

LA EMPRESARIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA. LA GRAN OFENSIVA CONTRA LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Andrés Piqueras
Universitat Jaume I

1. Antecedentes. Algunas consideraciones histórico-teóricas.

Los intentos de subordinación del conocimiento a la forma de dominación vigente son, como dijera el tantas veces precursor Sacristán (2011), una constante en el devenir social. En concreto, en nuestro tiempo, los modos de creación y transmisión del conocimiento, los diferentes sistemas educativos en unos y otros lugares y momentos históricos, la división social del trabajo y la manera de proporcionar legitimación y hegemonía de clase que encarnan, no han hecho sