece a aquellos cuyos intereses son la expansión de sus negocios y operan en distintos países (Escalante Gonzalbo, 2016). Esta supresión impositiva no solo afecta a la

---

<sup>19</sup> Cita original en inglés: «These then are the basic roles of government in a free society: to provide a means whereby we can modify the rules, to mediate differences among us on the meaning of the rules, and to enforce compliance with the rules on the part of those few who would otherwise not play the game» (Friedman, 1982: 29). Traducción propia.

circulación de los productos, sino que repercute directamente en los trabajador/as, ya que la mano de obra en las colonias o en los países periféricos —llamados hoy amablemente países en vías de desarrollo— sustituye a la de las naciones occidentales, otorgando así a los capitalistas —los dueños de los medios de producción— un aumento de la plusvalía a cargo de los nuevos operarios, los cuales cobran menos y trabajan en condiciones precarias, incluso infrahumanas en muchos de los casos. No en vano von Mises, en varios de sus escritos señaló las *bondades* del trabajo infantil, pues esto aporta más dinero a las familias necesitadas (Escalante Gonzalbo, 2016: 31–34).

En definitiva, el Coloquio Lippmann concluyó con la fijación de los principios básicos del neoliberalismo, los cuales, además de los ya señalados —el papel del Estado y la nueva dimensión del Libre mercado y el antisocialismo en todas sus formas—, se completan con la idea clara y meridiana de retornar a los años veinte, cuando las finanzas estaban totalmente controladas por los grandes agentes económicos (Escalante Gonzalbo, 2016).

A pesar de que hubo posturas más moderadas dentro del Coloquio Lippmann, como la del economista francés Rueff —quien sí reconoció la necesidad de dar algunas prestaciones, aunque limitadas, a las clases trabajadoras—, las ideas más radicales triunfaron en las jornadas parisinas. Esta corriente conservadora responde a la representación de la Escuela austríaca presente en el coloquio, cuyas ideas principales se nutren de la obra *Socialismo* (1922), de von Mises, completándose posteriormente con el libro *Camino de servidumbre* (1944), de Hayek, el cual recoge el pensamiento del economista en plena madurez (Escalante Gonzalbo, 2016). La Escuela de Austria apuesta por un Estado mínimo, contrario al gasto social y la inversión pública, reacio a las prestaciones y subsidios, los cuales, según los autores neoliberales, fomentan la vagancia y la pereza (Escalante Gonzalbo, 2016; von Mises, 1968). También se oponen a la existencia de los sindicatos, los cuales von Mises describió como aparatos coercitivos que ejercen la «[...] violencia contra aquellos que intentan oponerse a los designios de los huelguistas —siendo— toda huelga [...] terrorismo» (von Mises, 1968: 498). La carga contra los trabajadores se completa con la oposición a la reducción de la jornada laboral,

pues esta supondría un grave perjuicio para el capitalismo<sup>20</sup> (Escalante Gonzalbo, 2016; von Mises, 1968).

Las teorías neoliberales de la Escuela austríaca se completan con el ideal de una *democracia económica*, como describe von Mises, pues los ciudadanos, al igual que los consumidores eligen, en principio, lo que más les conviene y por ello se vuelven necesarios una serie de estudios de la ciudadanía para influir en su voto (Escalante Gonzalbo, 2016; von Mises, 1968) —cuestión hoy llevada a un siguiente nivel con el *Big Data* y el Internet de las cosas, donde los datos de la ciudadanía son manejados para el beneficio de unos pocos— (Calvo & Osal, 2018). Hay una clara fusión —o confusión, según se mire— entre democracia y mercado, siendo este último el principal beneficiario de tal hecho, pues el mercado se convierte en el motor de la sociedad, el cual debe encauzar la democracia (Escalante Gonzalbo, 2016; Hayek, 2000).

Tras la Segunda Guerra Mundial, la maquinaria neoliberal pretende organizar el mundo a través de un nuevo orden mundial, basado en el modelo estadounidense responsable del Crack de la Bolsa de 1929 y, para ello, Hayek impulsa la sociedad Mont Pélerin en 1947, cuya primera cumbre tuvo lugar en la ciudad suiza de Montreux del 1 al 10 de abril del mismo año (Escalante Gonzalbo, 2016). Aquella primera reunión giró en torno a tres ejes muy claros:

- a) La expansión de las ideas neoliberales, a través del reclutamiento de grandes personalidades que promuevan la aceptación de sus ideas para convencer a la opinión pública (Escalante Gonzalbo, 2016).
- b) El anticomunismo, ya que la URSS estaba experimentando un crecimiento en la economía y la calidad de vida sin precedentes, además de convertirse en un baluarte del anticolonialismo (Escalante Gonzalbo, 2016).
- c) El viraje hacia posturas más radicales que las acordadas en el Coloquio Lippmann, destacando la entrada de la Escuela de Chicago, que en noviembre de 1947 fundó su propia delegación de la sociedad Mont Pélerin en Illinois. La radicalización neoliberal propuesta por von Mises y Hayek y que consiste en la privatización

---

<sup>20</sup> Como describió Marx en *El Capital*, uno de los mecanismos capitalistas durante las crisis económicas para mantener las ganancias de los empresarios es la reducción o mantenimiento del salario y el aumento de la jornada laboral, a pesar de que la producción haya bajado. Este hecho, conocido como plusvalía absoluta, permite a los capitalistas apropiarse del trabajo obrero sin retribuir, privando a este de su tiempo y de sus emolumentos (Marx, 2014).

total del sector público encontró en la Escuela de Chicago los apoyos y la admiración que no obtuvieron en el Coloquio Lippmann, donde se dejó abierta una puerta a la concesión de algún tipo de ayuda a las clases trabajadoras (Escalante Gonzalbo, 2016).

La gran red de contactos de la que disponía la sociedad —como, por ejemplo, las fundaciones *Foundation for Economic Education* o *Volker Fund*, entre otras— dio el impulso necesario a las ideas neoliberales, las cuales estaban muy bien articuladas a través de una estructura formada por grandes inversores, asesores, medios de comunicación y otras personalidades destacadas del mundo político y académico (Escalante Gonzalbo, 2016).

A los esfuerzos de la Escuela austríaca se sumó la ya mencionada colaboración de la Escuela de Chicago, la cual sería determinante para la expansión y el desarrollo del neoliberalismo. Al frente de la Escuela de Chicago destacó Milton Friedman, baluarte de la escuela y del neoliberalismo por la consecución de la hegemonía neoliberal —en la cual se profundizará en el siguiente apartado— (Ferrero, 2002; Garzón 2010).

### **2.3. Visión global y aplicación del neoliberalismo**

Tras la Segunda Gran Guerra, el mundo quedó dividido en dos bloques claramente marcados: el capitalista y el comunista. La lucha por la hegemonía mundial dio paso a la Guerra Fría —paradójicamente uno de los períodos más *calientes* de la historia—, cuyos esfuerzos de ambas potencias, la estadounidense y la soviética, supusieron un salto cualitativo en la vida de una gran parte de la ciudadanía (Harvey, 2003; Piqueras, 2014). Debido al aumento de la admiración por el comunismo y su Estado social, EE. UU. decidió lanzar el Plan Marshall en 1947, el cual trazó la reconstrucción de Europa con créditos estadounidenses y permitió aplicar las medidas keynesianas, rechazadas tras el Crack del 29. De este modo, además de dar una bocanada de aire a una sociedad devastada por la guerra, se conseguía presentar al capitalismo con un rostro humano, más afable, pero solo se trataba de una representación coyuntural, forzada por las circunstancias, pues la aceptación de la ayuda económica implicaba dos elementos de control determinantes: la ilegalización de los partidos políticos de corte marxista y, por supuesto, el retorno con intereses de los préstamos, los cuales se lanzaron en cantidades ingentes, dando pie a un endeudamiento perpetuo que facilitaba la intromisión de los acreedores en las decisiones políticas (Hobsbawn, 1998; Piqueras, 2014). De este modo, la financiación masiva se

convirtió en una especie de panacea frente al estancamiento, aunque pronto se tornaría un arma de doble filo, puesto que

En 1970 sólo doce países tenían una deuda superior a los mil millones de dólares, y ningún país superaba los diez mil millones. En términos más realistas, en 1980 seis países tenían una deuda igual o mayor que todo su PNB —Producto Nacional Bruto—; en 1990 veinticuatro países debían más de lo que producían (Hobsbawn, 1998: 422).

La Guerra Fría continuó desarrollándose en su característico clima de tramas políticas, contiendas bélicas y maniobras clandestinas. Pero el ritmo que se le imprimió al capitalismo de postguerra pronto se vería desbordado por la fragilidad del propio sistema, cuando en 1971, EE. UU. ya no podía respaldar sus finanzas con oro. Así, el gobierno de EE. UU. presidido por Richard Nixon decidió romper los acuerdos de Bretton Woods de 1944, los cuales se basaban en la convertibilidad oro-dólar y el proteccionismo, y que tuvieron como objetivo establecer un nuevo orden económico tras la Segunda Guerra Mundial. La ruptura entre el vínculo oro-dólar supuso un control económico subjetivo, arbitrario y parcial, ya que sin un patrón de convertibilidad estable, el mercado quedó a merced de elementos como la confianza o la especulación bursátil, aunque los defensores del neoliberalismo respaldan tal decisión con el pretexto de controlar la inflación y evitar venideras recesiones (Amin, 2009; Greenspan, 2008; Piqueras, 2015).

No obstante, tan solo dos años después de la medida, en 1973, estalló la Crisis del Petróleo, acrecentando los problemas de la economía capitalista (Amin, 2009; Mandel, 1979; Piqueras, 2015). Este hecho sirvió para que las posturas neoliberales ganaran notoriedad y cobraran *legitimidad* respecto a otras posturas más aceptadas, como el keynesianismo y la socialdemocracia, al presentarlas como modelos incapaces e ineficaces (Amin, 2009; Piqueras, 2015).

El período keynesiano, el cual funcionó correctamente dentro de las limitaciones del capitalismo desde 1947 hasta principios de los años setenta, se caracterizó por el Estado del bienestar: aumento del poder adquisitivo de las familias, servicios públicos como la educación y la sanidad y la adquisición de derechos civiles; cuestiones todas ellas contrarias a los postulados neoliberales (Mandel, 1979). En este contexto, las políticas neoliberales, que por aquel entonces solo eran teoría, debían ejecutarse en los países occidentales, pero el riesgo de fracaso era tan alto que se decidió por pulir sus aristas a través de su aplicación fuera de la frontera de dichas naciones. De este modo, a comienzos de la década de 1970, el gobierno estadounidense de Richard Nixon, con Milton Friedman

como referente económico e ideológico, se lanzó interferir en ciertos países para extender sus ideas y aplicar sus políticas económicas, como una nueva versión del *Big Stick*<sup>21</sup> (Hobsbawn, 1998). En 1973, el ejecutivo de Nixon apoyó el golpe de Estado del fascista Augusto Pinochet, derrocando el gobierno legítimo del socialista Salvador Allende, lo que colocó a Pinochet como títere de EE. UU., recibiendo esta ayuda militar y económica a cambio de aplicar las recetas neoliberales dictadas por Friedman, basadas principalmente en la supresión de las empresas públicas, la reducción drástica del gasto público y el endeudamiento con las entidades financieras estadounidenses (Garzón, 2010; Klein, 10 de marzo de 2010). Esta alineación con la dictadura fascista chilena mostró el espíritu neoliberal de anteponer la economía a los principios liberales que según sus defensores querían recuperar. Pero, además, mostró la falta de realidad empírica del modelo neoliberal, así como su ineficacia para el desarrollo económico y social de un país. La aplicación de las medidas neoliberales en Chile fue un rotundo fracaso (Klein, 2007; 10 de marzo de 2010).

A pesar de la falta de resultados en Chile —y los crímenes de lesa humanidad allí cometidos—, la tendencia neoliberal fue *in crescendo* a final de la década de los setenta y principios de los ochenta, cuando Margaret Thatcher en Reino Unido (1979) y Ronald Reagan en EE. UU. (1981) ganaron sendas elecciones. De inmediato, Milton Friedman tomó las riendas de la economía estadounidense, así como tuvo un papel determinante en la concepción y aplicación de medidas políticas y económicas en el ejecutivo británico. Ambos países comenzaron a atacar incesantemente el modelo socialdemócrata y las medidas keynesianas, usando la vieja retórica que los describía como aberraciones comunistas, las cuales torpedeaban los valores capitalistas y liberales (Hobsbawn, 1998). Las principales recetas para combatir esta *degeneración marxista*, presentadas como auténticos salvavidas para la sociedad se basaron en una privatización de cualquier elemento que pudiese generar beneficios, llevando así una auténtica desintegración del poder estatal y su capacidad económica, con el pretexto de aligerar el gasto estatal, un gasto que repercutía en la calidad de vida de la ciudadanía y que servía de colchón frente

---

<sup>21</sup> El *Big Stick* —Gran Garrote en castellano— fue un plan lanzado por la administración de Theodore Roosevelt para expandir los ideales capitalistas y republicanos estadounidenses a través de la fuerza. Centroamérica sufrió estas políticas duramente, destacando el caso de Panamá, que consiguió la independencia de Colombia gracias a las maniobras de Roosevelt. Panamá, situada estratégicamente en Centroamérica, era una pieza clave, pues al controlar esta zona pudo ejecutarse el Canal de Panamá, y así hacerse con el control del comercio de mercancías en todo el continente americano (Hobsbawn, 1998).

a las repetitivas e inevitables crisis (Hobsbawn, 1998), sello inequívoco del capitalismo (Marx, 2010).

EE. UU. y Reino Unido se lanzaron a la privatización masiva de servicios y, sobre todo, de empresas públicas, partiendo de la desregularización financiera, la cual consiste en «[...] la eliminación por las instancias públicas competentes de restricciones y constricciones que afectan a las decisiones empresariales» (Martín Mateo, 1988: 47). Una vez desregularizada la economía —o dicho de modo más apropiado, regularizada la economía a manos de los grandes capitales—, la privatización de lo público se torna más liviana. La necesidad de reducir el gasto público ante las presiones financieras, sector en manos privadas desde sus inicios,<sup>22</sup> se completa con la ya mencionada privatización de lo público, lo que permite exprimir los negocios a costa de los trabajadores y trabajadoras y entrar en la rueda del endeudamiento crediticio (Corcuera Atienza, 1996). Esta tendencia privatizadora y respaldada por las entidades financieras fue aumentando no solo en EE. UU. y Reino Unido, sino también en los países europeos que se acogieron al Plan Marshall y a otras ayudas promovidas por el gigante norteamericano. De este modo, puede observarse como los Estados recurrieron a la venta de sectores públicos estratégicos a manos privadas.

A continuación, con la finalidad de señalar el avance neoliberal a través de la privatización de los sectores financiero e industrial, se mostrará una tabla con la evolución de los procesos de privatización de los países más representativos del Plan Marshall: Reino Unido, Alemania, Francia, Italia, Países Bajos y Luxemburgo. Estos procesos comienzan a acentuarse a partir de la década de 1970, en una clara tendencia *in crescendo*.

---

<sup>22</sup> Aunque el surgimiento de las entidades financieras puede rastrearse hasta Babilonia, las grandes financieras actuales comienzan a forjar su supremacía a partir los procesos de acumulación que devienen del cisma luterano en el siglo XVI (Webber, 1969). Casos como el de la familia Rothschild ilustran el poder de las élites, el cual supera al de los propios Estados. En las Guerras napoleónicas, los Rothschild financiaron a ambos bandos, ya que el único interés es aumentar sus ganancias y sacar rédito al dinero prestado (Rivero, 14 de enero de 2013). Como se ha señalado en el caso de EE. UU., que no dudó en apoyar al dictador militar Pinochet a pesar de sus ideas fascistas, la economía se sitúa por encima de los seres humanos, sus derechos y libertades.

	Sector Financiero			Sector Industrial		
	1970	1990	2000	1970	1990	2000
<b>Reino Unido</b>	1%	0%	0%	14%	1%	0%
<b>Alemania</b>	19%	31%	28%	5%	1%	2%
<b>Francia</b>	14%	34%	10%	4%	13%	3%
<b>Italia</b>	12%	9%	4%	8%	10%	2%
<b>Países Bajos</b>	3%	2%	1%	3%	2%	0%
<b>Luxemburgo</b>	12%	10%	9%	0%	0%	0%

*Tabla 1.* Privatización de los países adscritos al Plan Marshall. Década de 1970–años 2000 (Clifton, Comín & Díaz Fuentes, 2006: 138).

Las cifras muestran una reducción de la participación pública encaminada hacia la privatización total de la economía. De la década de los setenta hasta entrado el nuevo milenio, la privatización de la banca ha sido un fenómeno imparable. Al margen de Alemania,<sup>23</sup> que pasó de tener un 19% del sector financiero en los setenta a un 28% en la primera década de los 2000, el resto de países señalados, Luxemburgo, Italia, Francia y Países Bajos presentan un porcentaje inferior al 10%, siendo más evidente el caso británico, el cual carece de entidades financieras públicas (Clifton, Comín & Díaz Fuentes, 2006). Pero sin duda, el sector industrial es el más mermado por las políticas neoliberales, pues la participación estatal actual oscila entre un 2% y un 3% en países como Alemania o Francia —aunque conservan acciones en industrias estratégicas como la del automóvil—, mientras que en Reino Unido, Luxemburgo y los Países Bajos carecen actualmente de presencia pública en el sector. Si bien estos países apenas tenían participación en la industria, en la tabla se aprecia anterior como Reino Unido, bajo el mandato de Thatcher, es el país que más privatiza la industria pasando del 14% a principios de 1970 al 1% en 1990 (Clifton, Comín & Díaz Fuentes, 2006).

El auge de los procesos de privatización se apoya en la crecida de ingresos de los Estados, quienes se libran de la carga de mantener ciertas industrias y empresas, además del empujón dado por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), que abogaron por la doctrina de la privatización, la liberalización y la desregularización

<sup>23</sup> La República Federal de Alemania —popularmente Alemania Occidental— fue el primer país europeo en llevar a cabo políticas de privatización bajo la cancillería de Konrad Adenauer, quien en 1961 y bajo las directrices del Plan Marshall sacó a la venta la mayor parte de las acciones de la compañía Volkswagen. El gobierno alemán mantuvo parte de su banca pública para mantener la competencia con EE. UU., cuestión que molestó a Reino Unido, que esperaba ser la economía europea puntera, suponiendo la aceleración de los procesos de privatización y liberalización en el país británico (Clifton, Comín & Díaz Fuentes, 2006).

de la economía. Ambos organismos fueron decisivos en la formación del Consenso de Washington, celebrado a finales de la década de 1980 en la capital estadounidense (Clifton, Comín & Díaz Fuentes, 2006). El Consenso de Washington, de corte neoliberal —y como una secuela institucionalizada del Coloquio Lippmann o la sociedad Mont Pélerin—, intentó relanzar la economía de los países más potentes y también de los emergentes —afectando principalmente a la Unión Europea (UE) y Latinoamérica— a través de diez medidas antagónicas al proteccionismo y al intervencionismo del Estado en los asuntos económicos. Estas diez medidas podrían separarse en tres grandes bloques: privatización, liberalización y control. En primer lugar, las medidas de privatización tendrían una intención de descargar al Estado en cuanto al gasto público, aumentando así sus ingresos —como se ha señalado a principio de párrafo—. En segundo lugar, a través de la liberalización de la economía se consigue la entrada de capital extranjero —sobre todo privado— y de productos foráneos, pues se suprimen o se bajan considerablemente las tasas arancelarias. Por último, las medidas de control tienen que ver con la supervisión de las cuentas estatales a manos de los organismos internacionales, los cuales marcarán las directrices a seguir para ajustar la economía a los designios del mercado (Martínez Rangel & Soto Reyes Garmendía, 2012).

Sin duda, el Consenso de Washington fue propulsado por la insuficiencia de las medidas neoliberales llevadas a cabo durante los años setenta y ochenta del pasado siglo. De este modo, los procesos de *neoliberalización* de la economía siguieron imparables en la década de los noventa y en el nuevo milenio. A pesar de algunos períodos de aparente recuperación, la crisis capitalista de los setenta seguía arrastrándose como un lastre (Piqueras, 2015). Si se atiende a los datos económicos, puede observarse que países como Irlanda, Japón o Singapur acumulaban en 2014 una deuda que multiplicaba por cuatro el PIB de estas naciones, mostrando una visión global preocupante, pues más de la mitad de los Estados presentan una deuda contraída superior al PIB anual de sus economías, dibujando una vorágine deudora que hace casi imposible estabilizar las finanzas, cuestión que deja la economía de las naciones en manos de las entidades financieras, pues con el pretexto del retorno de los préstamos, estas instituciones marcan el devenir de los Estados conforme a sus exigencias (Justo, 26 de febrero de 2015; San Isidro, 22 de abril de 2017).

Las medidas tomadas a raíz de la depresión económica de los años setenta parecen mostrar que «[...] el hundimiento financiero de septiembre de 2008 inicia pues la

agravación de la crisis sistémica del capitalismo» (Amin, 2009: 32), ya que los parches implementados por las políticas neoliberales no han podido corregir las inclemencias de la economía capitalista, siendo el período de crisis actual más duro que el de 1973, cuando la sociedad contaba un mejor Estado de bienestar (Piqueras, 2015). El legado dejado, basado en el endeudamiento masivo y perpetuo de los Estados, deja al descubierto las vergüenzas del capitalismo y su concepción neoliberal, pues se aprecian medidas tan llamativas como las *hipotecas subprime*, caso paradigmático de la bacanal crediticia de la desregulación financiera (Ekáizer, 2 de agosto de 2009). A partir de la década de 1990 y a comienzos de los años 2000, las *hipotecas subprime* se basaron en el crecimiento del precio de la vivienda, que parecía no tener fin, ofreciendo los bancos créditos superiores al valor de los bienes hipotecados. Trabajadores y trabajadoras con sueldos bajos — incluso, en algunos casos, sin salario fijo— podían sacar grandes cantidades de dinero sin mayor preocupación que esperar el momento de vender la propiedad hipotecada, situación que afectó no solo a personas con bajos conocimientos en economía, sino también a emprendedores que comenzaban a montar sus negocios. Finalmente, la brutal subida del precio de la vivienda hizo estallar la burbuja, frenando a los compradores, hundiendo los precios y dejando a gran parte de la población en una situación muy adversa —desempleo, deudas, pobreza...— (Abadía, 24 de marzo de 2008; Ekáizer, 2 de agosto de 2009).

En el siguiente capítulo se tratará de profundizar en la construcción teórica de la educación neoliberal, así como en los mecanismos que permiten su aplicación.



## Capítulo II. Colonización neoliberal de la educación superior

El segundo capítulo de este estudio tratará de configurar el relato de la mercantilización de la educación a manos de los ideales neoliberales. Para este fin, el capítulo se divide en dos apartados diferenciados. Para ello, en primer lugar se señalarán los principales proyectos para permitir la colonización de la educación superior de EE.UU. y la UE, marcados por el *Informe Powell* y la Declaración de Bolonia, respectivamente. En segundo lugar, se mostrarán los procesos de reproducción y correspondencia mediante los cuales se va introduciendo el neoliberalismo en la educación de forma velada, así como el papel de los organismos internacionales, que, aun presentados como organizaciones beneficiosas para la ciudadanía, parecen tener unos intereses más materiales y favorables a los intereses neoliberales.

### 1. La planificación de la universidad neoliberal

Dos de los principales documentos en la promoción de colonización neoliberal de la educación superior, son el *Memorando Powell* y el Plan Bolonia. Ambos manifiestos, respaldados e implementados tanto por Estados como por organismos internacionales y grandes capitales, fueron presentados como soluciones plausibles para mejorar la economía y la educación. Sin embargo, su aplicación ha generado consecuencias negativas para los organismos implicados, puesto que limita o ralentiza la consecución del fin interno que le es propio y le da sentido de existir y credibilidad para operar, y los usuarios afectados por sus directrices, puesto que los instrumentaliza a favor de intereses externos y privados.

#### 1.1. El *Memorando Powell*

El origen de las políticas neoliberales que afectan directamente a la universidad pública se sitúa a comienzos de la década de 1970, concretamente en los EE. UU., cuando el presidente Richard Nixon y su ejecutivo encargaron a Eugene Sydnor Junior<sup>24</sup> — principal responsable del área de educación de la Cámara de Comercio estadounidense por aquel entonces— un informe sobre el creciente rechazo de la sociedad norteamericana

---

<sup>24</sup> Eugene Sydnor Junior fue un político y empresario estadounidense que ostentó el cargo de delegado de la Cámara de Comercio de EE. UU. de 1953–1955 y de senador por el Estado de Virginia de 1955 a 1955, compaginado su actividad pública con sus negocios privados. Vinculado a la derecha radical, Sydnor Jr. fue miembro de la *Byrd Organization* —Organización Byrd—, cuyas aspiraciones giraban en torno a la unión del tejido empresarial norteamericano y a la no inclusión de la población negra en la escuela pública (Beeman & Isaac, 1980).

hacia el capitalismo. Este rechazo era patente entre la sociedad de la época, y se manifestó claramente a través de diversos movimientos contraculturales norteamericanos<sup>25</sup> de mediados de los años cincuenta, como la generación beat, y, sobre todo, de la década de los sesenta, como el movimiento hippy, las marchas en pro los derechos civiles y el feminismo (Fontana, 2011). Estos movimientos, muy críticos con las políticas estadounidenses, agitaron el panorama social.

Así, en 1971, Eugene Sydnor Junior convenció a Lewis Franklin Powell Junior —jurista en el Estado de Virginia, intelectual y miembro destacado del Partido Republicano— para elaborar el informe que demandaba el entonces presidente Nixon y por el cual Powell recibió un cargo destacado en la Corte Suprema —del que tomó posesión a partir del año 1972—, puesto con el que el magistrado de Virginia se había mostrado reticente, pues su carrera privada le otorgaba mayores beneficios económicos (Fontana, 2011). El documento elaborado por Powell a mediados del año 1971 se convirtió para muchos en el *acta fundacional* del neoliberalismo, pues en él se detallaban los planes de dicha ideología, no en vano, Milton Friedman<sup>26</sup> es una de las principales fuentes que ayudan a llenar de contenido el memorando (Cry, 2011; Fontana, 2011; Rabilotta, 18 de septiembre de 2010). Conocido popularmente como *Informe Powell o Memorando Powell*, el texto, de manera oficial —de cara a la galería— se presentó como un estudio necesario para analizar el porqué de la mala reputación del capitalismo y erradicar el pensamiento marxista y librepensador de la sociedad norteamericana, mostrando así el rostro amable de las grandes corporaciones privadas y legitimando la vigencia y la aplicación del capitalismo (Cry, 2011; Powell, 1971).

---

<sup>25</sup> En la contracultura estadounidense destacan dos movimientos clave: los *beatniks* y los *hippies*. El fenómeno *beatnik* —o generación *beat*— surgió en la década de los cincuenta como respuesta a la conservadora sociedad norteamericana, promulgando un salto intelectual de la población, el sexo libre, la no violencia, el derecho a la pereza y una nueva estética que rompía con la pacata moda estadounidense. Entre sus figuras más representativas destacan el poeta Allen Ginsberg o los escritores Jack Kerouac y Timothy Leary. En la década posterior, el movimiento *beat* evolucionó hacia la contracultura *hippy*, destacando su oposición al belicismo —concretamente a la Guerra de Vietnam—, el sexo libre, una nueva estética y el consumo de drogas alucinógenas —principalmente cannabis, LSD y mezcalina—. Sus principales representantes son el académico Charles Reich y los músicos Bob Dylan y James Morrison —vocalista de *The Doors*—, entre otros. Los nuevos músicos como Dylan y Morrison destacaban por su formación universitaria y la lucidez de sus protestas frente al orden establecido, rompiendo con el folk —canción popular americana— y el rock clásico, cuyas letras carecían de reflexión política y de figuras intelectuales con un mensaje libertador, a excepción de algunos casos como Woody Guthrie, principal referente de la canción protesta en los años cuarenta y cincuenta (Fontana, 2011; Sierra i Fabra, 2016).

<sup>26</sup> Friedman es el máximo representante neoliberal, puesto que su influencia fue clave en la aplicación del neoliberalismo a partir de mediados del siglo XX. Como autoridad neoliberal, sus ideas dotan de fuerza y contenido el memorando (Cry, 2011; Fontana, 2011; Rabilotta, 18 de septiembre de 2010).

El *Memorando Powell* se articuló alrededor de dos puntos claramente diferenciados: la identificación de los problemas que azotaban a la sociedad estadounidense y una serie de recomendaciones a seguir para erradicar dichos problemas. Ambas cuestiones giraron, principalmente, en torno a un solo eje: la universidad. Esta se convirtió en el origen de todos los males. Si bien oficialmente se trataba de mostrar a la sociedad las ventajas del sistema capitalista y la importancia de las grandes empresas, extraoficialmente subyacía la evidente intencionalidad de introducir a las corporaciones más poderosas dentro del mundo académico, pues se arengaba a apostar por neoliberalismo y erradicar cualquier vestigio de socialdemocracia y keynesianismo (Cry, 2011; Rabilotta, 18 de septiembre de 2010). De este modo, la universidad se erigió en el germen de la situación de EE.UU., siendo esta culpable de adoctrinar a los estudiantes, convirtiéndolos en izquierdistas o comunistas, denominación que engloba, además de los comunistas a marxistas —en cualquiera de sus variantes—, anarquistas, socialdemócratas o, simplemente, liberales en desacuerdo con las doctrinas neoliberales. Identificado el foco del problema, el siguiente paso para Powell fue señalar directamente a ciertas personalidades académicas opuestas a su ideología, como si de una caza de brujas se tratara (Cry, 2011; Schwartz, 23 de septiembre de 2010).

En primer lugar, Lewis Powell centra su atención en Herbert Marcuse,<sup>27</sup> profesor de la Universidad de California en San Diego e integrante de la Escuela de Frankfurt, que tuvo un papel decisivo en las revueltas estudiantiles de Mayo del 68<sup>28</sup> (Cortina, 1992). Powell dedica a Marcuse las siguientes palabras:

Desde Herbert Marcuse, académico marxista de la Universidad de California en San Diego, hasta socialistas convencidos y el liberal crítico más ambiguo, solo hallan motivos de condena —al sistema capitalista—, no de consenso. No es necesario que estos académicos sean mayoría. A menudo, suelen tener una personalidad atractiva y magnética

---

<sup>27</sup> Durante el año 1967, Herbert Marcuse dio una serie de conferencias en favor de los movimientos estudiantiles como una herramienta eficaz para el cambio. Algunas universidades europeas hacían apología del capitalismo y reprimían cualquier voz discordante. Entre las conferencias ofrecidas por Marcuse destaca el *Congreso Internacional sobre Dialéctica de la liberación*, celebrado en julio de 1967 en Londres. Las apariciones de Marcuse en esta serie de ponencias y congresos y la lucidez de sus exposiciones le confieren al pensador alemán un puesto privilegiado entre los artífices del movimiento de Mayo del 68 (Habermas, 1969; Marcuse, 1986).

<sup>28</sup> Mayo del 68 queda en el imaginario colectivo como la mayor huelga general de la historia. El movimiento, iniciado en París y extendido al resto del mundo posteriormente, no solo se centró en el ámbito estudiantil universitario —el más conocido—, sino que levantó a trabajadores de diversos países y otros ciudadanos contra la represión del sistema capitalista, las pésimas condiciones laborales y las acciones bélicas estadounidenses —como la Guerra de Vietnam— (Cohn-Bendit, Sartre & Marcuse, 1982; Sevilla & Urban, 2008).

[...] y su discurso atrae a los estudiantes, además de ser escritores y conferenciantes prolíficos [...] ejercen una enorme influencia (Powell, 1971: 12–13).<sup>29</sup>

Otro de los señalados de Powell fue Charles Reich, docente de Yale y una de las figuras clave de los años sesenta dentro del movimiento contracultural norteamericano (Schwartz, 23 de septiembre de 2010), de quien el jurista conservador comenta lo siguiente:

El ampliamente publicitado libro *Greening of America* —Traducido al castellano como *El reverdecimiento de América*— del profesor de la universidad de Yale, Charles Reich, publicado el invierno pasado, es un ataque frontal a nuestro gobierno, nuestro sistema de justicia y a nuestra concepción de libre empresa (Powell, 1971: 6).<sup>30</sup>

La ideología de los profesores universitarios aquí citados sirvió de pretexto a Powell para dirigir su ataque contra estos *elementos subversivos*. Según el magistrado, estos docentes no tenían más que carisma y una buena oratoria capaz de convencer a los ingenuos estudiantes, quienes creían las palabras de estos agitadores que solo tenían la intención de desestabilizar el sistema económico y la sociedad americana, pues sus razonamientos se basaban en eslóganes atractivos que carecían de sentido y lógica (Powell, 1971). Todavía hoy se esgrime tal argumento desde las tendencias políticas más conservadoras. Estos *enemigos del sistema*, según Powell, se hallan especialmente en las facultades de ciencias sociales y artes liberales —humanidades en Europa—, pues siguiendo su argumentación, en estas facultades se desconoce el funcionamiento de la economía y los valores y garantías que ofrece la constitución estadounidense y el capitalismo (Powell, 1971).

El otro gran pilar del problema señalado por Powell radica en la empresa privada, pues esta se ha mostrado indiferente ante los ataques al sistema (Powell, 1971). Este inmovilismo puede achacarse a la falta de interés por el sector privado hacia la educación, por ser esta un espacio poco atractivo para los negocios (Cry, 2011; Fontana, 2011). Powell insta a las corporaciones y a la Cámara de Comercio de EE. UU. —como adalid de la causa capitalista— a reaccionar y entrar de lleno en la vida universitaria, de otro

---

<sup>29</sup> Cita original en inglés: «Herbert Marcuse, Marxist faculty member at the University of California at San Diego, and convinced socialist to the ambivalent liberal critic who finds more to condemn. Such faculty members need not be in a majority. They are often personally attractive and magnetic; they are stimulating teachers, and their controversy attracts student following; they are prolific writers and lecturers; they author many of the textbooks; and they exert enormous influence» (Powell, 1971: 12–13). Traducción propia.

<sup>30</sup> Cita original en inglés: «A frontal assault was made on our government, our system of justice, and free enterprise system by Yale professor Charles Reich in his widely publicized book: *The Greenin of America*, published last winter» (Powell, 1971: 6). Traducción propia.

modo las corrientes *izquierdistas* seguirían acumulando poder y transformando al sistema capitalista y a la sociedad por completo (Powell, 1971).

Una vez identificado el problema, los principales hostigadores y los agentes pasivos, el siguiente movimiento es la proposición de soluciones. Para ello, Powell marca de modo preciso el camino a seguir, el cual se estructura alrededor de tres puntos clave: la universidad y el mundo académico, los medios de comunicación y la política. Dentro de las acciones que deberían llevarse a cabo en el seno de la universidad, según Powell, se hallan dos frentes concretos a combatir: el personal docente y el sistema académico.

Para contrarrestar la influencia de los profesores y otras personalidades — mayoritariamente vinculadas al mundo de las humanidades y las artes— es necesario que la Cámara de Comercio de EE. UU. *seleccione*, principalmente, a los académicos cercanos a la causa neoliberal, dándoles plataformas para expandir su discurso. Estas plataformas consisten básicamente en la promoción de sus trabajos a través de los medios de comunicación —cuestión que será tratada posteriormente— y en la instauración de un equilibrio entre personal docente pro neoliberalismo e *izquierdistas* (Powell, 1971: 15–17). Curiosamente, Powell no hace mención alguna al desequilibrio existente en otras facultades o áreas de conocimiento, como pueden ser la economía, el derecho o la medicina, donde hay una clara mayoría de afines al neoliberalismo y otros sectores conservadores y fanáticos como los vinculados a movimientos de extrema derecha y ultra religiosos. También se insta a celebrar eventos con oradores con gran relevancia social que puedan redirigir a las masas y a aquellos empresarios con un atisbo de responsabilidad social y prácticas éticas, por encima del simple hecho de aumentar las ganancias y su poder.

Sin embargo, el hecho de equilibrar fuerzas supone, paradójicamente, un acto forzoso e impositivo ajeno a la realidad social, pues los valores liberales quedan en entredicho al convertirse un agente externo a la universidad —en este caso la Cámara de Comercio—, en autoridad, imponiendo ciertos cánones o restricciones al sistema educativo. Esta cuestión se ha criticado duramente desde estos sectores neoliberales hacia la educación soviética y de otros países socialistas, acusando a sus respectivos Estados de ordenar la educación. El cambio propuesto solo en las facultades de letras trataría de homogeneizar la educación desde el prisma más conservador, adulterando por completo el sistema y rompiendo con la libertad de cátedra.

Pero esta renovación encubierta del sistema no acaba aquí. El documento hace un llamamiento a la elaboración de nuevos libros de texto, acordes con el ideario neoliberal, pues para Powell los actuales libros guardan una gran semejanza con los utilizados en los sistemas comunistas y fascistas y, por tanto, guardan marcado cariz antidemocrático. Además, también dice abiertamente que los libros de texto en curso deben ser analizados y controlados, eliminándose aquellos que van en contra de los intereses de las empresas (Powell, 1971: 16–17, 22–23). De igual modo, llama la atención la sugerencia de crear *Graduate Schools of Business*, es decir, escuelas superiores de negocios, pues Powell afirma que:

[...] la Cámara —de Comercio— debería disfrutar de una relación especial con las escuelas de negocios, cuya fluencia está al alza. La mayor parte de lo dicho aquí debería aplicarse a estas escuelas. ¿No debería también la Cámara —de Comercio— crear cursos específicos para lidiar con el problema tratado en este memorando? Es una formación esencial para los ejecutivos del futuro (Powell, 1971: 20).<sup>31</sup>

En este punto, el magistrado aconseja a la Cámara de Comercio —y a sus miembros más poderosos, las principales empresas— a crear e influir en cursos de formación académica complementarios a la educación superior, ya sean de postgrado —hoy másteres— o módulos no universitarios —grados superiores y medios—, financiándolos para poder impartir sus doctrinas sin ningún tapujo.

El siguiente punto es muy interesante, pues alude a los medios de comunicación, tanto en el ámbito universitario como fuera de este. En cuanto al mundo académico, Powell reclama la aparición de académicos y personalidades en conferencias, simposios y otros eventos académicos, así como en todos los medios posibles: televisión, radio, y prensa. A su vez, insiste en la difusión masiva de una serie de publicaciones académicas —como libros y revistas científicas— y panfletos propagandísticos acordes al neoliberalismo —también difundidos por los medios de comunicación—, a los que deberían sumarse espacios de difusión dentro de la propia universidad, los cuales deben ser financiados por las empresas privadas, como programas de radio y televisión y periódicos universitarios (Powell, 1971: 21–22). El memorando centra también su atención en la televisión, el medio de masas por excelencia de la segunda mitad del siglo XX, pues Powell cuestiona

---

<sup>31</sup> Cita original en inglés: «The Chamber should enjoy a particular rapport with the increasing influential graduate schools of business. Much that has been suggested above applies to such schools. Should not the Chamber also request specific course in such schools dealing with the entire scope of the problem addressed by this memorandum? This is now essential training for the executives of the future» (Powell, 1971: 20). Traducción propia.

la rigurosidad de ciertos programas<sup>32</sup> y noticiarios, los cuales considera que deben ser monitorizados en caso de atacar al sector empresarial (Powell, 1971: 21–22). En su afán por *bombardear* a la población con contenido neoliberal, Powell incluso aconseja emitir anuncios pagados por las corporaciones privadas, advirtiendo que estas ya pagan millones de dólares en publicidad, por lo que «si las empresas americanas dieran solo un 10% del presupuesto anual en publicidad para esta propuesta —además de influir en las masas— sería una jugada de buen estadista —aumentando considerablemente sus beneficios—» (Powell, 1971: 24).<sup>33</sup> Hoy, la dimensión de los medios de comunicación supera ampliamente el escenario del siglo pasado. El surgimiento de internet y su accesibilidad mundial ayudan a la causa de un modo global y encubierto, pues la información vertida en la red puede presentarse como neutra o en favor de las libertades, ocultando una oscura intencionalidad que desplaza la democracia de la universidad en favor del sector privado y el neoliberalismo (Sevilla, 2010; Zarco, 2010).

La política es otro de los protagonistas del memorando. Desde el *Informe Powell* se acusa al Estado de usar a las empresas como un escudo ante su incompetencia, afirmación aprovechada por el marxismo para culpar al sector privado de manipular la economía y la política. Para contrarrestar esta nefasta opinión, Powell afirma la necesidad de que las directrices de su memorando se materialicen, controlando así a los futuros políticos a través de la educación (Powell, 1971: 24–26). Para ello, Powell convierte la última parte del documento en una auténtica arenga, llamando a las empresas a actuar y a tomar posturas más agresivas frente a los movimientos de izquierdas y a introducirse en los gobiernos, desde el poder local hasta el nacional (Powell, 1971: 27–28).

En definitiva, el *Memorando Powell* puede considerarse como un documento trascendental en la transformación del escenario político–económico, cuya principal herramienta fue la educación superior y los medios de comunicación, asegurando que los futuros profesionales, tanto del sector privado como del público, abrazarían la fe

---

<sup>32</sup> El documental *The selling of the Pentagon* —*La venta del Pentágono*—, dirigido por Peter Davis y emitido el 23 de febrero de 1971 en la cadena de televisión estadounidense CBS, fue un programa–documental de investigación que desentrañaba cómo el ejército de los EE. UU. y las grandes empresas armamentísticas manipulan a las masas para obtener el apoyo popular y legitimar contiendas bélicas, como era el caso de la Guerra de Vietnam. Otros programas de temática similar también se pusieron en el punto de mira de los sectores más conservadores, como el caso de *Hunger in America* —*Hambre en América*—, emitido en 1968, el cual trató temas ocultos a la población como el consumo de drogas o la duras condiciones de vida en los guetos estadounidenses (Bertrand, 1992; Jowett & O’Donnel, 2012).

<sup>33</sup> Cita original en inglés: «If American business devoted only 10% of its total annual advertising budget to this overall purpose, it would be a statesman-like expenditure» (Powell, 1971: 24). Traducción propia.

neoliberal, incluyendo el rechazo a la socialdemocracia, el marxismo en todas sus variantes y el afán por el poder y el dinero.

## 1.2. Proceso de Bolonia y Estrategia de Lisboa

Con tal de aplacar los estragos de la crisis económica, desde la UE se han lanzado una serie de medidas de distinta índole, todas encaminadas al aspecto económico, anteponiendo este a las cuestiones sociales. En el contexto de la educación superior, destaca la Estrategia de Lisboa y el Proceso de Bolonia —también Plan Bolonia o simplemente Bolonia—, los cuales deben explicarse en el contexto adecuado.

Los orígenes del Plan Bolonia se sitúan a finales la década de los sesenta, cuando el Primer Ministro de Luxemburgo, Pierre Werner, como presidente del comité para la Unión Económica y Monetaria (UEM), comenzó a elaborar un informe sobre los beneficios de la transición hacia la unión económica y monetaria de la UE. Finalmente, el documento fue presentado el 8 de octubre de 1970. El informe, que se tituló *Report to the Council and the Commission on the realisation by stages of Economic and Monetary Union in the Community* —Informe al Consejo y a la Comisión sobre la realización por etapas de la Unión Económica y Monetaria en la Comunidad— más conocido como *Informe Werner*, se convirtió en el horizonte a perseguir por los miembros de la UE (Linde Paniagua, 2007). El proceso, el cual debía ejecutarse progresivamente por fases, se quedó estancado con el estallido de la Crisis del Petróleo de 1973, retrasando los planes previstos de crecimiento y expansión de la UE (González Moreno, 2013). La nueva coyuntura y la ruptura de los acuerdos de Bretton Woods hicieron caer la economía mundial, y, por ende, la economía europea, devaluándose la mayoría de monedas del Viejo Continente. De este modo, el proyecto unificador de Europa quedó en *stand by* hasta el año 1989, cuando la maltrecha economía capitalista pareció dar una tregua (Linde Paniagua, 2007). Es en ese mismo año cuando la Unión Europea se interesa por *Report on economic and monetary union in the European Community* —Informe sobre la unión económica y monetaria de la UE, y partir de ese momento *Dossier Delors*<sup>34</sup>— de Jacques Delors, convirtiéndolo en un referente y guía de actuación. Delors fue presidente de la Comisión Europea de 1985 a 1995, y su implicación fue clave en la sustitución del

---

<sup>34</sup> Para evitar cualquier confusión, *Report on economic and monetary union in the European Community* (Delors, 1989), será llamado en este documento como *Dossier Delors* para no ser confundido con *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), al cual más adelante se le llamará *Informe Delors*. La aclaración surge porque ambos textos son conocidos popularmente como *Informe Delors*.

*Informe Werner* por el *Dossier Delors* como estrategia a seguir para conseguir la tan ansiada unión económica (González Moreno, 2013). Aunque algunos economistas y analistas políticos señalan una diferencia abismal entre el *Informe Werner* y el *Dossier Delors*, lo cierto es que la única diferencia destacable entre ambos es la elaboración de los presupuestos nacionales. Mientras el *Informe Werner* aboga por la configuración de estos desde la UE, definiendo milimétricamente las cuantías de cada uno de los gastos de los Estado–nación, el *Dossier Delors* es algo menos restrictivo, ya que, a pesar de establecer el dinero para pagar la deuda externa de los países y marcar el techo de gasto público, este no es tan cerrado, dando un mínimo margen a los gobiernos nacionales para repartir el resto del presupuesto (González Moreno, 2013; Linde Paniagua, 2007). La diferencia, aunque importante, es mínima, pues aparte del establecimiento del pago de la deuda nacional de los Estados como prioridad —postura compartida por Werner y Delors—, el reparto del presupuesto de los países miembros de la UE sigue sujeto a las demandas de Bruselas, aunque las cifras no sean cerradas desde las altas instancias europeas, siendo la propia UE quien *aconseja* cómo deben distribuirse los presupuestos nacionales.

A partir de 1989 —con Delors ya en la presidencia de la Comisión Europa—, la *European Round Table of Industrials* (ERT) comenzó a *hacer campaña* abiertamente por la homogenización de la educación superior en la UE como una medida crucial para salvar la economía europea y, sobre todo, garantizar el éxito empresarial y los beneficios de las grandes corporaciones (Hirtt, 2003: 30). La ERT, formada en 1983 (*European Round Table of Industrials*, 2001), es el *lobby* europeo más poderoso, ya que aglutina a una variopinta amalgama de grandes empresas multinacionales, cuyos sectores son dispares entre sí: telecomunicaciones, alimentación, cosmética, automoción... (Carrera & Luque, 2016; Hirtt, 2003). Entre los principales miembros del grupo de presión se hallan corporaciones como *British Petroleum* (BP), Telefónica, L'Oréal, Nestlé, Rolls Royce, BMW, Adidas, Orange o Philips (*European Round Table of Industrials*, 2001; 2011). La intención de la ERT era clara, se trataba de crear un espacio común de educación superior a nivel europeo, pues las universidades de la UE debían competir tanto en el terreno académico como en el económico con las universidades privadas anglosajonas (Sevilla, 2010), teniendo en cuenta que la educación superior en los países llamados occidentales mueve anualmente unos 900.000 millones de euros (Hirtt, 2003). Las apreciaciones de la ERT respecto a la creación de un espacio común de educación superior europeo, cuya

recomendación se tornó más insistente a comienzos de los noventa, se resumen alrededor de la homogeneización del sistema universitario. Para ello, la ERT sugirió inicialmente: la movilidad interuniversitaria y laboral, hoy conocida como Erasmus y aplicada a estudiantado y profesorado; el aprendizaje de dos o más lenguas extranjeras, dando prioridad al inglés, el alemán y el francés por ser los idiomas de los países más poderosos económica y políticamente de la UE; y la convergencia entre los estudios superiores de las distintas universidades de la UE, así como la aplicación de estos estudios al mundo laboral (González & Wagenaar, 2006; Hirtt, 2003; Sevilla, 2010).

Entre las presiones de la ERT y la connivencia de la UE, finalmente, en 1995, la Comisión Europea — en teoría, órgano independiente de la UE—, comenzó a divulgar las bondades de la creación de un espacio común de educación superior (Comisión Europea, 1997), calcando el discurso de la ERT (Carrera & Luque, 2016; Sevilla, 2010). Finalmente, el 11 de abril de 1997 tuvo lugar en Lisboa una cumbre para tratar el asunto (Linde Paniagua, 2007). Una vez acercadas las posturas, un año después, en 1998 y con motivo del noningentésimo aniversario de la creación de la Universidad de Bolonia, los principales miembros políticos de la UE, Reino Unido, Alemania, Francia e Italia — quedando excluidos los países de menor empaque económico como España o Portugal— y los principales rectores de las universidades de dichos países crearon el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Linde Paniagua, 2007; Sevilla, 2010). El proceso se tornaba imparable, pues tan solo un año después, en 1999, se publicó la Declaración de Bolonia, cuyos objetivos y metas se resumen en los siguientes puntos (Espacio Europeo de Educación Superior, 2017):

- a) «Crear un sistema educativo compatible entre los diferentes miembros del EEES. Facilitar estudios suplementarios a las carreras» (Espacio Europeo de Educación Superior, 2017).
- b) «Tener un sistema educativo de tres ciclos: grado, estudios de máster y doctorado» (Espacio Europeo de Educación Superior, 2017).
- c) «Implantar un sistema de créditos: el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ETCS)» (Espacio Europeo de Educación Superior, 2017).
- d) «Cooperación entre los miembros para un desarrollo común» (Espacio Europeo de Educación Superior, 2017).
- e) «Estudios como desarrollo curricular. Los nuevos tiempos exigen una educación permanente a lo largo de la vida» (Espacio Europeo de Educación Superior, 2017).

- f) «Promover la movilidad de los estudiantes, investigadores y docentes entre los países del EEES» (Espacio Europeo de Educación Superior, 2017).

Estos seis puntos —detallados en el próximo capítulo— marcan la agenda europea en materia educativa, siendo su aplicación gradual según las diversas situaciones de cada país.

Ya en el año 2000, el 23 y 24 de marzo tuvo lugar en Lisboa una nueva cumbre, en la cual, tomando el nombre de la capital lusa se bautizó como Estrategia de Lisboa, donde se publicó un documento con nombre homónimo, el cual se presentó como la hoja de ruta para asegurar el desarrollo y el crecimiento de la economía europea. El ambicioso tratado económico comprende nuevas medidas no solo en materia educativa, sino que se extiende a otras esferas, como el empleo, la política exterior, la innovación y el desarrollo de nuevas empresas, la energía y el cambio climático la integración social (Unión Europea, 2017a).

Respecto al campo educativo, la Estrategia Lisboa se complementa con el Proceso de Bolonia formando un plan de acción que incluye la educación superior como parte de un procedimiento para transformar la economía y adaptarla a la *realidad* (Consejo Europeo, 2000; Wit, 2011). Al integrarse el aspecto educativo dentro de la economía como un plan general, la educación queda supeditada a la economía, por lo que, a continuación solo se destacarán los puntos de la cumbre de Lisboa relacionados directamente con la propia educación:

- a) «Un objetivo estratégico para la próxima década» (Consejo Europeo, 2000):
  - a.1. Economía basada en el conocimiento competitiva: educación superior e I+D. Entrar en competencia con los principales *rivales* económicos: EE. UU., China y Rusia.
  - a.2. Inversión en capital humano.
  - a.3. Aplicación de medidas macroeconómicas.
- b) «Preparación del paso a una economía competitiva, dinámica y basada en el conocimiento» (Consejo Europeo, 2000):
  - b.1. Creación de una zona común para la investigación y la innovación apoyada por las inversiones del Banco Europeo de Inversiones (BEI).
  - b.2. Libre circulación de investigadores.

- b.3. Políticas macroeconómicas: mayor peso del sector financiero y efectuar planes para pagar las deudas de los Estados y garantizar la sostenibilidad de la economía.
- b.4. Fomento de créditos para la innovación y el desarrollo a través del BEI y otras entidades financieras: renovación del material universitario, proyectos de investigación, becas...
- b.5. Aliviar la carga de contratación del trabajo: fomentar la contratación —aliviar la carga impositiva de las empresas para fomentar la contratación—.
- c) «Modernización del modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la constitución de un Estado activo de bienestar» (Consejo Europeo, 2000):
  - c.1. Aumentar el número de estudiantes en niveles postobligatorios.
  - c.2. Sistema europeo unificado de cualificaciones: currículum vitae (CV) europeo. Este CV debe ser válido en el ámbito laboral, tanto en el mundo académico como empresarial.

En la cumbre de Lisboa se introdujeron los conceptos de I+D —Investigación y Desarrollo—, la financiación privada y la esfera laboral vinculados a la educación superior (Wit, 2006). De este modo, el documento presentado en Lisboa en el año 2000 se articula en torno a dos ejes clave: la cooperación y la competitividad (Wit, 2011). Ambos conceptos, cooperación y competitividad se solapan, diluyéndose en un único objetivo: la globalización de la educación. Se pretende alcanzar una nueva Europa, «la Europa del conocimiento» (Wit, 2011: 80), la cual debe articularse como cualquier empresa dentro del mercado. La Estrategia de Lisboa fue ratificada en 2007 con el apoyo de los nuevos miembros de la UE (Brea Bonilla, 2016).

Este nuevo estadio ideal centra su atención, en primera instancia, en la modernización y la actualización de la educación superior, es decir, en implementar el desarrollo y el uso de las nuevas tecnologías y su papel en la enseñanza a todos los niveles, como pueden ser el nivel práctico o la equipación y renovación de desfasados aparatos en las facultades europeas (Unión Europea, 2017a; Wit, 2011). También se hace hincapié en los modelos alternativos de financiación, los cuales, como se insinúa en la Estrategia de Lisboa, deben estar sustentados por inversiones privadas, al igual que EE. UU., modelo al que la UE aspira llegar (Consejo Europeo, 2000; Sevilla, 2010). El mercado laboral ocupa también un puesto importante en el documento europeo, pues de la mejora de la educación y su

adaptación a los nuevos tiempos y circunstancias dependerá la mejora del trabajo, tanto en calidad como en condiciones, aunque debe complementarse con una serie de reformas económicas —de las cuales no se profundiza— que *incentiven* a las empresas a la contratación (Unión Europea, 2017a; Wit, 2006; 2011).

Por último, cabe destacar que el documento firmado por los países de la UE en la capital lusa contiene una serie de fechas clave para concluir sus propósitos. El año 2010 fue el marcado por el ejecutivo europeo para completar la integración de todos los Estados miembros al Plan Bolonia, así como otros países externos que quisieran unirse al plan, e incluso, la Comisión Europea esperaba recoger los primeros resultados favorables de la década de vida de Bolonia (Consejo Europeo, 2000). En cuanto a la aplicación de Bolonia este apartado fue un éxito, porque aparte de los actuales veintiocho miembros de la UE, el EEES cuenta con países adscritos a Bolonia que están en proceso de ingreso a la UE —como Albania, Macedonia, Turquía, Serbia y Montenegro—, países europeos que no pertenecen a la UE por cuestiones económicas<sup>35</sup> —Suiza, Liechtenstein y Andorra— e incluso Estados que están en desacuerdo con gran parte de las políticas europeas —como Rusia, Noruega, Georgia e Islandia— (Espacio Europeo de Educación Superior, 2018; Unión Europea, 2018). En cuanto a la recolección de los frutos de las políticas europeas, este apartado queda borroso, pues en 2005 la UE recibió un duro revés al no materializarse la polémica Constitución Europea,<sup>36</sup> la cual se alentó sin dar detalles ni explicar en profundidad a la ciudadanía, creando una sensación de desconfianza y cristalizando en un fracaso estrepitoso (Penagos Forero & Ramírez Castro, 2009). A pesar de este hándicap, los procesos de Bolonia y Lisboa siguieron imparables, aunque el horizonte marcado parece, a día de hoy, irrealizable, ya que solo a dos años del cumplimiento del plazo la

---

<sup>35</sup> Países como Suiza, Liechtenstein y Andorra, a pesar de su alto desarrollo económico, industrial y social no pertenecen a la UE porque basan su economía en el sector bancario, sirviendo de paraísos fiscales. Suiza es un buen ejemplo, pues a pesar de funcionar como paraíso fiscal, el país helvético tiene una fuerte industria farmacéutica y, aunque está adscrita a la mayoría de tratados de libre comercio de la UE, su no membresía le permite independencia a la hora de tener unas leyes bancarias más laxas que el resto de sus vecinos europeos, así como leyes más restrictivas a la inmigración o menos severas al desarrollo de las empresas químicas y farmacéuticas (Urbán, 5 de diciembre de 2017).

<sup>36</sup> La Constitución Europea fue sometida a votación en 2005 con resultados dispares. En España, aunque ganó el sí con un abrumador 77%, la participación apenas superó el 40%; mientras que en países como Francia y los Países Bajos ocurrió lo contrario, hubo una gran participación, cercana al 80%, pero el rechazo fue mayoritario. El fracaso se achaca a la falta de explicación del contenido de la constitución, el peligro de una pérdida mayor de las soberanías nacionales y las campañas llevadas por diferentes grupos, la mayoría de izquierdas, aunque también la extrema derecha hizo campaña en contra (Penagos Forero & Ramírez Castro, 2009).

situación económica y social de Europa sigue siendo, cuanto menos, delicada (Comisión Europea, 2017).

## **2. La introducción del neoliberalismo en la educación**

Una vez descritos los planes para la educación superior, es tiempo de analizar cómo estos van introduciéndose en la vida estudiantil. Para ello, en primera instancia se procederá a comentar los procesos de reproducción y correspondencia. Aunque ambas teorías se desarrollan en la educación primaria y secundaria, no hay que obviar que estos estadios son los previos a la educación superior, bien la universidad o bien cualquier grado o módulo superior. Seguidamente, los organismos internacionales ocuparán un espacio relevante en este capítulo, pues de sus políticas y acciones depende en gran parte el devenir de las políticas neoliberales, de su éxito o su fracaso. Estos entes supranacionales, a través de sus planes, sus financiaciones y sus actitudes encaminan la educación hacia un modelo concreto.

### **2.1. Reproducción y correspondencia**

Las teorías de la reproducción y la correspondencia, aunque presentan diferencias entre sí, coinciden en las conclusiones fundamentales: la equivalencia entre el sistema capitalista y el educativo, promovido por el primero, y el mantenimiento del *statu quo*. Ambas teorías parten de la sociología clásica, representada por esencialmente por los autores Karl Marx, Max Weber y Émile Durkheim, aunque también beben directamente del paradigma estructuralista francés, destacando autores como el antropólogo e historiador Claude Lévi-Strauss y el filósofo Louis Althusser, y el marxismo (Bourdieu & Passeron, 1996).

La teoría de la reproducción, desarrollada por los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron tiene su origen en los estudios e investigaciones de Althusser, aunque este centró su trabajo sobre todo en torno al concepto de ideología. Para Althusser, la educación se incluye como parte fundamental de la superestructura,<sup>37</sup> convirtiéndose

---

<sup>37</sup> Dentro del materialismo histórico, la superestructura es el conjunto legal, económico y político que legitima la estructura —la parte inherente y consustancial— (Marx, 2014). La superestructura marxista guarda su correspondencia con el sistema de la acción comunicativa de Habermas, pues desde los elementos que lo componen —política, economía...— se ordena la *lebenswelt* —el mundo de la vida—, habiendo una colonización o intromisión hacia este (Habermas, 1992; 1998).

en un elemento de distorsión de la realidad (Althusser, 1988). Este es el punto de partida de la reproducción de Bourdieu y Passeron.

Desde los poderes fácticos —el Estado y las entidades económicas, industriales y religiosas— la educación se articula y dirige para mantener y garantizar la desigualdad imperante. En primera instancia, el Estado es el principal responsable de la educación, pero este se muestra más *permeable* a las sugerencias de los poderes económicos que a las demandas y necesidades de la sociedad. Hay por lo tanto, en primer lugar, una lógica de las relaciones de poder, puesto que el poder otorga una serie de privilegios y ventajas frente a quienes no lo posean, interviniendo en el proceso las influencias políticas, económicas y religiosas<sup>38</sup> (Bourdieu & Passeron, 1996: 48–51; Gramsci, 1983; 1985). Se produce por lo tanto una situación de violencia simbólica, es decir, se ejerce la violencia de modo que quienes la sufren no son conscientes de ello, e incluso están conformes con tales procedimientos, como es el caso de sistema educativo, cuyas reformas y cambios vienen respaldados únicamente por el parlamento dirigente en un momento dado y los intereses que se hallan detrás de este (Bourdieu & Passeron, 1996).

En este aspecto, se halla la Acción Pedagógica<sup>39</sup> (AP). «Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural» (Bourdieu & Passeron, 1996: 45). La AP queda entonces marcada por la arbitrariedad, pervirtiendo el significado real de la democracia. Cualquier AP se lleva a cabo desde la cultura de la clase dominante, modelando al estudiantado conforme a sus designios o necesidades, dificultando la integración social y quebrando las posibilidades de ascenso social (Bourdieu & Passeron, 1996), una de las principales finalidades de la educación (Bowles & Gintis, 1985; Galbraith, 1984; Gramsci, 1985). Para que la AP sea efectiva, esta se ejecuta desde dos elementos claves: la Autoridad Pedagógica (AuP) y la cultura (Bourdieu & Passeron, 1996).

La AuP alude no solo a aquellos estamentos con competencia en materia educativa, política y legislativa y económica o a los propios docentes, sino también a la propia

---

<sup>38</sup> A pesar de que la religión parece haber perdido poder respecto a otras esferas como la economía y la política —o al menos, así se ha intentado presentar—, Gramsci ya advirtió de su enorme influencia a la hora de mantener la desigualdad, pues detrás de las grandes instituciones religiosas se hallan intereses económicos y de dominio social según sus convicciones o conveniencias (Gramsci, 1983; 1985).

<sup>39</sup> La AP alude a cualquier acción llevada a cabo por los organismos encargados de mantener y reformar la educación en el ámbito educativo. Se desprende un carácter negativo del término debido a la imparcialidad e intencionalidad arbitraria de dichas acciones (Bourdieu & Passeron, 1996).

violencia simbólica ejercida de modo *legítimo*, puesto que mediante la comunicación pedagógica se enmascaran la AP que permite la reproducción del sistema capitalista y sus relaciones, consecuencia de los procesos de industrialización y las relaciones sociales que de ellas emanan (Bourdieu & Passeron, 1996: 51–52). El monopolio de la legitimidad de la AP y la AuP proviene la cultura. La cultura, dependiendo de una época u otra se sustenta en un poder superior e incontestable, que en el pasado fue encarnado por la religión y el mandato divino y en la actualidad, esta potestad pertenece al dinero, o a la economía si se prefiere el término. Al reconocerse la autoridad como entidad legítima, el poder y las acciones que de ella emanan son aceptados sin mayor crítica o reproche, alcanzando la AP un halo casi de perfección (Bourdieu & Passeron, 1996: 62).

Una vez aceptada la AP —como si del Síndrome de Estocolmo se tratara—, esta va desarrollándose y calando en el mundo de la vida: en las relaciones sociales, en la personalidad, en la propia cultura y en la familia —elemento considerado parte del sistema por Habermas en su acción comunicativa— (Bourdieu & Passeron, 1996; Habermas, 1992; 1998). Se limita a través de la violencia simbólica la elección del estudiantado, significando un grave atentado contra la autorrealización, que debería ser un elemento imprescindible de la educación. Este hecho puede observarse en la práctica por medio de un proceso de selección desigual, el cual predetermina en altas cotas el futuro del estudiantado (Bourdieu & Passeron, 1996: 78–79, 114).

Se establece entonces una clasificación en torno a una serie de condicionantes y características, cercando el destino del alumnado arreglo a su condición previa, pisoteando de nuevo la democracia, ya que los marcadores asignados a los estudiantes responden a las *etiquetas* más propias de un régimen dictatorial que de un Estado democrático (Bourdieu & Passeron, 1996; Bowles & Gintis, 1985; Gramsci, 1985). De este modo, el estudiantado es clasificado por nivel económico, sexo, etnia y bagaje cultural (Bourdieu & Passeron, 1996: 114).

El nivel económico es el primer marcador y el más decisivo, pues, sin quitar relevancia al resto, este decide en primera instancia y directamente el tipo de educación recibida. Si tomamos los otros factores respecto al poder adquisitivo, este sobresale porque condiciona al resto, incluso respecto a sus relaciones entre sí. Si se piensa en personas con alto riesgo de exclusión, póngase por ejemplo una niña perteneciente a una minoría étnica con bajo bagaje cultural, ocuparía en esta siniestra e inhumana clasificación un

puesto más bajo que un niño de la misma condición, por no hablar si se compara con un niño de una etnia mayoritaria,<sup>40</sup> en cambio, esa misma niña con un alto poder adquisitivo anularía el resto de etiquetas respecto a los demás infantes, sean de la etnia que sean, aunque es cierto que dentro del grupo privilegiado, su condición de mujer, étnica o cultural repercutiría de manera negativa, pero a un nivel menor que lo haría desde una peor posición económica. Una vez hecho el inciso, el nivel económico decide en primera instancia dónde se estudia, en un centro privado o en uno público, determinando en segunda instancia si el centro escogido se encuentra en el medio rural o urbano, presentando estas diferencias notorias en cuanto a contenido de temarios, instalaciones o accesibilidad, situando las escuelas rurales en desventaja (Bourdieu & Passeron, 1996; Bowles & Gintis, 1985). Este desequilibrio no solo se da en los primeros años de formación —como son la educación primaria y secundaria—, sino también durante la educación superior, debido a la mayor *flexibilidad* de elección de estudios en las universidades privadas, las cuales, a diferencia de las públicas no requieren nota de acceso —nota de corte— para estudiar una determinada carrera, pues el pago de la misma —que supera estratosféricamente el precio de la universidad pública— es el único requisito (Bourdieu & Passeron, 1996: 114–116, 128–130).

La cuestión de sexo/género sigue teniendo en la actualidad un peso crucial. En una sociedad patriarcal, donde los valores machistas se transmiten desde la familia a las relaciones sociales, la educación sigue fomentando dichas actitudes (Rocher, 1973). Hay una división entre actividades para niños y para niñas, así como la estimulación de ciertos comportamientos predeterminados por defecto que van acentuándose durante esta etapa (Bourdieu y Passeron, 1996; Rocher, 1973). Cuestiones aparentemente tan inocuas como la asignación del color azul para niños y el rosa para las niñas contribuyen a fortalecer el machismo. En primer lugar, el color —a través de un babero, uniforme, etcétera— identifica al portador/a, implicando simbólicamente qué se espera de él o ella (Bourdieu y Passeron, 1996; Paolini, 13 de octubre de 2017). Tras la división inicial, se asignan una serie de roles y actividades relacionadas con el género. Los niños colorearán y recortarán dibujos masculinos, referentes del mundo televisivo vinculados a la violencia, practicarán deportes de contacto; mientras que aquellas que porten el babero rosa harán lo propio con

---

<sup>40</sup> En este caso, la alusión a etnia mayoritaria no hace referencia al número, sino a la clase dirigente, coincidente con la etnia en cuestión. Un caso paradigmático sería la Sudáfrica del Apartheid, donde la población negra era superior a la blanca, pero vivía en condiciones infrahumanas bajo el yugo de los descendientes de los europeos.

figuras femeninas estilizadas, se preocuparan por su belleza y su aspecto y buscarán acrecentar su carácter dulce a través de la aprobación de los adultos (Olego Gual, 30 de noviembre de 2017; Paolini, 13 de octubre de 2017). Hay por lo tanto un reparto de roles vinculados al poder, siempre dirigidos a la hegemonía masculina. Se constituyen dos esferas totalmente opuestas, pero compatibles para mantener vivo el patriarcado (Reverter, 2004). Por supuesto, este aspecto puede observarse en las actividades realizadas por ambos sexos, respondiendo a los convencionalismos clásicos, a pesar de la cada vez mayor superación de estos. Actividades como los deportes de contacto y las matemáticas parecen reservados a los chicos, mientras que las chicas disponen de otras de carácter más pasivo, como la música o la danza. Este hecho se refuerza con la función de los clubs deportivos y las actividades extraescolares, los cuales tienen porcentajes muy marcados de chicos y chicas según su actividad, forzando de nuevo la decisión entre los infantes. En la educación secundaria, el alumnado comienza a decidir su futuro. La relación entre poder y masculinidad comienza a hacerse patente cuando la mayoría de muchachos comienza a interesarse por las ciencias y las nuevas tecnologías, mientras las adolescentes hacen lo propio con las ciencias humanas y sociales (Bourdieu & Passeron, 1996). Ya en los años setenta, los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron señalaron la desigualdad sexual en cuanto a número de alumnos y alumnas en el campo de las ciencias y las letras, producido por las competencias adquiridas durante el período escolar, donde las niñas destacan en el campo de las lenguas y el arte y los niños en la esfera de la tecnología y las matemáticas (Bourdieu & Passeron, 1996: 124–126, 127–131). Hay por lo tanto una *preselección* que encauza al estudiantado a un tipo de estudio universitario u otro: hombres a ciencias y mujeres a artes y humanidades; asociando a su vez un estatus de éxito para científicos frente a otro de menor relevancia para humanistas (Aunión, 30 de junio de 2008).

La cuestión étnica es una situación complicada, sobre todo en países que fueron antiguas metrópolis, las antiguas colonias y Estados que han recibido gran cantidad de inmigrantes (Bourdieu y Passeron, 1996; Bowles & Gintis, 1985). Países como EE. UU., Francia o Reino Unido, entre otros, *atocinan* a ciudadanos en guetos dependiendo de su procedencia, creando auténticas *islas culturales* dentro de las ciudades. Estos reductos culturales destacan por la falta de inversión de las administraciones públicas, dando lugar a deficientes infraestructuras, inseguridad, delincuencia, pobreza y rechazo, por lo que estas minorías étnicas pierden la confianza en las instituciones, desestimando la

educación como una herramienta viable y efectiva para el ascenso social (Bowles y Gintis, 1985: 24).

En último lugar, se halla el bagaje cultural, el cual hoy parece haberse *democratizado* con internet y el consiguiente acceso a la cultura (Feenstra, 2012). El bagaje cultural no es exclusivo de las clases medias y altas, pero si existe una relación entre poder adquisitivo y cultura, pues a pesar de las nuevas herramientas y las clásicas —la red de bibliotecas públicas, museos...—, la transmisión de valores familiares decanta la balanza hacia un lado u otro (Bourdieu y Passeron, 1996: 114–116; Gramsci, 1985: 104–108). Las habilidades de los nuevos estudiantes dependerán de su relación con la lectura o las artes, y hoy también con el conocimiento de lenguas extranjeras y las nuevas tecnologías, dando mayores posibilidades de éxito a quienes posean y hayan desarrollado estas aptitudes.

A diferencia de la reproducción, que señala la manipulación y la instauración del sistema educativo como un mecanismo de control para mantener la desigualdad social propia del capitalismo, la correspondencia apunta a una serie de lógicas que son dadas por el propio sistema capitalista, cuyas relaciones sociales establecidas permiten fluir el sistema educativo actual (Bowles & Gintis, 1985). Precisamente, para los economistas Bowles y Gintis «[...] mientras no se cuestione la estructura económica en sí, la actual estructura de las escuelas resulta eminentemente racional» (Bowles & Gintis, 1985: 21). El sistema educativo se limita a corresponder al sistema económico mediante sus dinámicas, basándose en un principio de jerarquía, el cual —como se ha señalado— responde a una serie de marcadores: dinero, género, poder... surgiendo como resultado una educación tecnocrática y meritocrática (Bowles & Gintis, 1985: 33).

Para el liberalismo, la educación debe cumplir tres funciones esenciales: preparar a la juventud, igualdad de oportunidades y estimular el desarrollo. Estas funciones, a pesar de la bondad de sus enunciados, esconden tras de sí un carácter ideológico que no se corresponde con estas afables palabras (Bowles & Gintis, 1985).

La preparación de la juventud para el mundo adulto no está vinculada a la autorrealización y el desarrollo personal, sino a alcanzar una serie de prototipos ya establecidos en la sociedad, que deben mantenerse para garantizar la supervivencia del sistema, con las desigualdades que conlleva. Así, los modelos de familia, trabajadores y ciudadanos aseguraran la extensión en el tiempo del sistema y su legitimación, aceptando

como válidas y necesarias las desigualdades y los excesos del sistema, escudándose en eslóganes carentes de realismo como la igualdad, la seguridad, la democracia y la libertad, pues los significados de estos conceptos están pervertidos por el capitalismo y el neoliberalismo (Bowles & Gintis, 1985: 33). En cuanto a la igualdad de oportunidades, esta responde al ideal liberal alrededor de que todos los seres humanos son iguales en derechos ante la ley. Esto es una falacia, pues se parte de la desigualdad, la cual condiciona los procesos educativos —como se ha visto anteriormente—, convirtiendo la igualdad en un horizonte a perseguir, no en un estadio real y predominante de las actuales sociedades (Bowles & Gintis, 1985: 33–34). En último lugar, la cuestión de estimular el desarrollo psíquico y moral del estudiantado se centra en el estándar ya marcado, no en un crecimiento postconvencional y liberador del ser humano, fomentado con herramientas de enseñanza que adapta al alumnado hacia unos compartimentos estancos que responden a la réplica de la sociedad existente (Bowles & Gintis, 1985: 34–35).

Por lo tanto, la educación se convierte en un elemento de integración viciado, pues la integración sugestionada no corresponde a la autonomía y liberación del ser humano, sino a su adscripción en el sistema capitalista. En este proceder, el trabajo toma un papel relevante, puesto que la enseñanza prepara a los trabajadores del futuro (Bowles & Gintis, 1985). Partiendo de la teoría marxista del trabajo alienado —cuya vinculación a la educación es esencial para Bowles y Gintis—, este —el trabajo— se convierte en un elemento desmotivador que actúa a varios niveles. En la edad adulta, el extenso horario laboral procura el desinterés por la política, siendo esta despreciada e individualizando a los sujetos, que ven en el trabajo la única posibilidad real de un salto cualitativo en sus vidas, visión que se transmite a su prole, encaminando sus pasos, con escasa crítica al sistema y a la realidad establecida (Bowles & Gintis, 1985: 53, 65–66). Quedan como resultado unas relaciones interpersonales alienadas, las cuales se basan en la economía como el único medio de autorrealización y de escape de dicha alienación (Bowles & Gintis, 1985: 77).

Hay por lo tanto una pérdida de visión crítica hacia cuestiones como los límites de las nuevas tecnologías, la contaminación, el belicismo o la explotación, pues al convertirse el aspecto económico en prioridad, esta praxis inhumanas son vistas como males menores en el camino hacia la realización personal, basada en el bienestar individual —propio y de familiares y amigo/as— que es asociado con la riqueza (Bowles & Gintis, 1985: 99–110). Esta pérdida de actitud crítica, sustentada por el sistema económico, se basa en la

debilitación de la solidaridad o, como dirían en la Antigua Roma, divide y vencerás. La quiebra de los lazos solidarios sociales se produce a través de la división de la sociedad en *subclases* o nuevos estratos dentro de la misma (Bourdieu & Passeron, 1996; Bowles & Gintis, 1985), es el caso de la división por *etiquetas* que explican Bourdieu y Passeron, mostrados hace apenas un par de páginas.

Por último, dentro de las teorías de la correspondencia, es necesario centrarse en el mundo universitario y la transición de la universidad de masas hacia la universidad neoliberal. Los cambios que sufre la universidad en la actualidad responden a los designios económicos de las élites —principio de jerarquía—, pues el modelo de mediados del siglo XX no fue un intento de democratizar la universidad, sino una necesidad del sistema. Tras la Segunda Guerra Mundial, hubo gran demanda de personal cualificado para una serie de puestos laborales que requerían ciertos conocimientos más allá de la formación secundaria (Bowles & Gintis, 1985; Hirtt, 2003). Este modelo, hoy en transición, fue viable hasta mediados de los ochenta, degradándose con las crisis capitalistas y con el avance de las nuevas tecnologías, que han ido evolucionando sin la crítica necesaria ante la cuestión radical de: a mayor nivel de desarrollo tecnológico, menor necesidad de mano de obra (Bowles & Gintis, 1985). Esta nueva era de la informática y la robotización precisa de grandes especialistas relacionados con una serie de estudios concretos, haciendo prescindibles otros menos productivos, los cuales pasan a convertirse en mano de obra *sobrecualificada*,<sup>41</sup> ya que quienes no pueden acceder a los puestos de trabajo para los que estudiaron por la escasez de estos —producto de las actuales políticas— acaban de operarios de las nuevas máquinas o realizando actividades que no requieren estudios superiores (Bowles & Gintis, 1985; Hirtt, 2003).

Concluyendo, los procesos de reproducción y correspondencia presentan una educación jerárquica, influenciada según los intereses de la clase política y los grandes capitales, cuya meta es mantener el *statu quo* reproduciendo el sistema económico en la educación. De manera simbólica —con apariencia de libre elección—, la educación encamina a los futuros adultos a ocupar determinados roles dentro del sistema.

---

<sup>41</sup> El término *sobrecualificación* no es correcto, ha sido usado para enfatizar la situación. Lo correcto, en lugar de *sobrecualificación* sería hablar de subocupación, ya que nadie está demasiado cualificado para un determinado puesto laboral. La subocupación es el ejercicio de un trabajo que no requiere titulación expresa por alguien que posee estudios superiores. Esta cuestión repercute en el sueldo de las personas contratadas y en aquellas que no poseen estudios superiores, pues estos últimos ven estrecharse el ya angosto mercado laboral (Hirtt, 2003; Sevilla, 2010).

## 2.2. Organismos internacionales

Con tal de ampliar la visión del neoliberalismo y la hegemonía de sus políticas, es necesario ahondar en los organismos internacionales, los cuales se crearon —o al menos eso se dijo a la opinión pública— con el fin de controlar la economía y hacer un mundo más justo tras los desastres de las dos Guerras Mundiales y los abusos de poder por parte de la banca y los especuladores que desembocaron en escenarios como el Crack de 1929 (Carrera & Luque, 2016; Banco Mundial, 1996).

La creación de estas instituciones internacionales tiene sus orígenes al final de la Segunda Guerra Mundial, bajo la determinación estadounidense de crear un nuevo orden mundial donde el capitalismo debía marcar las relaciones económicas internacionales. Así, en 1944, y durante casi todo el mes de julio, tuvieron lugar en el hotel Monte Washington, en Bretton Woods —región situada en New Hampshire, EE. UU.—, una serie de reuniones en las que los países más industrializados establecieron una serie de pautas y medidas para encauzar la economía mundial. Entre las decisiones allí tomadas, los países asistentes acordaron establecer un patrón de convertibilidad, más o menos estable, entre el oro y el dólar; cierto proteccionismo de los mercados nacionales; y la creación de instituciones reguladoras de la economía, dando paso al alumbramiento del BM y el FMI (Carrera & Luque, 2016; Mandel, 1979).

Como parte de los acuerdos de Bretton Woods, el BM fue creado el 18 de junio de 1946 para gestionar los préstamos de la reconstrucción de los países europeos devastados por la Segunda Guerra Mundial y seguir explotando las colonias, las cuales, aunque dejaran de pertenecer a sus respectivas metrópolis, serían controladas de manera más sutil a través de la economía (Carrera & Luque, 2016; Klein, 6 de mayo de 2007). No hay que obviar el hecho que el BM depende casi exclusivamente de los grandes cotizantes de Wall Street, pues «el 87% de los títulos europeos estaban en cesación de pagos<sup>42</sup> —*default*—, lo mismo que el 60% de los latinoamericanos y el 56% de los de Extremo Oriente» (Carrera & Luque, 2016: 63). Por lo tanto, la legitimidad del BM queda afectada por el lastre económico que arrastra, quedando su compromiso a merced de sus prestamistas. Si

---

<sup>42</sup> La cesación o suspensión de pagos —también llamada *default* por influencia anglosajona— alude a la imposibilidad de pagar a los acreedores por falta de liquidez. Esta situación no es sinónimo de bancarrota, ya que todavía hay activos de la empresa o la persona en cuestión. Las dos medidas clásicas para salir de la suspensión de pagos son: la venta de activos y llegar a un acuerdo de refinanciación con los acreedores. Los acuerdos a los que se llegue permitirán el funcionamiento de la empresa, pero bajo las directrices de los acreedores, quienes quieren recuperar el capital invertido como única prioridad (Ibarra Mares, 2010).

las inversiones y los esfuerzos del BM se centraron en la creación de infraestructuras que dieran un salto cualitativo a la calidad de vida —centros educativos, centros sanitarios...—, a partir de los años sesenta, la política estratégica del BM viró hacia otros menesteres, gracias a las teorías neoliberales de Gary Becker y Theodore Schultz sobre la importancia del capital humano y la educación en la economía, ampliando sus competencias a sectores como la propia educación y el mercado laboral, quedando el BM a expensas de los deseos de las grandes financieras, principalmente las norteamericanas (Carrera & Luque, 2016).

En cuanto al FMI, este es creado en de julio de 1944, durante la cumbre de Bretton Woods. Se estableció que sus funciones principales eran estabilizar la economía mundial, regular las finanzas entre los Estados y prestar ayuda económica a los países endeudados (Fondo Monetario Internacional, 2004; 19 de abril de 2018). Pero, en otros términos, podría decirse que el FMI actúa como una especie de *matón a sueldo*, pues su principal tarea es la de presionar a los gobiernos para que cumplan con los plazos de pago de la deuda, optando por la reducción del gasto social como medida principal y más recurrente (Carrera & Luque, 2016). Una vez reducido el gasto público —con especial saña en el aspecto social— las naciones *aconsejadas* por el FMI se lanzan a «la búsqueda de fondos económicos alternativos» (Carrera & Luque, 2016: 64), o sea, a la privatización de los servicios públicos, ya sea totalmente o externalizando algunas competencias. Su función, al igual que su institución hermana el BM, también ha extralimitado sus capacidades iniciales, pues su radio de acción se extiende a diversos ámbitos, como la educación, la cual entra en competencia entre los distintos países, forzando a estos a alcanzar una serie de objetivos, para optar tanto a las ayudas que el FMI y el BM ofrecen como a las inversiones privadas (Carrera & Luque, 2016).

El siguiente actor con un peso determinante en la expansión y aplicación del neoliberalismo es la Organización Mundial del Comercio (OMC). A diferencia del FMI y el BM, la OMC es un organismo relativamente reciente, pues sus orígenes se remontan a 1995, hace poco más de dos décadas (Carrera & Luque, 2016). Aunque —como señala la propia OMC— «[...] su principal función es garantizar que las corrientes comerciales circulen con la máxima fluidez, previsibilidad y libertad posibles» (Organización Mundial del Comercio, 2014: 1), lo cierto es que sus decisiones están supeditadas a los intereses de las grandes corporaciones industriales (Carrera & Luque, 2016: 71). No hay que obviar que las empresas transnacionales son mayoría en cuanto a generación de

dinero, superando estas a casi la totalidad de Estados, y tienen en plantilla un porcentaje de trabajadores y trabajadoras muy voluminoso, tendencia que desde comienzos del siglo XX ha ido en aumento (Galbraith, 1967) y que hace entendible que, como núcleo fuerte de los mercados, estas entidades tengan el control sobre el OMC e influyeran a los gobiernos de los principales países, los cuales se aglutinan en selectos clubs —como el G7, por ejemplo— allá donde las principales empresas tienen su sede<sup>43</sup> y, por ende, son claves en la economía de dichos países (Van den Eynde, 12 de mayo de 2005). Esta cuestión de la influencia de los países más poderosos puede verse en el funcionamiento de la OMC, la cual funciona de modo similar a la ONU, pues aparte del mayor peso de los Estados más poderosos —los cuales acaban imponiendo sus propuestas—, se une la escasa asiduidad de las votaciones de la OMC, hecho que también la asemeja con la ONU y las democracias occidentales, cuyo participación se limita al sufragio cada cuatro años y poco más (Bonafant, Tarabini–Castellani & Verger, 2007; Carrera & Luque, 2016). Además, al igual que el FMI y el BM, la OMC aumenta su espacio vital, pues en el caso de la educación, la cual comenzó a verse como una mercancía más a partir de los años ochenta y a tratarse como tal a partir de los noventa, esta queda dentro del campo de acción de la OMC (Carrera & Luque, 2016).

Hablar de educación y organismos internacionales, es hablar de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La UNESCO fue fundada el 16 de noviembre de 1945 en París por la ONU, y su intención fue la de contribuir a la paz tras las dos Guerras Mundiales, centrándose sobre todo en el aspecto educativo, cultural y patrimonial de las sociedades (Carrera & Luque, 2016; UNESCO, 2009). El papel de la UNESCO ha sido de gran relevancia a la hora de alfabetizar menores en países empobrecidos, luchar por la desigualdad de género en el mundo estudiantil y la conservación del patrimonio cultural y artístico de diversos pueblos (UNESCO, 2009), no en vano, «[...] ha sido uno de los pocos organismos internacionales que han mantenido una perspectiva humanista» (Carrera y Luque, 2016: 59). Desafortunadamente, la organización ha perdido gran parte de su autonomía y competencias. Ha perdido

---

<sup>43</sup> Por cuestiones puramente estratégicas, muchas las empresas transnacionales tienen la sede fiscal en países donde los impuestos a las sociedades son irrisorios, aunque siguen manteniendo relaciones estrechas con sus naciones de origen, siendo clave su papel en la economía de estos países. El término *sede* en el texto alude a los Estados que vieron nacer a dichas empresas y donde residen la mayoría de sus propietarios y/o accionistas.

autonomía porque en la actualidad, alrededor de un 70% de su presupuesto depende directamente del BM. En cuanto a las competencias, estas se han visto reducidas en favor de la OCDE, que ha ido sustituyendo a la UNESCO en materia educativa (Carrera & Luque, 2016).

La OCDE nació en el año 1961, aunque sus orígenes se remontan al año 1948, cuando se creó la Organización para la Cooperación Económica Europea (OECE) dentro del Plan Marshall. Su principal función hasta la década de los sesenta fue la de la reconstrucción de Europa, devastada por la Segunda Guerra Mundial, a través de los créditos concedidos por EE. UU. y las grandes instituciones financieras. A partir de 1961, la OECE pasó a ser la OCDE, ya que sus funciones traspasaron las fronteras europeas (Carrera & Luque, 2016). Entre sus cometidos, la OCDE destaca por ser *abanderada* de la democracia, ya que los países que quieran percibir algún tipo de financiación o ayuda deben cumplir una serie de características, en otras palabras, deben ser Estados liberales o, al menos, tener un sistema económico capitalista (Carrera & Luque, 2016; OCDE, 2017). En caso de no estar dentro del sistema capitalista, la OCDE, a través de sus préstamos, impone una serie de condiciones que hacen virar los intereses de dichos países hacia posturas aptas para los principales Estados miembros de pleno derecho de la OCDE —entre los que se hallan EE. UU., Canadá o los países de la UE— (Carrera & Luque, 2016). Precisamente, una de las críticas hacia este organismo internacional es su preferencia a la hora de asignar la financiación, bien para determinados países o bien para proyectos concretos, siendo los países en potencial desarrollo los más beneficiados —los más dúctiles con la instauración del capitalismo y las exigencias internacionales—, en detrimento de otros países con mayores necesidades (Carrera & Luque, 2016; Delors, 1996). En el plano meramente educativo, la OCDE es la encargada de elaborar los célebres Informes PISA, cuyos estudios y estadísticas se publican periódicamente, mostrando *rankings* de todo tipo, los cuales sirven de modelo a los distintos países e instituciones educativas. Estas clasificaciones señalan sin ningún tapujo qué centros o naciones son punteras y cuáles no, ejerciendo presión sobre estas últimas para que se adapten a sus criterios. Estos criterios marcan un modelo determinado de educación, cuyo *modus operandi* se asemeja a las estadísticas de los estudios de mercado, no es de extrañar que los Informes PISA no solo evalúen la calidad de la enseñanza —si es que se puede cuantificar—, sino también qué sectores obtienen más rendimiento o qué universidades tienen más licenciados trabajando como altos cargos políticos o como ejecutivos de las principales empresas

transnacionales. Estos informes, al sentar los estándares deseados, fomentan la competitividad entre Estados y centros educativos, además de servir de análisis de mercado a la hora de invertir en determinados proyectos (Carrera & Luque, 2016). Este modelo se ha instaurado como parte de la mercantilización de la educación superior, como puede verse en determinados países. El caso de España es un claro ejemplo de ello. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) se encarga en el territorio español de evaluar la calidad de la educación —como bien apunta su nomenclatura— y también de establecer los requisitos educativos (ANECA, 2018). A pesar de presentarse como un órgano independiente, la ANECA se enmarca dentro de la órbita de la OCDE y cuenta entre sus consejeros, aparte de distintos académicos y sindicalistas, con miembros de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (OCEO), quienes tienen un mayor peso e influencia (ANECA, 2017; Izquierda Unida, 2017).

El último protagonista de los organismos supranacionales no podía ser otro que la UE, principal valedor del Plan Bolonia y las políticas económicas que afectan a sus Estados miembros. Sus orígenes e historia son más complejos que los de los anteriores organismos internacionales aquí citados, pero no por ello se desistirá en hacer una breve referencia.

Aunque desde la propia UE se narra su origen como un acto en favor del pacifismo tras el fin de la Segunda Guerra Mundial (Unión Europea, 2017b), la realidad es que la los albores de la UE tienen una clara intencionalidad económica. A finales de la década de 1940 y comienzos de los años cincuenta, el conglomerado alemán empresarial Vereinigte Stahlwerke AG,<sup>44</sup> principal productor de acero y carbón europeo desde los años veinte —junto a otras empresas relacionadas con estos sectores y la energía y la industria— comenzó a promover la unificación del mercado europeo con el fin de instaurar el libre comercio en el Viejo Continente, aprovechando la necesidad de reconstrucción tras la contienda bélica (Noguera Fernández, 2017; Torres Espinosa, 2008). El grupo Vereinigte Stahlwerke AG, que contribuyó generosamente al Partido Nacional-Socialista Alemán (NSDAP) y al posterior régimen nazi, tras una revelación democrática, comenzó a hacer campaña por la unidad económica europea frente a la

---

<sup>44</sup> El grupo alemán Vereinigte Stahlwerke AG es el resultado de la fusión de varias macroentidades relacionadas con el acero y el carbón como Thyssen AG y Krupp AG —la familia Krupp sigue siendo hoy una de las más ricas y poderosas de Europa—. Este gigante industrial y energético sobrevivió gracias a su potente economía, las relaciones con altos dirigentes y sus relaciones con el poder, pues tuvo estrechas colaboraciones tanto con el gobierno de la República Weimar como con el régimen nazi de Adolf Hitler (Torres Espinosa, 2008).

amenaza comunista, cuyos ideales podrían acabar con su hegemonía. De este modo, mediante una serie de políticos e intelectuales influyentes empezó a venderse el ideal de una Europa *fraternal*. La cabeza visible de tal plan fue Robert Schuman —Ministro de Asuntos Exteriores de Francia—, aunque también fueron determinantes otras figuras como Jean Monnet —diplomático y economista francés vinculado al sector empresarial y la banca— y Konrad Adenauer<sup>45</sup> —Canciller de la República Federal de Alemania— (Torres Espinosa, 2008).

El 9 de mayo de 1950, Robert Schuman «[...] hizo pública una declaración —la Declaración Schuman— dirigida a Alemania en la que propuso poner el conjunto de la producción franco-alemana, creando al mismo tiempo una organización abierta a la participación de los demás países de Europa» (Brea Bonilla, 2016: 3). Finalmente, el 18 de abril de 1951, la declaración fue ratificada en París por Alemania y Francia, sumándose al acuerdo Luxemburgo, Bélgica, Italia y los Países Bajos, y dando lugar a la Comunidad Europea del Carbón y el Acero (CECA), entrando en vigor al año siguiente (Brea Bonilla, 2016; Torres Espinosa, 2008). Con tal de asegurarse el poder sobre la economía europea, los principales representantes de los países europeos al servicio de las grandes corporaciones energéticas europeas, firmaron en 1957 en Italia el Tratado de Roma, el cual hace prevalecer el Derecho europeo al nacional y estipula el pago de las deudas estatales como prioridad ante otros asuntos considerados de menor relevancia, como el bienestar social o la erradicación de la desigualdad. Este tratado trataba claramente de acabar con los posibles casos de bicefalia que pudieran darse en el seno de la UE. En 1992, la soberanía de las naciones recibió un nuevo revés con la difusión del Tratado de la Unión Europea (TUE), más conocido como Tratado de Maastricht, el cual deja la política exterior y los temas de seguridad en manos de la UE, entrando en vigor en 1993 y cambiando la nomenclatura de Comunidad Económica Europea (CEE) por el de UE (Noguera Fernández, 2017), el cual tiene connotaciones más amables para la opinión pública.

En la actualidad, la UE presenta un carácter muy alejado de aquel ideal fraternal que desde la propia UE se ha difundido. Lo que no ha cambiado es el papel relevante de Francia y Alemania —o, en todo caso, se ha reforzado—, ya que ambos países, junto a

---

<sup>45</sup> El canciller alemán Konrad Adenauer, considerado uno de los padres de la UE y artífice del milagro económico de Alemania Occidental, fue impuesto por los EE. UU. a modo de títere, pues el poder político real provenía del país norteamericano, que manejaba la política y la economía del recién creado Estado (Torres Espinosa, 2008).

Luxemburgo, Países Bajos y Bélgica son los principales acreedores europeos de los Estados de la UE (El Economista, 2010). La búsqueda de la hegemonía económica en la eurozona permite situaciones tan dantescas como la excesiva presión hacia los países que no llegan al nivel de los más poderosos, por lo que la economía de los Estados menos potentes se va adaptando a fuerza de resoluciones e imposiciones del ejecutivo europeo, sin mayor intencionalidad que la de poner la UE a la altura de las grandes potencias mundiales como EE. UU., China o Rusia. Entre las medidas llevadas a cabo, al margen de los recortes en gasto social, destaca la reducción del salario mínimo, carga que soportan las clases medias y bajas. Un buen ejemplo son las concesiones que han tenido que hacer países como Bulgaria o Rumanía —con un salario mínimo inferior a los 400€ mensuales— o España y Grecia —inferior a los 800€— frente a países como Dinamarca que mantiene el sueldo más alto de la UE con 3.700€ mensuales brutos (Munuera, 26 de enero de 2017).

A continuación, el tercer capítulo, se centrará, en primer lugar, en el análisis de la aplicación del Informe Powell y el Plan Bolonia, tratando de recoger su impacto y sus consecuencias en el mundo educativo. Seguidamente, con carácter propositivo, se intentará dar algunas directrices en favor de una educación superior universal y libre de mercantilización.

### **Capítulo III. Educación superior neoliberal: consecuencias y retos**

En primer lugar, el tercer capítulo analizará la aplicación de las medidas neoliberales en la educación superior, centrándose en los dos grandes planes que hacen posible su colonización: el *Memorando Powell* y el Plan Bolonia. De igual modo, y tras ver la transformación de la educación superior, la segunda parte de este tercer capítulo se centrará en dar una visión crítica de los procesos de mercantilización ejecutados, proponiendo una serie de medidas alternativas.

#### **1. La universidad neoliberal**

Con tal de mostrar el impacto de la mercantilización de la educación, se tomarán como referencia el *Memorandum Powell* y el Plan Bolonia —expuestos en el capítulo anterior—, detallando su aplicación y los efectos que esta produce en la educación superior.

##### **1.1. El camino recorrido del *Memorando Powell***

Casi medio siglo después de la elaboración del *Memorando Powell*, las acciones aconsejadas en dicho documento se han ido aplicado de un modo casi sistemático. Atendiendo a las líneas principales del proyecto, se advierte la transformación de la educación, encaminada a cumplir las lógicas y la racionalidad de la economía.

Las propuestas de Lewis Powell abarcan cuatro dimensiones: la política, la docencia, la empresa privada y los medios de comunicación (Cry, 2011; Powell, 1971). Para lograr la colonización de la educación y actuar sobre estas esferas, el proceso es llevado a cabo desde dos frentes: la privatización endógena y la exógena (Ball & Youdell, 2007).

La privatización endógena o encubierta de la educación consiste en *racionalizar* —optimizar los recursos y maximizar los beneficios— las instituciones educativas con el fin de incorporarlas al mercado, convirtiéndolas en organizaciones mercantiles, cambiando su estructura, sus criterios y sus prioridades. Para garantizar el éxito económico —o simplemente la viabilidad— de los centros educativos, estos deben poseer una estructura institucional equivalente a la de una empresa privada, asegurando así una alta eficiencia —sobre todo económica— (Ball & Youdell, 2007, Hirtt, 2003; Sevilla, 2010). Este hecho, al menos en las universidades y centros públicos, solo puede suceder con el beneplácito y el apoyo de las autoridades políticas. Debido a la actual crisis económica, los Estados, siguiendo las directrices neoliberales, se lanzan a salvar el

sistema, cuya prioridad se convierte en finalidad por encima de otras cuestiones sociales que pasan a un plano secundario. De este modo, surge lo que se ha llamado *la nueva gestión pública*, cuyos estándares desprecian la búsqueda del bienestar social a favor de la consecución de los objetivos económicos marcados (Clark, Gewirtz & McLaughlin, 2000).

Por lo tanto, la universidad, al ser de tenencia pública, ha de formar parte del programa de recortes de los gobiernos, que deben tratar de hacer la educación superior más rentable. La universidad se torna resultadista, un elemento más de los mercados. Este hecho responde a la presión ejercida por los organismos internacionales, pues como señala la OCDE, el gran adalid de la educación en la actualidad, los gobiernos nacionales deben «[...] animar a los gestores a concentrarse en los resultados, ofreciéndoles flexibilidad y autonomía en cuanto a la utilización de los recursos financieros y humanos»<sup>46</sup> (Ball & Youdell, 2007: 19). He aquí la dominación política y la inclusión de los ideales neoliberales, los cual son aplicados a la educación superior, tal y como aconsejó Powell. Todo ello tras asegurarse el control de ciertos rectores universitarios afines a los nuevos planes, haciendo más llevadera la implementación de dichos planes. Dependiendo de la legislación del país en que se hallen y los estatutos de los centros, las universidades eligen a sus rectores y a la cúpula universitaria de distintos modos, aunque la elección suele estar determinada por el área de influencia, vinculada a ramas las de conocimiento más rentables como economía, ciencias naturales y nuevas tecnologías (Sevilla, 2010). En casos como el español, la ley de educación fue modificada en 2001<sup>47</sup> para adaptar los criterios a las demandas europeas, donde se incluían cuestiones respecto al organigrama directivo de las universidades, sustituyendo la figura del rector por la de un gestor (Cabrea & Báez, 2004; Sevilla, 2010).

---

<sup>46</sup> Cita original en inglés: «Letting and making managers manage sums up the strategy. Effective human resources management is central. Priorities include the development of high-quality leadership and management, and the introduction of personnel and labour practices that are more flexible and performance-oriented, accompanied by staff training» (OCDE, 1995: 8). Traducción extraída de *Privatización encubierta en la educación pública* (Ball & Youdell, 2007: 19).

<sup>47</sup> El 21 de diciembre de 2001, con el Partido Popular de José María Aznar en el poder, el Congreso de los Diputados aprobó la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades —más conocida como LOU— con 196 votos a favor —PP, *Convergència i Unió* (CiU) y Coalición Canaria (CC)— y 134 en contra —Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Izquierda Unida (IU) y Partido Nacionalista Vasco (PNV)—. En la redacción de la LOU puede observarse cómo se reestructura el organigrama universitario a imagen y semejanza de una corporación privada, creando cargos equivalentes a las ejecutivas empresariales y cómo el factor económico —la rentabilidad de la universidad— pasa a ser más importante que el propio estudiantado (Cabrea & Báez, 2004 (Gobierno de España, 21 de diciembre de 2001).

Otro aspecto dentro de las dinámicas endógenas de privatización es la descarga de funciones públicas de los gobiernos nacionales en favor de los organismos internacionales, ya sean los entes supranacionales económicos y políticos —como la UE— o las instituciones globales de carácter *mediador* —como la OCEDE—. El elemento fundamental es la calidad de la enseñanza (Ball & Youdell, 2007; Carrera & Luque, 2016). En nombre de la calidad de la enseñanza se lanzan una serie de informes y clasificaciones que fijan unos estándares, a los cuales las universidades deben acogerse para obtener prestigio, lo que supone una mayor demanda de estudiantes para ingresar en dichos centros y, principalmente, una mayor inversión privada —también pública, aunque mucho menos lucrativa— (Carrera & Luque, 2016). Cuales empresas en lucha por su cuota de mercado, las universidades entran en competencia por conseguir más financiación. El principal encargado de elaborar informes sobre el estado de la educación es la OCDE, que redacta los *Informes PISA* desde el año 2000. Tras el desplazamiento de la UNESCO,<sup>48</sup> la OCDE tomó un rol mucho más influyente del papel que la UNESCO tuvo jamás, convirtiendo sus estudios e informes en auténticos cánones. Destacan los subjetivos *rankings* sobre las mejores universidades, facultades, sistemas educativos..., pues entre los *inputs* que determinan estas clasificaciones destacan la generación de beneficio de los centros, la contratación de licenciado/as en altos puestos ejecutivos o el número de publicaciones en las principales revistas científicas (Carrera & Luque, 2016, Sevilla, 2010). Se señala el carácter subjetivo de estos elementos por una cuestión de lógica, ya que el beneficio producido y el ingreso de licenciado/as a altos puestos en corporaciones multinacionales tiene que ver más con un asunto de clientelismo que con una cuestión académica. Las principales universidades, según la OCDE, son privadas, es decir, respaldadas por grandes capitales con intereses y exalumno/as que hacen generosas donaciones apoyando determinados proyectos y planes de estudio, permitiendo a su vez que los licenciado/as más brillantes de estos centros tengan un fácil acceso laboral a las empresas *altrusitas*, al más puro estilo *puertas giratorias*. Este hecho fomenta una competencia entre las universidades y los diferentes Estados —pues los *Informes PISA* también califican la calidad educativa por países—, una competencia desleal, viciada por

---

<sup>48</sup> Los *Informes PISA* son consecuencia de una serie de conferencias y reuniones entre los gobiernos de los principales países, grandes corporaciones privadas y algunos círculos académicos afines, acaecidas en EE. UU. a mediados y finales de los años ochenta. Ya en 1991, con la redacción del informe *Escuelas y Calidad Educativa*, se sentaron las bases del actual *informe PISA*, desplazando la UNESCO a otros menesteres menos vinculados a la economía (Carrera & Luque, 2016: 75).

los propios requisitos arbitrarios marcados por la OCDE (Carrera & Luque, 2016, Hirtt, 2003).

La docencia es el siguiente elemento de análisis dentro de la privatización endógena de la educación. Esta —la mercantilización de la docencia— contempla dos rasgos característicos: la competencia y la precariedad. Como parte de la racionalización económica de la universidad, los centros cuentan cada vez con más profesor/as asociados, haciendo del último eslabón la norma. Al ser cada vez más los docentes asociados, el personal titular y contratado se ve afectado en la medida en que, por el mismo sueldo —o en algunos casos primas irrisorias—, el profesorado con plaza en la universidad compagina su actividad docente con nuevas tareas burocráticas impuestas y la investigación a costa de su tiempo libre (Carrera & Luque, 2016, Hirtt, 2003; Tamez González & Pérez Domínguez, 2009). Para que la precarización lo sea todavía más, aparece la competencia. Los criterios para el acceso a puestos docentes en las facultades se han ido endureciendo, en principio, en aras de la educación (Izquierda Unida, 2017; Tamez González & Pérez Domínguez, 2009). Las nuevas exigencias, como un número determinado de publicaciones en las revistas, supuestamente, más prestigiosas a nivel internacional,<sup>49</sup> ponen de relevancia la competencia desleal, puesto que las empresas que financian las universidades más poderosas son las mismas que controlan las principales revistas científicas,<sup>50</sup> las cuales, al margen de grandes autoridades, cobran elevadas sumas por publicar en sus ediciones, fomentando el clientelismo y una feroz competencia (Izquierda Unida, 2017; Tamez González & Pérez Domínguez, 2009).

En otro orden, se halla la privatización exógena, que describe los procesos de introducción del capital privado en las facultades (Ball & Youdell, 2007). Como apunta el historiador y sociólogo estadounidense Alex Molnar, existen seis modos de mercantilización de la educación: el patrocinio, la exclusividad, los programas formativos, la apropiación del espacio, las campañas de concienciación y la

---

<sup>49</sup> Las publicaciones académicas están bajo el control de dos grandes multinacionales: Clarivate Analytics y Elsevier. Sus informes y estudios promueven el fomento de las ciencias naturales, en detrimento de las ciencias humanas y sociales. Estas organizaciones obtienen varios millones de euros al año gracias las publicaciones y a la posesión de la mayor base de datos en cuestión de artículos científicos (Muñárriz, 17 de abril de 2017).

<sup>50</sup> Algunas de las principales revistas científicas como *Science*, *Cell*, *Nature* o *Journal of Biological Chemistry* cuentan con grandes fundaciones que las financian —en su mayoría fundaciones relacionadas con grandes empresas que tratan de evadir impuestos a través de la filantropía—, además de usar técnicas agresivas de publicidad, desprestigiando a las demás publicaciones (Hirtt, 2003; Schekman, 12 de diciembre de 2013).

comercialización de los medios de comunicación estudiantiles (Hirtt, 2003; Molnar; 2005).

a) *Patrocinio o “esponsorización”*

El patrocinio o *esponsorización* es el procedimiento en el cual, las empresas privadas, subvencionan ciertas actividades con tal de dar a conocer sus productos y servicios. Torneos deportivos y de otra índole —como competiciones de álgebra, debates, etcétera— sirven de escaparate para que estas empresas patrocinen sus productos, vinculando así una marca corporativa a la universidad. Las dotaciones a estas actividades van desde material deportivo y académico a importantes sumas de dinero en forma de premio (Hirtt, 2003; Molnar; 2005). En EE. UU. son conocidos casos como los de las firmas deportivas Reebok o Nike, cuya producción está constantemente en entredicho por sus actitudes laxas hacia el trabajo infantil. Estas firmas ofrecen material deportivo a los participantes en sus actividades, asociando así su imagen no solo a la universidad, sino también al apoyo a la comunidad estudiantil (Hirtt, 2003).

b) *Exclusividad*

La exclusividad es otro modo que permite a las empresas privadas reforzar su imagen y sus ventas. Este modo de mercantilización consiste en la firma de un acuerdo entre los centros educativos, o incluso los gobiernos, y las empresas por el cual un determinado centro solo ofrecerá productos de la entidad con la que firma el acuerdo, eliminando a la competencia de sus instalaciones (Molnar, 2005). Este hecho puede verse reflejado tanto desde la perspectiva educativa como desde la meramente comercial. En algunos casos, sobre todo en colegios de primaria y secundaria, estos o bien los gobiernos —ya sean autonómicos, federales o nacionales— acuerdan comprar material educativo o libros de texto de una empresa o editorial concreta. Por otro lado, uno de los ejemplos más recurrentes sería el de la multinacional Coca-Cola, pues dónde se dispensan sus productos, no pueden hallarse los de la competencia, en este caso Pepsi o cualquier otro refresco (Hirtt, 2003).

c) *Programas formativos o de motivación*

Los programas formativos o de motivación, también llamados *cause-related marketing* en el mundo anglosajón, tienen como objetivo financiar una serie de actividades dirigidas a colectivos en riesgo de exclusión o bien actividades con poca visibilidad y apoyo institucional. Distan del patrocinio en cuanto a su carácter altruista,

el cual trata de abarcar aspectos sociales más allá de simples competiciones deportivas, pues hay una causa justa por la que se lucha —erradicar el analfabetismo, integración de personas con discapacidad...— (Hirtt, 2003; Molnar, 2005). Uno de los casos más conocidos de *cause-related marketing* se halla en el mundo de la sanidad pública, en EE. UU.; la gran superficie comercial *Walmart*, conocida por sus escuetos jornales y su trato *poco correcto* hacia sus empleados, hace constantes campañas de donativos a algunos pabellones médicos en pro de erradicar enfermedades (Wozniak, 25 de octubre de 2017).

#### d) *Apropiación del espacio universitario*

La apropiación del espacio universitario es un fenómeno amplio que va más allá de la ocupación del espacio físico por parte de las organizaciones privadas. Esta acción no se limita a la mera publicidad dentro del recinto universitario —como pueda ser la colocación de establecimientos privados dentro del campus o cualquier tipo de publicidad—, sino que abarca otras acciones que afectan directamente a la esfera académica como la aparición de logotipos corporativos en documentos oficiales y publicaciones científicas o la aparición de cátedras y otros estudios de postgrado pagados por algunas empresas (Hirtt, 2003; Molnar, 2005).

Desde la aplicación de Bolonia, en las universidades europeas es muy común ver prácticas de este tipo que en las facultades anglosajonas llevan tiempo realizándose, tales como sucursales en el campus —véase el caso Santander<sup>51</sup> en España— o el desfile de promociones comerciales de algunas empresas por las universidades,<sup>52</sup> publicitando sus productos y la empresa. Los ejemplos más paradigmáticos pueden verse en la oferta de algunas cátedras tan llamativas como Yahoo! en tecnología e informática en la Universidad Stanford, Lego sobre enseñanza en la Universidad de Massachusetts o el sorprendente nombramiento de algunos profesor/as eméritos bajo la denominación de Taco Bell —compañía puntera en comida rápida y trabajo precario— en la Universidad

---

<sup>51</sup> El Banco Santander se ha convertido en una de las entidades financieras con más presencia en el mundo universitario, principalmente en España y Latinoamérica (Banco Santander, 2017). Sus inversiones en educación superior permiten a la entidad española disponer de oficinas y cajeros automáticos en aquellas facultades con las que han firmado un acuerdo (SEI-Contracorriente, 25 de septiembre de 2017).

<sup>52</sup> El pasado año, algunos colectivos de la Universidad de Zaragoza protestaron por la aparición en el campus de una furgoneta de la cadena de comida Taco Bell, conocida por la precariedad de sus empleos. La vinculación de las universidades con este tipo de empresas hacen sospechar de la connivencia de la universidad con este tipo de prácticas laborales (SEI-Contracorriente, 25 de septiembre de 2017), además de ofrecer este modelo como un más que probable destino para muchos recién graduado/as.

de Estatal de Washington (Díez Gutiérrez, 2009a; 2009b). En el caso español, destacan algunas cátedras como FACSA y BP en la UJI de Castellón.<sup>53</sup>

e) *Campañas de concienciación*

Las campañas de concienciación son acuerdos firmados por los gobiernos y/o universidades y ciertas empresas para fomentar las buenas prácticas y conductas en los alumnos a través de la utilización de material proporcionado por la empresa en cuestión (Hirtt, 2003; Molnar, 2005). Para ilustrar tales prácticas, puede recurrirse a casos como el fomento de la higiene bucal o el sexo seguro, donde algunas empresas de dentífricos y preservativos —como Colgate y Durex— ofrecen sus productos gratuitamente durante un período concreto, asociando su marca a estas acciones (Hirtt, 2003).

f) *Comercialización de los medios de comunicación estudiantiles*

Los medios de comunicación, como señaló Powell en su informe, son cruciales para crear opinión y decantar el apoyo popular en uno u otro sentido. A través de la financiación de materiales, asesoramiento y toda la logística posible, las corporaciones privadas financian espacios comunicativos donde se ofertan sus productos y se difunden sus ideas, aunque de modo velado, bajo la apariencia de un medio de comunicación hecho por y para el estudiantado, ya que el modo más común de colonizar estos medios es la financiación mediante publicidad. Estas acciones se realizan en canales de gran audiencia —para lo que sería un medio de este tipo— y la introducción de ciertas compañías produce cambios en la programación de dichos medios (Hirtt, 2003; Molnar, 2005). Por ejemplo, la compañía Disney financia varias televisiones y radios de universidades estadounidenses, donde constantemente ponen anuncios de la compañía y se llevan invitados relacionados con la compañía, mayoritariamente con temáticas vinculadas a los emprendedor/as y el éxito en los negocios (Hirtt, 2003).

Una vez descritos los modos de entrada del capital privado en la educación pública, a través de la colonización de los objetivos marcados por Powell —la política, la docencia, la empresa privada, y los medios de comunicación—, el siguiente subepígrafe abordará el Plan Bolonia.

---

<sup>53</sup> Llamam la atención las cátedras de FACSA —gestión de las aguas— y BP —multinacional petrolera— de la UJI de Castellón. Ambas empresas abogan en sus planes de estudio por una mejor utilización de los recursos, la sostenibilidad y las buenas prácticas. Este hecho es llamativo debido a los diversos escándalos de ambas empresas, como la contratación *a dedo* de FACSA con dinero público y los diversos desastres naturales que BP ha ocasionado por sus malas praxis.

## 1.2. La educación superior según el Plan Bolonia

El Plan Bolonia, al igual que el *Memorando Powell*, marca una serie de pautas para la transformación de la educación superior hacia un modelo más rentable, convirtiéndola en un elemento moldeado a imagen y semejanza de los mercados. En primer lugar, hay dos componentes que permiten la aplicación de Bolonia: la crisis capitalista y la pérdida de competencia de los Estados–nación.

La actual crisis económica propicia el clima necesario para la aplicación de ciertas medidas que, en condiciones normales, serían rechazadas no solo por la mayoría de la ciudadanía, sino por gran parte de la clase política. Con el pretexto de salvar la delicada situación económica, los gobiernos ceden a las presiones de las grandes entidades financieras y corporaciones privadas. De este modo, el pago de las deudas contraídas por los Estados se torna primordial, suponiendo la reducción del gasto público, cediendo a los grandes capitales la gestión de competencias que eran exclusiva o mayoritariamente tarea de los Estados (Carrera & Luque, 2016; Piqueras, 15 de enero de 2009). En el caso europeo, entra en juego la pérdida de poder e independencia de los Estados–nación, retrocediendo a tiempos anteriores al Tratado Westfalia, sustituyendo el férreo control y dominio de la Iglesia Católica y los poderes feudales por los agentes financieros e industriales (Habermas, 1999). La autonomía de los países miembros de la UE es casi hoy inexistente, sobre todo en las cuestiones económicas, pues desde la UE y sus organismos satélites se administran los presupuestos estatales, marcando qué cantidades deben destinarse al pago de deuda, el cual es prioritario (Hirtt, 2003; Sevilla, 2010). Estas imposiciones limitan a los gobiernos nacionales, que para hacer frente a su situación de adeudo aceptarán cualquier medida emitida por la UE, pues, además, el Derecho europeo prevalece sobre el nacional, como así lo reflejan los distintos tratados<sup>54</sup> firmados por la UE: Tratado de Roma, Convención de Dublín, Tratado de Maastricht, Consejo Económico de Tampere... (Noguera, 2017).

---

<sup>54</sup> Los tratados aprobados y ratificados por la UE prevalecen frente al Derecho nacional, desposeyendo a los Estados de gran parte de su soberanía. Así lo expresan documentos como los Tratados de Roma y Maastricht u otros como la Convención de Dublín (1990) —que promueve la circulación de fuerza de trabajo cautiva, es decir, limita las zonas de movilidad de los trabajadores dentro de la UE— o el Consejo de Tampere, Finlandia, (1999) —el cual fomenta la represión de la inmigración gracias a una fuerte inversión que permite el mantenimiento de cuerpos de seguridad europeos en los países africanos, siendo Marruecos el primer y principal socio— (Noguera, 2017; Piqueras, 2015).

Tras esta breve introducción, el siguiente paso es analizar los puntos que componen el Plan Bolonia con tal de observar su alcance real, puesto que el discurso institucional lanzado por la UE y los defensores de Bolonia es incapaz de ver más allá de sus supuestas bondades.

- a) «Crear un sistema educativo compatible entre los diferentes miembros del EEES. Facilitar estudios suplementarios a las carreras» (Espacio Europeo de Educación Superior, 2017).

La compatibilidad del sistema educativo universitario de los países del EEES promueve la homogeneización de la educación superior. Esta equivalencia, más allá de fomentar la movilidad, supone la adecuación de la universidad a los nuevos cánones que demanda el sector industrial para cubrir los futuros puestos de trabajo. Los nuevos planes de estudio destacan por la pérdida de parte del contenido teórico en favor del práctico. De este modo, con la aplicación de Bolonia, las antiguas licenciaturas pasaron a ser grados, y su duración se redujo de cinco a cuatro años. A ello hay que sumarle un mayor peso de la parte práctica, cuyo formato se presenta como, valga la redundancia, prácticas externas no remuneradas —en la mayoría de casos— relacionadas con los estudios cursados y trabajos académicos y actividades complementarias —presentaciones, conferencias...— (Sevilla, 2010). El hecho de implementar una parte práctica dentro de los estudios universitarios no es negativa, siempre que no reduzca ni degrade los contenidos teóricos.

En el caso de Bolonia sí se puede hablar de una pérdida importante de contenidos teóricos, pues a la reducción en un año de las carreras universitarias y la introducción de actividades prácticas, se une el empobrecimiento de la teoría. Esto se debe a la necesidad de adaptar los estudios a las demandas del mercado laboral, que a través de la homogeneización de la educación superior se satisfacen. De igual modo que la educación primaria enseñan unas competencias básicas —leer, escribir y hacer cálculo— para afrontar el mundo laboral, la universidad deberá garantizar que los graduados adquieran una serie de nuevas competencias requeridas actualmente por el mercado: el dominio de una lengua extranjera —preferiblemente inglés—, el dominio de las nuevas tecnologías —internet, redes sociales, aplicaciones...— y el trabajo en equipo (Hirtt, 2003). Los grados no solo se vuelven más similares entre países, sino también entre ellos, dando pie a varias carreras con múltiples asignaturas muy parecidas o incluso compartidas (Sevilla, 2010). Con tal de fomentar estas competencias genéricas, los centros ofrecen todo tipo de

actividades y materiales, así como cursos extraordinarios financiados por empresas privadas (Hirtt, 2003; Sevilla, 2010).

- b) «Tener un sistema educativo de tres ciclos: grado, estudios de máster y doctorado» (Espacio Europeo de Educación Superior, 2017).

Con la reducción de contenido de los grados y la homogeneización de los estudios, muchos los recién licenciado/as sienten la necesidad de especializarse, por lo que deben seguir estudiando (Hirtt, 2003; Sevilla, 2010). El modo de conseguir una especialización es a través de los estudios de máster. Los estudios de máster, dependiendo de la rama de conocimiento y otros factores, presentan unas tarifas medias de 2.600€, aunque muchos de titularidad privada pueden superar ampliamente los 10.000€, unas cifras estratosféricas, teniendo en cuenta que muchos de estos estudios no ofrecen ningún tipo de beca o ayuda (Comisiones Obreras, 2016). Si bien cursar estudios de máster no es obligatorio, desde el EEES se propuso el llamado 3+2, que consiste en reducir los grados a tres años para fomentar los estudios de máster, que pasarían a ser obligatorios, teniendo una duración de dos años. Esta medida, rechazada por la mayoría de universidades, parece favorece más a las entidades bancarias y las empresas que a los estudiantes. Por un lado, los grandes bancos se han lanzado a ofrecer créditos para los estudios desde hace unas décadas, incrementando su presencia en los últimos años, debido a la infrafinanciación de los Estados, que han ido reduciendo la cuantía de las becas y las ayudas a las universidades. Igualmente, las empresas privadas —que también han aparecido al *rescate* de la universidad— se ven favorecidas, puesto que obtienen un sistema educativo más encaminado a la práctica, pues ya no hay tanta demanda de trabajador/as cualificado/as. La presencia de estas empresas en el campus, permite que, mediante los estudios que ofrecen, se modele al estudiantado según las necesidades del mercado laboral (Piqueras, 15 de enero de 2009; Sevilla, 2010).

- c) «Implantar un sistema de créditos: el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ETCS)» (Espacio Europeo de Educación Superior, 2017).

Tras la aplicación de Bolonia, las universidades del EEES cuentan con un sistema de créditos ETCS. Estos créditos universitarios basan su valor en el tiempo, equivaliendo uno de estos créditos a veinticinco horas. Los actuales grados de cuatro años constan de 240 créditos ETCS, un total de sesenta por curso completo (Universitat Jaume I de Castelló, 2017). En principio, la creación de un sistema de créditos se vincula al fomento de la movilidad, dado que al establecer valores unificados, el estudiantado que va al

extranjero no pierde un curso natural. Aunque esto puede tomarse como válido, e incluso como positivo, la realidad es que el sistema de créditos ETCS hace obligatorios una serie de horas lectivas presenciales. En este sentido, al necesitar una asistencia a clase mínima, el alumnado que no ha tenido acceso a beca y con escasos ingresos familiares, encuentra muy difícil compaginar los estudios con el trabajo, ocasionándoles un duro revés. La delicada situación del mercado laboral y la dura competencia que de ella emana, supone adaptar los estudios a la jornada laboral, dificultando el acceso a la universidad de las clases más desfavorecidas. Además, quienes compatibilicen ambas actividades consumirán gran parte de las horas de estudio durante la jornada laboral (Sevilla, 2010).

- d) «Cooperación entre los miembros para un desarrollo común» (Espacio Europeo de Educación Superior, 2017).

La cooperación entre los Estados miembros del EEES es, cuanto menos, controvertido. La controversia surge en el momento en que se pide cooperación entre las naciones, todavía más cuando los recortes impuestos desde la UE y sus organismos sacuden las economías más debilitadas del Viejo Continente. Esta cooperación se torna unidireccional, en tanto que, en casos como el de España o Grecia, las medidas de la UE van recortando prestaciones —menos becas, subida de tasas académicas...— y haciendo ajustes —disminución de los salarios, extensión de la jornada laboral...— (Comisiones Obreras, 2016; Sevilla, 2010). Esta situación propicia las condiciones necesarias para lo que se ha venido llamando *una fuga de cerebros*. Esta consiste en la contratación de mano de obra cualificada por parte de los países más potentes —EE. UU., Alemania, Reino Unido...—, cuya formación ha sido financiada íntegramente por los países de origen. Además de producir en cadena trabajadores universitarios para los países punteros, las naciones menos poderosas —las del sur de Europa— pierden una importante cantidad de capital humano, dificultando seriamente las posibilidades de desarrollo e innovación en dichos Estados (Sevilla, 2010).

- e) «Estudios como desarrollo curricular. Los nuevos tiempos exigen una educación permanente a lo largo de la vida» (Espacio Europeo de Educación Superior, 2017).

La educación permanente se ha convertido en otra consigna neoliberal presentado como positivo que no lo es tanto. La idea de crecimiento exponencial del capitalismo, apoyada en las nuevas tecnologías, permite una serie de *pequeñas revoluciones tecnológicas constantes*, para las cuales los trabajador/as deben estar preparados/as. Esta preparación para el cambiante mundo laboral requiere de unas cualidades específicas, que

pueden verse obsoletas en un espacio de tiempo muy breve, por lo que la masa salarial debe estar en constante preparación, aumentando así la brutal competencia ya existente del mercado laboral (Hirtt, 2003; Sevilla, 2010). Las nuevas competencias van desde las especializaciones vinculadas a los sectores en constantes desarrollo —como las nuevas tecnologías, la biología, la química...— hasta las competencias más básicas requeridas por el sector empresarial —las habilidades ya mencionadas: manejo en las nuevas tecnologías, dominio de lenguas extranjeras y trabajo en equipo—, siendo estas últimas la unidad de destino del estudiantado de las carreras de ciencias sociales, humanidades y arte, pues desde la actual concepción de desarrollo, estas disciplinas son prescindibles, siendo su única salida laboral —aparte de los pocos puestos que pueda ofrecer la administración pública y algunos sectores privados vinculados a la educación y la cultura— la adaptación a trabajos que no requieren educación superior (Hirtt, 2003).

- f) «Promover la movilidad de los estudiantes, investigadores y docentes entre los países del EEES» (Espacio Europeo de Educación Superior, 2017).

La movilidad de la comunidad estudiantil halla sus orígenes en el Tratado de Schengen y, posteriormente, en el Programa Erasmus, ambos aplicados en el año 1995, aunque su gestación se remonta a 1985 y 1987 respectivamente (Sevilla, 2010). A pesar de la innegable aportación al derribo de barreras en lo relativo a la educación, el Programa Erasmus —propuesto por la ERT y aplicado por el EEES— se complementa con el Tratado de Schengen, y no solo por la desaparición de fronteras entre países firmantes, sino por la actual situación económica. Las universidades punteras —las que ocupan los primeros puestos en los *rankings* de la OCDE— se hallan, curiosamente, en los países más ricos, haciendo más atractivas las estancias (Carrera & Luque, 2016; Hirtt, 2003). Gracias al fomento del inglés y otras lenguas extranjeras, el estudiantado de los Estados europeos más empobrecidos ve en naciones como Alemania, Reino Unido o los países escandinavos un lugar en el que llevar a cabo su proyecto de vida (Sevilla, 2010). Estos países cuentan en la actualidad con tasas inferiores al 5% de paro, contrastando con la actual situación de países como España —con un 16% de paro y un dramático 45% de desempleo juvenil—, Grecia —con un 20% de paro— y algunos Estados de Europa del Este (Expansión, 2018). La realidad es que, salvo algunos puestos con gran demanda vinculados a ciertos sectores —medicina o nuevas tecnologías—, la mayor parte del estudiantado que decide residir en países como Alemania o Reino Unido —así como trabajadores sin títulos universitarios que deciden probar suerte— accede a puestos

laborales de subocupación, cobrando salarios inferiores a la población nacional, aunque su cuantía sea superior al jornal mínimo interprofesional de sus países de origen (Sánchez Gutiérrez, 9 de enero de 2013).

En definitiva, la educación superior se adapta a las inclemencias del mercado, el cual demanda una serie de aptitudes y actitudes concretas que fomentan el desarrollo práctico y empobrecen la cantidad y la calidad de la teoría, siendo las disciplinas de ciencias humanas y sociales las más perjudicadas. El desplazamiento —o, mejor dicho, el arrinconamiento— de estos saberes a manos de las ciencias exactas y naturales priva a la humanidad de conocer su historia y su cultura, mermando su capacidad crítica y ahogando cualquier disidencia que se oponga a la supremacía de la economía capitalista y al avance de las nuevas tecnologías.

Una vez señaladas las *aportaciones* de la nueva educación neoliberal, el siguiente punto reflexionará alrededor de esta cuestión, denunciando la actual situación y el devenir de la universidad, así como tratará de proponer algunas pautas de mejora.

## **2. La degeneración de la educación superior y sus desafíos**

A lo largo de este trabajo, se ha tratado de mostrar el carácter mercantil que el neoliberalismo imprime a la educación superior, adquiriendo esta un nuevo *ethos*, más vinculado a valores economicistas como la eficiencia y la optimización de recursos que al desarrollo intelectual, personal y social. El primer apartado de este punto, tratará de hacer una compilación del carácter y los valores de la educación superior, desde el Mundo Clásico hasta la etapa keynesiana, lindante con el período neoliberal. El segundo apartado, de carácter más propositivo, recogerá una serie de ideas en torno a la universidad, las cuales, desde la subjetividad, pretenden ayudar a proponer una alternativa a la educación neoliberal.

### **2.1. Reflexiones sobre el papel de la educación superior**

La educación superior ha sido un elemento clave a lo largo de la historia para el desarrollo intelectual y técnico de distintas sociedades. Desde las instituciones *protouniversitarias* surgidas en la Antigua Grecia<sup>55</sup> hasta las universidades actuales, la

---

<sup>55</sup> Ya en Sumeria y el Antiguo Egipto había instituciones encargadas de transmitir conocimientos entre algunos miembros de las clases sociales privilegiadas, aunque el antecesor directo de la universidad actual se sitúa en la Antigua Grecia (Iyanga, 2000).

función de estas entidades ha sido la de preservar, transmitir y generar el conocimiento (Iyanga, 2000) —los cuales pueden considerarse como principios rectores—, aunque la orientación de la acción —es decir, los valores—, ha sido distinta en cada período.

La Grecia Clásica destacó por el cultivo de sus saberes, culminando en la creación de las distintas escuelas filosóficas. La Academia platónica (387 a.C.), el Liceo aristotélico (335 a.C.) y el Jardín epicúreo (306 a.C.) tenían como meta la conservación, la transferencia y el avance de la ciencia y la filosofía griega, asegurando el progreso intelectual de la sociedad griega, así como la formación de buenos ciudadanos, instruidos en la política y el buen gobierno (López Hernández & García Costa, 2005). Si bien la Academia y el Liceo aparecieron como instituciones públicas<sup>56</sup> al servicio de la ciudadanía griega, con la creación del Jardín, la educación tomó un giro universal, ya que en esta institución, tanto hombres como mujeres, extranjeros y esclavos tenían las puertas abiertas (Rodríguez Donís, 1994). En cuanto a la metodología de estas escuelas, las enseñanzas se basaron en clases magistrales, debates, simposios y conferencias, los cuales giraban en torno a cuatro ramas de conocimiento: la ciencia natural, las matemáticas —donde se incluía la música y el arte—, la astronomía y la filosofía —la cual variaba según la escuela filosófica— (López Hernández & García Costa, 2005).

Con el paso del tiempo, los cambios políticos, los acontecimientos bélicos<sup>57</sup> y el auge de las ciencias naturales influyeron en la transformación de las escuelas griegas, volviéndose estas más corporativistas y herméticas, perdiendo así gran parte de su carácter público y universal (Epicuro & Jufresa, 1999). Sin embargo, el testigo fue tomado por la Biblioteca de Alejandría —fundada en el 305 a.C. por Ptolomeo I El Salvador—, que, además de mantener los tres principios rectores de la Academia y el Liceo, como el Jardín adoptó la inclusión y universalidad del conocimiento como

---

<sup>56</sup> La Academia y el Liceo pueden considerarse instituciones públicas, puesto que todos los ciudadanos tenían la posibilidad de acceder. Cabe matizar que solo los hombres griegos poseían el estatus de ciudadano, descartando a mujeres, extranjeros y esclavos.

<sup>57</sup> La visión panhelénica de Filipo II, rey de Macedonia, llevó a la unificación de los pueblos griegos —Estados independientes con lengua y cultura común— a mediados del siglo IV a.C. Tras la muerte de Filipo II en el 336 a.C., su hijo Alejandro Magno superó las aspiraciones de su padre, ya que, además de hacerse con el control de Grecia, expandió su imperio por Egipto y Persia, llegando hasta Kandahar, en el actual Afganistán. Durante las campañas de Oriente, Alejandro Magno descuidó el territorio. Además, sus intentos de *hibridar* la cultura griega con las orientales, no fueron bien recibidos por la mayoría de los helenos. Al morir Alejandro Magno, el imperio comenzó a desmembrarse debido a una grave crisis socio-económica. Finalmente, tras años de decadencia, en el 146 a.C., Grecia perdió su autonomía en favor de Roma después de la caída de Corinto. La unión de los dos pueblos supuso el surgimiento de la cultura grecolatina u occidental (Ferrer Maestro, 2008).

principal orientación de la acción para su satisfacción. Sus instalaciones no solo contaron una enorme biblioteca, sino que además habían salas de estudio y museos, todos ellos de acceso libre (Solís & Sellés, 2005).

Ya en el medievo, las universidades surgen gracias una serie de condiciones socioeconómicas específicas de la época (García de Cortázar & Sesma, 2011). Las diversas causas del surgimiento de las universidades en Europa pueden resumirse en el auge de la Edad Media y la transición del mundo feudal a la Edad Moderna o *protocapitalista*.<sup>58</sup> A su vez, estas principales causas son crecimiento de las ciudades, el florecimiento de los mercados, el despertar intelectual del mundo europeo<sup>59</sup> y los avances técnico-energéticos (García de Cortázar & Sesma, 2011; Iyanga, 2000).

El asentamiento de las bases de la universidad medieval se sitúa alrededor de los siglos VI y VII, cuando la Iglesia comenzó a fomentar las competencias básicas de la lectura y la escritura y el aprendizaje de las Sagradas Escrituras. Con las nuevas necesidades de una sociedad cada vez más compleja, este primer estadio educativo evolucionó en los llamados *Studim generale* —estudios generales—, formando tanto a los nuevos clérigos como a los funcionarios reales (Iyanga, 2000). Se tomaron como referencia las instituciones clásicas —principalmente la Academia y el Liceo, pero también el Ateneo romano o la Biblioteca de Alejandría— y las escuelas árabes. En primera instancia, las catedrales sirvieron de centros del conocimiento, pues el monopolio de la cultura estaba en manos de la Iglesia, hecho que iría evolucionando con la aparición de los gremios y su interés por la transmisión de sus conocimientos y prácticas. La denominación *universitas* —universidad— se asentó en el siglo XI como respuesta al aumento de los saberes impartidos, pues a las enseñanzas de teología y el Derecho —tanto canónico como romano— se sumaron la filosofía —muy influenciada por el cristianismo—, las ciencias naturales y las artes, estas últimas como estandartes del progreso técnico (Iyanga, 2000). La primera universidad conocida como tal fue la *Universitas di Bologna* —Universidad de Bolonia—, fundada en el año 1088, que a pesar del poder eclesiástico y su monopolio

---

<sup>58</sup> El desarrollo del medievo y la posterior transición a la Edad Moderna se apoya en cuatro puntos clave: el crecimiento de las ciudades, el florecimiento de los mercados, el despertar intelectual del mundo europeo y los avances técnico-energéticos (García de Cortázar & Sesma, 2011; Iyanga, 2000).

<sup>59</sup> Este período del despertar intelectual europeo vendría en la Alta Edad Media —del siglo XI al XV, aproximadamente—, estando el interés y el cultivo del conocimiento durante la Baja Edad Media —del siglo V al X, aproximadamente— en el mundo islámico. En esa época, destaca la Casa de la Sabiduría de Bagdad, que funcionaba como biblioteca y centro de traducción, manteniendo los principios de universalidad que se dieron en la Biblioteca de Alejandría o el Jardín de Epicuro (Solís & Sellés, 2005).

de la enseñanza, tiene sus raíces en movimientos urbanos laicos (García de Cortázar & Sesma, 2011). Entre las disciplinas impartidas destacan: la filosofía —imprescindible para acceder al resto de estudios—, el Derecho canónico y civil, la medicina y la teología. A la Universidad de Bolonia le siguieron la Sorbona de París y la Universidad de Oxford, cuyas actividades se remontan al siglo XI, aunque no sería hasta comienzos del siglo XIII cuando se constituirían como universidades (García de Cortázar & Sesma, 2011; Iyanga, 2000). Con el avance de los tiempos, comenzaron a haber distanciamientos entre la burguesía urbana y los poderes religiosos. La falta de libertad y las discrepancias de contenido propiciaron la salida de las facultades de los muros de las catedrales, huyendo así del poder papal (Iyanga, 2000). Las restricciones a las ciencias naturales y la medicina y la óptica deformada que la religión ejercía sobre la filosofía —la cual por su carácter crítico fue alejándose de los dogmas cristianos— permitieron una mayor autonomía de las universidades, las cuales acabaron convirtiéndose en «[...] una traducción corporativa artesanal de las ciudades a la esfera del trabajo intelectual» (García de Cortázar & Sesma, 2011: 238–239).

Posteriormente, con la Ilustración, la evolución del pensamiento liberal y el avance de la ciencia, entre otros factores, la realidad europea y mundial fue transformándose, culminando con la Declaración de Independencia de los EE. UU. de 1775 y la Revolución Francesa de 1789. Precisamente, y a pesar de la Restauración posterior, la exportación de los logros de la Revolución Francesa a cargo de Napoleón Bonaparte, marcaron el inicio del fin del Antiguo Régimen. Las ideas ilustradas y el pensamiento liberal calaron en la sociedad y el cambio fue imparable, trayendo nuevos aires en cuanto a la estructuración política y social (Hobsbawn, 2009). Estos nuevos tiempos también supusieron cambios en la educación, pues con el avance de la democracia, las universidades pasaron a ser administradas por los Estados–nación, y comenzaron a surgir las primeras escuelas públicas bajo el mandato de Napoleón, pues además de instruir a los más jóvenes, el Estado podría educar a los nuevos ciudadanos con los valores liberales Estados —aunque a la universidad seguía restringida a las clases menos pudientes— (Hobsbawn, 2009; Iyanga, 2000). Entre finales del siglo XVIII y el fin de la Segunda Guerra Mundial en 1945, la universidad tuvo como objetivo, además los principios rectores inherentes, el desarrollo de las ciencias naturales y su aplicación técnica acorde con los avances industriales y mecánicos (Hobsbawn, 2009).

Las desigualdades sociales y la dos Grandes Guerras, movilizaron a una población cansada de padecer penurias, que veía como el progreso y los ideales de la razón habían acabado en una barbarie bélica sin precedentes en la historia (Hobsbawn, 1998). Tras la aplicación del Plan Marshall en 1947 —detallado en el segundo punto del primer capítulo—, las universidades europeas —con excepción de la URSS— se abrieron por primera vez a las clases trabajadoras (Harvey, 2003). El período keynesiano, hoy en aparente descomposición, destacó por la gran cantidad de estudios ofertados, tanto de ciencias naturales como de ciencias humanas y sociales. Las universidades del Viejo Continente registraron sus cifras más altas en cuanto a número de alumnos, pues el nuevo proceder económico y las políticas socialdemócratas permitieron una descarga considerable del gasto familiar en servicios públicos como la propia educación, la sanidad o la justicia. Aunque no es oro todo lo que reluce, y aunque las protestas y las acciones ciudadanas fueron determinantes, la reconstrucción de Europa permitió la remodelación de la universidad, pues el nuevo horizonte reclamaba un gran número de profesionales cualificados. La necesidad de personal docente, y otras áreas vinculadas a las ciencias humanas y sociales, contribuyó al crecimiento de estas ramas de conocimiento, aunque el desarrollo tecnológico —implementado por los períodos de guerra— y las ciencias naturales seguían siendo el principal desvelo de la enseñanza académica, además de la economía, cuyo papel se tornó vital en el desempeño de la Guerra Fría (Harvey, 2004; Piqueras, 2014).

En resumen, la educación superior ha contado con tres funciones inherentes a su aplicación: la preservación, la transmisión y la generación del conocimiento. Estos principios rectores responden a la institucionalización de la educación superior, suponiendo, por definición, un beneficio a la sociedad (Galbraith, 1984). Sin embargo, estos principios no son dirigidos por los mismos valores, cambiando estos según las convicciones de cada época histórica. En la Antigua Grecia, la orientación de la acción era la búsqueda del conocimiento emancipador del ser humano —o al menos del ciudadano griego—, mientras que en la Edad Media, esta giro en torno a la justificación del cristianismo, sin obviar en ambos períodos el interés por descubrir la realidad a través de las ciencias exactas y el dominio de la naturaleza. En las etapas posteriores, esta fijación por las ciencias naturales seguirá su curso, acompañada de nuevo por el ideal humanista del Mundo Clásico —por medio de movimientos como el Renacimiento, la Ilustración y el liberalismo— (Ortega y Gasset, 2007), aunque, paradójicamente,

manteniendo el *clasicismo* del medievo. La gran diferencia se halla en el período actual, pues tras la aplicación de las políticas keynesianas, el neoliberalismo trata de imprimir sus valores, desplazando el Estado de bienestar y la democracia e instaurando una *mercadocracia* (Hayek, 2000). Estos valores neoliberales se reducen a la rentabilidad de la universidad y la generación de beneficios, convirtiendo las facultades en empresas e introduciéndolas en el mercado cual mercancía.

## 2.2. Propuestas: otra educación superior es posible

Si bien el concepto de universidad ideal es muy subjetivo y debería estar sujeto a consensos entre los afectados, este trabajo se aventura a formular una serie de objetivos deseables para la universidad. He aquí una serie de propuestas:

- a) Educar y formar a una buena ciudadanía.

La formación de buenos ciudadanos y ciudadanas ha sido el principal objetivo de la educación en la Antigua Grecia, pero también ha sido un elemento vital en la educación medieval cristiana y en la socialdemócrata. Una buena educación no solo ha de transmitir conocimientos, sino también valores de igualdad, justicia y solidaridad (Delors, 1996).<sup>60</sup> Como bien apunta Ortega y Gasset, además de educar al ciudadano, también hay que educar al profesional, pues este debe tener una conciencia crítica que le permita conocer el alcance de sus actos. En este sentido, se hace necesaria una verdadera revalorización de las ciencias sociales y humanas, las cuales completan las enseñanzas técnicas (Ortega y Gasset, 2015). En la actualidad, el desarrollo de las ciencias naturales y las nuevas tecnologías y su aplicación presentan un amplio surtido de cuestiones éticas, tales como su impacto o la interacción entre estas y el ser humano.<sup>61</sup> A pesar de que se han incluido asignaturas de ética y filosofía en algunos estudios ajenos a las ciencias humanas y sociales —como la economía, las ciencias positivas y las ciencias de la salud—, la medida es insuficiente, puesto que la ética queda adscrita únicamente a dicha asignatura, sin variar

---

<sup>60</sup> El *Informe Delors* sobre educación recoge una serie de valores deseables como los mencionados en el texto —igualdad, justicia y solidaridad—, aunque, lamentablemente, su intencionalidad está más cerca del aspecto económico que del humano. Aun así se ha creído oportuno mencionar el documento en este apartado.

<sup>61</sup> El desarrollo de la ciencia en la actualidad plantea una serie de problemáticas de carácter ético. El avance en campos como las nuevas tecnologías, las neurociencias o la manipulación genética no solo hacen reflexionar en torno a su aplicación o no, sino también a la dirección tomada por las distintas investigaciones. El uso de las neurociencias con fines lucrativos —márquetin, publicidad, patrones de conducta de los consumidores...— o el ingente gasto de recursos en armamento, ponen de manifiesto la irracionalidad de los esfuerzos humanos en aspectos que, lejos de mejorar la calidad de vida, la empobrecen.

el horizonte de dichos estudios, en lugar de implementar las cuestiones éticas en cada una de las materias (Sacristán, 1968).

b) Universalidad.

Cuanto mayor sea el número de personas con acceso a la universidad, más democrática será la educación. Pero esto no debe llevar a error. El acceso universal no puede confundirse con el supuesto de que todo el mundo debería estudiar en la universidad, ya que la sociedad requiere de varios tipos de profesionales. Solo hay libertad si existe posibilidad de elección, por lo que la economía de las familias no puede ser un hándicap a la hora de acceder a la universidad. En este punto, la cuestión no refiere a la estimulación masiva de las clases trabajadoras para que cursen estudios superiores, sino a las clases más favorecidas, cuyo poder adquisitivo, y político en algunos casos, sí les da ventaja respecto al resto. Las universidades privadas suponen un subterfugio elitista a quienes, poseyendo un gran capital, pueden estudiar determinadas carreras con notas que les vetarían el acceso en la enseñanza pública.

c) Democracia y autonomía.

Para garantizar la autonomía de la universidad, esta debe estar en un clima democrático, tanto a nivel político como institucional (Ortega y Gasset, 2015). A pesar de la desconfianza hacia la política en los últimos tiempos, el gobierno es un elemento avalado por el pueblo mediante sufragio, por lo que siempre será más conveniente que tome las riendas de la educación en lugar de las entidades privadas, las cuales tienen como principal meta la obtención de beneficios (Carrera y Luque, 2016; Hirtt, 2003; Sevilla, 2010). El poder de los Estados-nación, hoy mermado por el bien mayor de salvar la economía, debería revitalizarse, permitiendo así una mayor inversión en educación e investigación, financiando infraestructuras, becas, proyectos... Cualquier Estado democrático que se preste, no solo ha de trabajar por el bienestar de la sociedad, sino que debe articular una serie de mecanismos donde esa democracia se plasme a partir de la participación activa y vinculante de la ciudadanía, también en la esfera educativa, donde docentes y alumno/as han de tener peso en la configuración de los planes de estudio, la metodología y el funcionamiento general de las facultades. La injerencia de empresas privadas —debido a la infrafinanciación estatal— dota a las universidades de un *ethos oeconomicus* que poco tiene que ver con la misión emancipadora de la universidad, más bien tiene que ver con una visión dirigista e intencionada de la universidad.

d) Revalorización del personal docente.

El papel del profesorado es clave. Lamentablemente, con el pretexto de fomentar la competitividad y evitar el acomodamiento del funcionariado, se ha precarizado el sector, reduciendo los salarios, fomentando la contratación de profesor/as asociados —quienes cobran jornales exigüos—, aumentando la carga burocrática de los docentes —elaboración de informes, encuestas y otras cuestiones que quitan tiempo a la preparación de las clases y alargan la jornada laboral sin remuneración alguna— y elevando los criterios de contratación —hecho vinculado a la publicación de ciertas revistas científicas consideradas como punteras y que, curiosamente, están en manos de los grandes *lobbies* que financian la educación— (Izquierda Unida, 2017; Sevilla, 2010). Pero, más allá de los méritos académicos, que por supuesto debe haberlos, también hay que tener en cuenta las aptitudes y las actitudes de quienes van a transmitir conocimientos a las nuevas generaciones (Ortega y Gasset, 2015).

Al margen de estas proposiciones para la universidad actual, cabe tomar como referencia las universidades socialistas, las cuales suponen una alternativa y un modelo en varios aspectos. Tras el triunfo bolchevique en 1917, el nuevo gobierno soviético vio en la educación un verdadero elemento de transformación social, no en vano, la URSS fue uno de los primeros de la historia en erradicar el analfabetismo (Kukushkin, 1981). El ideal de preparar al *nuevo hombre* para el Estado comunista no solo comprendió la formación de la ciudadanía en materia tecnológica y científica —aunque, al igual que Occidente, se les dieron mayor peso—, sino que también tuvieron en cuenta la dimensión social de la universidad, la cual debía responder a los problemas de la sociedad, ayudando en su desarrollo y crecimiento (Ayala Barrón, Moncada & Villarreal, 1997; Kukushkin, 1981), más allá de la rentabilidad, principal característica de las universidades neoliberales actuales. Entre los valores socialistas de la educación destacan:

1. *Compromiso*. A diferencia de la universidad capitalista, cuyo fin es el mantenimiento del sistema económico y el desarrollo empresarial dentro de este, la universidad socialista tiene un horizonte social, preocupado por la emancipación y el desarrollo del ser humano. Debería haber una unión entre lo humano y lo pragmático, garantizando un desarrollo científico encaminado al bienestar de la sociedad, del cual deben quedar fuera las motivaciones puramente económicas y particulares.

2. *Humanismo*. Los valores neoliberales de individualismo, competitividad y exclusión deberían ser sustituidos por la solidaridad, la cooperación y la inclusión. Una visión más humana de las ciencias naturales y la economía ayudaría a construir una sociedad más justa y solidaria, no tan resultadista. Se necesita una revalorización de las ciencias humanas y sociales, implementando estos saberes en las carreras científicas y económicas, las cuales hoy están *deshumanizadas*.
3. *Universalidad*. En una verdadera educación superior universal, cualquier persona ha de tener garantizado el derecho a cursar estudios superiores y no solo aquellas que puedan pagar las tasas universitarias. Los criterios de admisión no pueden estar sujetos al ámbito económico, sino al intelectual.
4. *Inclusión*. La universidad ha de ser inclusiva. No es deseable que la preservación y generación de conocimiento quede en manos de unos pocos, cualquier persona habría de tener la posibilidad de participar en la creación de conocimiento, así como de su acceso, su disfrute y la aprobación del mismo.
5. *Pedagogía*. A pesar de los cambios introducidos en los últimos años, con la implementación de la parte práctica, la elaboración de trabajos académicos y la participación en conferencias, el horizonte economicista se ha mantenido. Con una finalidad íntegramente social, las posibilidades docentes no quedarían adscritas a los resultados, sino al aprendizaje, hecho que daría más libertad al profesorado y sería beneficiosos para el alumnado, pues no se trataría de obtener unas altas notas, sino de adquirir conocimiento y autorrealizarse.
6. *Responsabilidad*. Como institución, la universidad se debe a la sociedad. Esta ha de cumplir las expectativas legítimas de la ciudadanía, no los deseos de las élites económicas y políticas. Los centros universitarios tienen que responder por sus actos y decisiones, asumiendo las consecuencias de estas en caso de incumplimiento o mala praxis. Un interesante punto de partida son los códigos éticos, los cuales deben basarse, como se ha señalado, en las expectativas de la ciudadanía, siempre que estas sean legítimas.

En resumen, siguiendo el pensamiento de Ortega y Gasset y la educación socialista, esta debería ser universal, inclusiva, humanista y responsable, encaminada hacia un horizonte social, sustituyendo el mero interés económico por el ser humano como epicentro, así como el desarrollo del mismo en consonancia y armonía con el entorno, la naturaleza.



## Conclusiones

Mediante el análisis hermenéutico y crítico de fuentes bibliográficas, documentos legislativos, informes y directrices educativos y casos prácticos sobre economía, ética y educación superior universitaria, este estudio ha pretendido mostrar las causas y consecuencias negativas derivadas del proceso de instrumentalización y mercantilización de la universidad pública llevado a cabo en las últimas décadas por los teóricos y defensores del pensamiento neoliberal, mediante la imposición de fines y valores economicistas, así como ofrecer orientaciones para promover un desarrollo de la enseñanza superior universitaria acorde al fin social que le es propio y le da sentido de existir y legitimidad para operar, crecer y desarrollarse.

El primer capítulo describe el concepto marxista de alienación como la imposibilidad del ser humano para realizarse debido al trabajo asalariado, el cual ordena la vida. En este sentido, el concepto alienación se vincula al concepto habermasiano de colonización, por el que se entiende la penetración de la economía en el mundo de la vida, modelando este a su conveniencia. Este punto es clave para entender las consecuencias negativas de una transformación de la educación superior a manos del neoliberalismo, el cual trata de retornar a la economía capitalista regularizada por las élites financieras —o desregularizada, si se prefiere—, cuyas prácticas llevaron a la bancarrota mundial a finales de los años veinte del pasado siglo. La naturaleza de las ideas neoliberales, cuyas bases se afianzan a finales de los años treinta, proceden de la revolución marginalista y su promoción y defensa de la paradigmática y prerreflexiva figura del *homo oeconomicus* —el egoísmo como única motivación posible del comportamiento humano—, una idea que posteriormente sería fagocitada y utilizada como base argumental por la Escuela Austriaca y la Escuela de Chicago. La influencia de estas escuelas económicas, apoyadas por el tejido financiero e industrial, culminó con los gobiernos de Margaret Thatcher y Ronald Reagan en 1979 y 1981, respectivamente. A pesar de ello, las políticas neoliberales siguen hoy en conflicto con el Estado de bienestar keynesiano, el cual se está descomponiendo y perdiendo terreno progresivamente frente al neoliberalismo.

El segundo capítulo, más centrado en el aspecto educativo, muestra las ideas neoliberales que se concibieron para la educación general, partiendo del *Informe Powell* —redactado en 1971— y el Plan Bolonia —desarrollado en los años noventa—. El *Informe Powell* marca las directrices clave para la mercantilización de la universidad, las

cuales pasan por colonización de la esfera política y la introducción de las grandes empresas en las universidades. Posteriormente, las crisis económicas —en 1973 y 2008— permitirían a las grandes entidades financieras presionar a los Estados para ir transformando la economía y la educación bajo el ideario neoliberal. Gracias a la UE y la pérdida de poder de los Estados–nación europeos, este nuevo proceder se ha ido introduciendo entre los países, dando lugar a la elaboración y ejecución del Plan Bolonia. Las universidades pasaban pues a producir graduados acorde a las necesidades del mercado, entrando en las dinámicas de reproducción que venían dándose en la educación primaria y secundaria.

El tercer y último capítulo, ha comparado el *Informe Powell* y el Plan Bolonia con la situación actual de la educación superior, demostrando la aplicación de dichos planes conforme a estos. Por tanto, la universidad queda mercantilizada, convertida en una especie de formación profesional a medida de las corporaciones que pululan por las facultades, aportando grandes sumas de dinero y modificando los planes de estudio gracias a su estrecha vinculación con el mundo político. Ante esta colonización de la educación superior, la breve propuesta expuesta en el capítulo tercero hace hincapié en la autonomía e independencia de las facultades, tanto de la manipulación del mundo empresarial como de la presión estatal, encaminando las universidades hacia un horizonte social, respondiendo a las necesidades de la ciudadanía, no a las necesidades del mercado.

En definitiva, el uso de la universidad como una herramienta al servicio del capital, no solo empobrece y envilece la educación superior, sino también el conocimiento, por quedar este como un simple instrumento al servicio de una minúscula parte de la población. La transformación de la educación superior, hoy más cara e inaccesible para las clases trabajadoras, fue presentada como la salvación de la economía, aunque solo ha salvado la economía de unos pocos, pues ha despojado al estudiantado ya no solo de una opción de mejora en su vida, sino también de la posibilidad de hacer su proyecto vital y, por ende, de autorrealizarse. La precariedad laboral, la subocupación y la migración forzosa se han convertido, desgraciadamente, en las principales características de los nuevos graduados —en especial de los licenciados en ciencias humanas y sociales y artes—, presentando un panorama desolador. La realidad actual lleva, inexorablemente, a un empeoramiento de las condiciones, en especial a los estudiantes de los países capitalistas periféricos, cuya nueva tarea es suministrar mano de obra cualificada a los países centrales, aquellos que controlan la economía mundial.

## Bibliografía

- Abadía, Leopoldo (24 de marzo de 2008). La mejor explicación sobre la crisis financiera internacional. *El Manifiesto*. Recuperado el 8 de julio de 2018 de <http://cort.as/-9ml6>
- Acanda, Jorge Luis (2002). *Sociedad civil y hegemonía*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello.
- Acanda, Jorge Luis (2007). *Traducir a Gramsci*. La Habana: La Cosa.
- Álvarez–Uría, Fernando (2009). La buena sociedad. Por una izquierda europea anticapitalista e internacionalista. *Papeles*, 110, 121–130.
- Althusser, Louis (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Amin, Samir (2009). *La crisis*. Barcelona: El Viejo Topo.
- ANECA (2017). Consejo Rector del Organismo Autónomo de ANECA. ANECA. Recuperado el 10 de agosto de 2018 de <http://xurl.es/doety>
- ANECA (2018). Misión, visión y valores. ANECA. Recuperado el 10 de agosto de 2018 de <http://www.aneca.es/ANECA/Mision>
- Aunión, Juan Antonio (30 de junio de 2008). Vago, a letras; empollón, a ciencias. *El País*. Recuperado el 11 de agosto de 2018 de <http://xurl.es/ljxim>
- Ayala Barrón, Carlos, Moncada, Eizayadé & Villarreal, Enrique (1997). *Rafael Moreno y su filosofar sobre la educación mexicana*. Culiacán: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Ball, Stephen John & Youdell, Deborah (2007). Privatización encubierta en la educación pública. En Van Leeuwen, Fred (Ed.). *Internacional de la Educación, V Congreso Mundial*. Bruselas: Publicaciones Internacional de la Educación.
- Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen para el Banco Mundial*. Washington D.C.: Publicaciones del Banco Mundial.
- Beeman, Richard & Isaac, Rhys (1980). Cultural Conflict and Social Change in the Revolutionary South: Lunenburg Country, Virginia. *The Journal of Southern History*, 46(4), 525–550.
- Bertrand, Claude–Jean (1992). *La televisión en Estados Unidos: ¿Qué nos puede enseñar?* Madrid: Rialp.
- Bonal, Xavier, Tarabini–Castellani, Aina & Verger, Antoni (2007). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean–Claude (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontamara.
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

- Brea Bonilla, Concepción (2016). *Origen y evolución de la Unión Europea*. Madrid: Centro de Documentación Europea.
- Cabrea, Blas & Báez, Bernardo (2004). Reforma universitaria en España. La síntesis imposible entre tradición y mundialización. *Sistema*, 181, 33–54.
- Calvo, Patrici (2017). Reciprocidad cordial. Bases éticas de la cooperación. *Ideas y Valores*, 66(165), 85–109.
- Calvo, Patrici (2018a). Cuestiones éticas y emocionales alrededor del egoísmo económico. *Investigación Económica*, 77(304)102–133.
- Calvo, Patrici (2018b). *The Cordial Economy – Ethics Recognition and Reciprocity*. Cham: Springer.
- Calvo, Patrici & Osal, Cristian (2018). Whistleblowing y Datos Masivos: monitorización y cumplimiento de la ética y la responsabilidad social. *El Profesional de la Comunicación*, 27(1), 173–184.
- Carrera, Pilar & Luque, Eduardo (2017). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Clark, John, Gewirtz, Sharon & McLaughlin, Eugene (2000). *New Managerialism*. London: SAGE.
- Clifton, Judith, Comín, Francisco & Díaz Fuentes, Daniel (2006). La privatización de empresas pública en la UE ¿la vía británica o la senda europea? *Revista de Economía Mundial*, 15, 121–153.
- Cohn–Bendit, Daniel, Sartre, Jean–Paul & Marcuse, Herbert (1982). *La imaginación al poder. París, Mayo del 68*. Barcelona: Argonautas.
- Comisión Europea (1997). *El libro blanco “Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento” se ha concretado en realidades*. Recuperad el 8 de agosto de 2018 de [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-97-457\\_es.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-97-457_es.htm)
- Comisión Europea (2017). Government expenditure by function for European Union, 28 countries. *Eurostat*. Recuperado el 8 de agosto de 2018 de <https://bit.ly/2wxxti05>
- Comisiones Obreras (2016). Los precios de las matrículas universitarias, becas, ayudas y beneficios fiscales en Europa. La evolución de los precios públicos del sistema universitario español entre 2011 y 2016. *CC. OO. Enseñanza*. Recuperado el 22 de agosto de 2018 de <https://bit.ly/2OVvZiL>
- Consejo Europeo (2000). Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la presidencia. *Parlamento Europeo*. Recuperado el 8 de agosto de 2018 de <http://cort.as/-9mdG>
- Cortina, Adela (1992). *Crítica y utopía: la Escuela de Frankfort*. Madrid: Cincel.
- Corcuera Atienza, Javier (1996). Estado y economía en época de crisis: las privatizaciones. *Estudios Políticos*, 91, 9–45.

- Cry, Charlie (2011). Greenpeace Analyzes the Lewis Powell Memo: Corporate Blueprint to Dominate Democracy. *Greenpeace*. Recuperado el 7 de julio de 2018 de <http://xurl.es/gswpz>
- De la Cruz Garrido, José (2015). El papel de la imaginación en la refutación de Adam Smith a la tesis del *homo oeconomicus*. *Ideas y Valores*, LXIV, 159, 169–194.
- De Chile (2018). Alienación. *Diccionario Etimológico Español De Chile*. Recuperado el 15 de agosto de 2018 de <http://etimologias.dechile.net/?alienacio.n>
- Delors, Jacques (1989). *Report on economic and monetary union in the European Community*. Recuperado el 6 de agosto de 2018 de <http://xurl.es/ssa5o>
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Descartes, René (2010). *Discurso del método*. Madrid: Austra–Espasa Calpe.
- Díaz–Montiel, Zulay & Márquez–Fernández, Álvaro (2008). La Modernidad en Habermas: Del “sistema” (represor) al “mundo de Vida” (liberador). *Única*, 21, 71-97.
- Díez Gutiérrez, José Enrique (2009a). El capitalismo académico: la reforma universitaria europea en el contexto de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10(50), 1–9. Recuperado el 16 de agosto de 2018 de <http://xurl.es/31n9m>
- Díez Gutiérrez, José Enrique (2009b). El capitalismo académico y el Plan Bolonia. *Eikasia Revista de Filosofía*, 25, 351–365.
- Echavarría, Martín Federico (2009). Las enfermedades mentales según Tomás de Aquino: sobre las enfermedades (mentales) en sentido estricto. *Scripta Mediaevalia*, 2, 85–105. Recuperado el 18 de julio de 2018 de <http://xurl.es/86uyh>
- Ekáizer, Ernesto (2 de agosto de 2009). La gran crisis financiera: causas y consecuencias. *Público*. Recuperado el 8 de julio de 2018 de <http://xurl.es/hcqu1>
- El Economista (2010). Francia, China, Benelux y Alemania, los principales acreedores de la deuda española. *El Economista*. Recuperado el 11 de agosto de 2018 de <https://bit.ly/2PszsR>
- Epicuro & Jufresa, Montserrat (1999). *Epicuro. Obras*. Madrid: Tecnos.
- Escalante Gonzalbo, Fernando (2016). *Historia del neoliberalismo*. Madrid: Turner.
- Espacio Europeo de Educación Superior (2017). Desarrollo cronológico. *EEES*. Recuperado el 8 de agosto de 2018 de <https://bit.ly/2tNFbLw>
- Espacio Europeo de Educación Superior (2018). Países participantes en el Proceso de Bolonia. *EEES*. Recuperado el 8 de agosto de 2018 de <https://bit.ly/2wBsWox>
- European Round Table of Industrials (2001). About ERT. *ERT*. Recuperado el 3 de agosto de 2018 de <https://www.ert.eu/about-us>
- European Round Table of Industrials (2018). Members. *ERT*. Recuperado el 3 de agosto de <https://www.ert.eu/members>

- Feenstra, Ramón (2012). *Democracia monitorizada en la era de la nueva galaxia mediática*. Barcelona: Icaria.
- Ferrater Mora, José (1994). *Diccionario de Filosofía* (Vol. I). Buenos Aires: Montecasino.
- Ferrer Maestro, Juan José (2008). *Europa: historia, imagen y mito*. Castellón de la Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Ferrero, Ignacio (2002). *Milton Friedman: la política económica de un pragmatista liberal*. Madrid: Publicaciones del Instituto de Estudios Económicos.
- Feuerbach, Ludwig (1975). *La esencia del cristianismo*. Salamanca: Sígueme.
- Fondo Monetario Internacional (2004). El FMI a los 60. *Finanzas y Desarrollo*, 4(3), 14–15.
- Fondo Monetario Internacional (19 de abril de 2018). *El FMI: datos básicos*. Recuperado el 8 de julio de 2018 de <http://xurl.es/hbqmd>
- Fontana, Josep (2011). *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado y Presente.
- Friedman, Milton (1982). *Capitalism and Freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Galbraith, John Kenneth (1967). *El nuevo Estado Industrial*. Madrid: CESEDEN.
- Galbraith, John Kenneth (1984). *La sociedad opulenta*. Barcelona: Ariel.
- García de Cortázar, José Ángel & Sesma, José Ángel (2011). *Manual de Historia Medieval*. Madrid: Alianza.
- García Marzá, Domingo (1992). *Ética de la justicia: Jürgen Habermas y la ética discursiva*. Madrid: Tecnos.
- Garzón, Alberto (2010). El neoliberalismo, características y efectos. *Attac España*. Recuperado el 7 de julio de 2018 de <https://bit.ly/2EMCRdj>
- Gobierno de España (21 de diciembre de 2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE*. Recuperado el 15 de agosto de 2018 de <http://cort.as/-9mlb>
- González, Julia & Wagenaar, Robert (2006). *Tuning Educational Structures in Europa II. La contribución de las universidades al Proceso Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- González Moreno, Gabriel (2013). El principio democrático en la política monetaria europea. El encaje constitucional de la independencia del Banco Central Europeo. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Extremadura*, 30, 615–637.
- Gramsci, Antonio (1983). *El materialisme històric i la filosofia de Benedetto Croce*. Barcelona: Laia.

- Gramsci, Antonio (1985). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Greenspan, Alan (2008). *The Age of Turbulence. Adventures in a New World*. London: Penguin.
- Gribbin, John (2003). *Historia de la ciencia. 1453–2001*. Barcelona: Crítica.
- Gruppi, Luciano (1978). *El concepto de hegemonía en Gramsci*. México D.F.: Cultura Popular.
- Habermas, Jürgen (1969). *Respuestas a Marcuse*. Barcelona: Anagrama.
- Habermas, Jürgen (1984). *Ciencia y tecnología como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, Jürgen (1992). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista (Vol. II)*. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1998). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social (Vol. I)*. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra.
- Harvey, David (2003). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.
- Hayek, Friedrich (2000). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986). *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Alhambra.
- Hirtt, Nico (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Sevilla: Publicaciones Digitales.
- Hobsbawn, Eric (1998). *Historia Universal del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Hobsbawn, Eric (2009). *La era de la Revolución. 1789–1848*. Buenos Aires: Paidós.
- Husserl, Edmund (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ibarra Mares, Alberto (2010). *Análisis de las dificultades financieras de las empresas en una economía emergente: las bases de datos y las variables independientes en el sector hotelero de la bolsa mexicana de valores*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Iyanga, Augusto (2000). *Historia de la Universidad en Europa*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Izquierda Unida (2017). *IU denuncia el modelo “radicalmente neoliberal que impone el Gobierno con el nuevo sistema de acreditación para el acceso y promoción del profesorado universitario” cuyos requisitos cambian desde hoy*. Recuperado el 8 de agosto de 2018 de <http://www.izquierda-unida.es/node/16881>
- Jowett, Garth & O'Donnell, Victoria (2012). *Propaganda and Persuasion*. Los Ángeles: SAGE.

- Justo, Marcelo (26 de febrero de 2015). Cuáles son los países más endeudados del mundo. *BBC*. Recuperado el 8 de julio de 2018 de <http://xurl.es/u54ru>
- Klein, Naomi (6 de mayo de 2007). Banco Mundial. Historia de hipocresía, corrupción y desprestigio. *Sin Permiso*. Recuperado el 1 de julio de 2018 de <http://xurl.es/svirq>
- Klein, Naomi (2007). *La Doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, Naomi (10 de marzo de 2010). Chile's Socialist Rebar. *The Nation*. Recuperado el 7 de julio de 2018 de <https://www.thenation.com/article/chiles-socialist-rebar/>
- Kofler, Leo & Holz, Hans Heinz (1971). *Conversaciones con Lukács*. Madrid: Alianza.
- Kukushkin, Yu (1981). *Historia de la URSS*. Moscú: Progreso.
- Lafargue, Paul (2004). *El derecho a la pereza*. Madrid: Fundamentos.
- Linde Paniagua, Enrique (2007). El Proceso de Bolonia: la estrategia de Lisboa: grado y posgrado en la enseñanza superior española. *Revista de Derecho de la Unión Europea*, 12, 39–68.
- López Hernández, José & García Costa, Manuel (2005). La universidad en su 917º aniversario: de la Academia platónica al Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *Anales de Derecho*, 23, 203–224.
- Lukács, Georg (1970). *Historia y conciencia de clase*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Lukács, Georg (1989). *El hombre y la democracia*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Lukács, Georg (2007). *Marx, ontología del ser social*. Madrid: Akal.
- Mandel, Ernest (1974). *La formación del pensamiento económico de Marx*. Madrid: Siglo XXI.
- Mandel, Ernest (1979). *El capitalismo tardío*. México D.F.: Era.
- Marcuse, Herbert (1986). *El final de la utopía*. Barcelona: Planeta–Agostini.
- Martín Mateo, Ramón (1988). *Liberalización de la economía. Más Estado, menos Administración*. Madrid: Trivium.
- Martínez Rangel, Rubí & Soto Reyes Garmendia, Ernesto (2012). El Consenso de Washington. La instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, 37, 35–64.
- Marx, Karl (1980). *Manuscritos. Economía y Filosofía*. Madrid, España: Alianza.
- Marx, Karl (2014). *El Capital*. Buenos Aires: Maceda.
- Mill, John Stuart (1997). *Ensayos sobre algunas cuestiones disputadas en Economía Política*. Madrid: Alianza.
- Molnar, Alex (2005). *School Commercialism. From Democratic Ideal to Market Commodity*. New York: Taylor & Francis Group.

- Montero Moliner, Fernando (1992). Mundo y acción comunicativa según Habermas. *Fragmentos de Filosofía*, 1, 149–166.
- Moulines, Carlos Ulises (1975). La génesis del positivismo en su contexto científico. *Diánoia*, 21, 31–49.
- Munuera, Isabel (26 de enero de 2017). El año 2016 cierra con 541.700 parados menos y la tasa cae al 18,63%. *El Mundo*. Recuperado el 10 de agosto de 2018 de <http://www.elmundo.es/economia/2017/01/26/5889aced22601dbe198c023e.html>
- Muñárriz, Ángel (17 de abril de 2017). Dos multinacionales contralan el negocio de los artículos científicos en España. *Infolibre*. Recuperado el 31 de agosto de 2018 de <https://bit.ly/2NFSvvF>
- Nietzsche, Friedrich (1972). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza.
- Noguera Fernández, Albert (2011). La teoría del Estado y del poder en Antonio Gramsci: claves para descifrar la dicotomía dominación–liberación. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29(1), 245–264.
- Noguera Fernández, Albert (2017). *El sujeto constituyente. Entre lo viejo y lo nuevo*. Madrid: Trotta.
- OCDE (2017). *Mejores políticas para una vida mejor*. México D.F.: Centro de Publicaciones de la OCDE para América Latina.
- Óchkina, Anna (2014). El Estado social en Rusia. Lecciones del pasado, desafíos del presente y lineamientos del futuro. *Nueva Sociedad*, 253, 105–119.
- Olego Gual, Eugenia (30 de noviembre de 2017). Los niños son de azul y las niñas de rosa. [Blog de *El teu espai*]. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de <https://bit.ly/2OWsrwD>
- Organización Mundial del Comercio (2014). *La Organización Mundial del Comercio en pocas palabras*. Ginebra: Servicio de Publicaciones de la OMC.
- Ortega y Gasset, José (1998). *La rebelión de las masas*. Madrid: Castalia.
- Ortega y Gasset, José (2007). *Historia como sistema*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Paolini, Clara (13 de octubre de 2017). ¿Tiene color el sexismo? El rosa fue masculino hasta 1940. *The Objective*. Recuperado el 19 de agosto de 2018 de <https://bit.ly/2hsRZq5>
- Penagos Forero, María Fernanda & Ramírez Castro, Jaime Humberto (2009). ¿Qué pasó con la Constitución Europea? Razones que no pudieron conducir a su ratificación. *Auctoritas Prudentium*, 2, 1–29.
- Piqueras, Andrés (15 de enero de 2009). El proceso de Bolonia en la crisis galopante del capitalismo tardío y reinstrumentalización universitaria o ¡especulemos también con la universidad! *Observatorio Internacional de la Crisis*. Recuperado el 22 de agosto de 2018 de <https://bit.ly/2BF1fRe>
- Piqueras, Andrés (2014). *La opción reformista: entre el despotismo y la revolución*. Barcelona: Anthropos.

- Piqueras, Andrés (2015). *Capitalismo mutante. Crisis y lucha social en sistema en degeneración*. Barcelona: Icaria.
- Powell, Lewis Franklin (1971). *Confidential Memorandum. Attack on American free Enterprise system*. Richmond: U.S. Chamber of Commerce.
- Rabilotta, Alberto (18 de septiembre de 2010). ¿El acta del nacimiento del neoliberalismo? *América Latina en movimiento*. Recuperado el 2 de agosto de 2018 de <https://www.alainet.org/es/active/40974>
- Real Academia Española (2017). Alienación. *Diccionario de la Lengua Española* (23<sup>a</sup> ed.). Recuperado el 18 de julio de 2018 de <http://dle.rae.es/?id=1qcHOJ0>
- Reverter, Sonia (2004). La (in)vestidura de los cuerpos. *Lectora: revista de dones i sexualitat*, 10, 133–140.
- Rivero, Michael (14 de enero de 2013). All wars... Are banker's wars. *What Really Happened*. Recuperado el 7 de julio de 2018 de <http://xurl.es/tunf6>
- Rocher, Guy (1973). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez Donís, Marcelo (1994). Epicuro y su escuela. *Fragmentos de Filosofía*, 4, 91–136.
- Román Maldonado, Carlos Eduardo (2016). Contradicciones del sistema y mundo de la vida desde un tiempo acelerado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7, 114–130.
- Rosental, Mark Moisevich & Iudin, Pavel Fedorovich (1965). *Diccionario filosófico*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Rousseau, Jean–Jacques (2007). *Contrato Social*. Madrid: Austral.
- Sacristán, Manuel (1968). *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*. Barcelona: Nova Terra.
- San Isidro, Rubén (22 de abril de 2017). ¿Cuáles son los países endeudados? *Expansión*. Recuperado el 7 de julio de 2018 de <http://xurl.es/8uhd0>
- Sánchez Gutiérrez, Rosalía (9 de enero de 2013). Los trabajadores extranjeros en Alemania ganan un 64% del sueldo medio. *El Mundo*. Recuperado el 23 de agosto de 2018 de <https://bit.ly/2BGaRLO>
- Schekman, Randy (12 de diciembre de 2013). Por qué revistas como *Nature*, *Science* y *Cell* hacen daño a la ciencia. *El País*. Recuperado el 16 de agosto de 2018 de [https://elpais.com/sociedad/2013/12/11/actualidad/1386798478\\_265291.html](https://elpais.com/sociedad/2013/12/11/actualidad/1386798478_265291.html)
- Schwartz, Daniel (23 de septiembre de 2010). The Greening of America turns 40. *CBC*. Recuperado el 2 de Agosto de 2018 de <https://bit.ly/2N2u6DF>
- SEI–Contracorriente (25 de septiembre de 2017). Universidad de Zaragoza presenta: Taco Bell (con extra de precariedad). *Izquierda Diario*. Recuperado el 16 de agosto de 2018 de <https://bit.ly/2OXXBUr>

- Sevilla, Carlos & Urbán, Miguel (2008). *De la miseria estudiantil*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Sevilla, Carlos (2010). *La fábrica del conocimiento. La universidad–empresa en la producción flexible*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Sierra i Fabra, Jordi (2016). *Historia del rock*. Barcelona: Siruela.
- Smith, Adam (2013). *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.
- Smith, Adam (2014). *Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* (Vol. IV). Valladolid: Ministerio de Economía y Competitividad.
- Solís, Carlos & Sellés, Manuel (2005). *Historia de la Ciencia*. Madrid: Calpe–Espasa.
- Tamez González, Silvia & Pérez Domínguez, Josué Federico (2009). El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. *Educación y Sociedad*, 30(107), 373–387.
- Torres Espinosa, Eduardo (2008). La Comunidad Europea del Carbón y del Acero. Un exitoso y aún inacabado experimento institucional. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 8, 713–742.
- UNESCO (2009). *¿Qué es la UNESCO?* París: Publicaciones de la UNESCO.
- Unión Europea (2017a). Europa 2020: la estrategia de la Unión Europea para el crecimiento y la ocupación. *Eur–Lex*. Recuperado el 8 de agosto de 2018 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:em0028>
- Unión Europea (2017b). La historia de la Unión Europea. *UE*. Recuperado el 9 de agosto de 2018 de [https://europa.eu/european-union/about-eu/history\\_es](https://europa.eu/european-union/about-eu/history_es)
- Unión Europea (2018). Acerca de la UE. *UE*. Recuperado el 8 de agosto de 2018 de [https://europa.eu/european-union/about-eu/countries\\_es](https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_es)
- Universitat Jaume I de Castelló (2017). Resum de crèdits. *SIA: Sistema d’Informació Académica de la UJI*. Recuperado el 22 de agosto de 2018 de <http://cort.as/-9mm2>
- Urbán, Miguel (5 de diciembre de 2017). Europa también tiene paraísos fiscales. *Público*. Recuperado el 8 de agosto de 2018 de <https://bit.ly/2ohTE1E>
- Van den Eynde, Arturo (12 de mayo de 2005). Globalización: la dictadura de las multinacionales. *Rebelión*. Recuperado el 9 de julio de 2018 de <http://cort.as/-9mkf>
- Von Mises, Ludwig (1968). *Socialismo. Análisis económico y sociológico*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Publicaciones.
- Webber, Max (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Wit, Hans de (2006). El Proceso de Bolonia, la Estrategia de Lisboa y el Espacio Europeo de Educación Superior e Investigación. *La educación superior en el mundo, 2006. La financiación de las universidades* (223–226). Barcelona: Mundi–Prensa.

- Wit, Hans de (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 77–84.
- Wozniak, Karrie (25 de octubre de 2017). How Cause Marketing can boost your brand. *Forbes*. Recuperado el 16 de agosto de 2018 de <http://xurl.es/myile>
- Zarco, Álex (2010). *La hegemonía neoliberal en la educación: la expulsión necesaria de la democracia*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

## **Anexos**



## Anexo I. Colonización de la educación superior: cronología

Este anexo muestra la cronología del ascenso del neoliberalismo hasta llegar a la hegemonía. La intención es reconstruir, de manera sintética, la secuencia lógica del neoliberalismo.

Año	Acontecimientos	Comentarios
1929	Desplome de la Bolsa en EE. UU.	La crisis, de proporciones jamás vistas, se extiende al resto de países capitalistas.
1931	La URSS aplica el Estado Social	Estado social: universalidad de la educación, la sanidad y la vivienda. Coste máximo de la electricidad, el agua y la calefacción inferior el 30% del salario
1938	Roosevelt aplica el <i>New Deal</i> Se celebra el Coloquio Lippmann en París	Tímidas medidas sociales para paliar la crisis. En el Coloquio Lippmann se trata de volver al capitalismo desregularizado.
1939	Inicio de la Segunda Guerra Mundial	Europa, la URSS y EE. UU. combaten contra el fascismo.
1944	Se firman los acuerdos de Bretton Woods	Se establece el patrón oro-dólar.
1945	Fin de la Segunda Guerra Mundial	Las duras condiciones de vida hacen del socialismo una alternativa esperanzadora frente al capitalismo.
1947	Se lanza el Plan Marshall Reunión de Mont Pélerin	EE. UU. lanza el Plan Marshall: ayudas a Europa basadas en créditos y compra de productos estadounidenses a cambio de ilegalizar los partidos comunistas. Mont Pélerin: se van sentando las bases del neoliberalismo.
1950	Declaración Schuman	Germen de la UE. Primeros acuerdos económicos entre los magnates del acero y el carbón de Francia y Alemania.
1951	Tratado de París	Luxemburgo, Italia, Bélgica y los Países Bajos se suman a la Declaración Schuman. Se crea la CECA, la base de la UE.
1957	Tratado de Roma	El Derecho europeo prevalece sobre el nacional.

<b>1968</b>	Mayo del 68	Revueltas laborales y estudiantiles en Europa y EE. UU. contra las pésimas condiciones de vida.
<b>1971</b>	Ruptura de los acuerdos de Bretton Woods <i>Informe Powell</i>	La crisis que se avecina propicia el fin del patrón oro-dólar. EE. UU. ha agotado sus reservas de oro prestando dinero a los europeos.  El <i>Informe Powell</i> puede considerarse el acta fundacional del neoliberalismo.
<b>1973</b>	Estalla la Crisis del Petróleo Golpe de Estado en Chile	El capitalismo entra de nuevo en crisis. Con tal de probar las políticas neoliberales, Nixon ayuda a Pinochet a derrocar el gobierno legítimo de Salvador Allende.
<b>1979</b>	Margaret Thatcher llega al gobierno de Reino Unido	Comienzan en Europa las primeras medidas contra el Estado de bienestar.
<b>1981</b>	Ronald Reagan gana las elecciones en EE. UU.	Reagan y Friedman incrementan las medidas neoliberales: desregularización de las fianzas y privatizaciones de servicios básicos.
<b>1985</b>	Tratado de Schengen	Se establecen fronteras europeas comunes.
<b>1990</b>	Convención de Dublín.	Libre circulación de la fuerza cautiva de trabajo.
<b>1989</b>	Cae el Muro de Berlín La ERT aboga por un espacio de educación común	Crisis socialista. La URSS y el Bloque del Este comienzan a hacer importantes recortes en el Estado social.
<b>1992</b>	Desintegración de la URSS Tratado de Maastricht	El capitalismo queda como vencedor de la Guerra Fría y como sistema hegemónico.  Se fortalecen las competencias de la UE.
<b>1998</b>	Se crea el EEES	Reino Unido, Alemania, Francia e Italia como principales valedores del EEES.
<b>1999</b>	Se lanza el Plan Bolonia	Para 2010 se pretende que los países de la UE —y otros externos— adopten el Plan Bolonia.
<b>2000</b>	Cumbre de Lisboa	La educación superior se introduce en los planes neoliberales de transformación de la economía. En 2020 se esperan recoger los primeros resultados <i>positivos</i> .
<b>2008</b>	Crisis financiera mundial Aplicación de Bolonia en los países del EEES	La crisis de EE. UU. se contagia a Europa y al resto mundo.  Se acepta Bolonia como una posible <i>solución</i> a la crisis.

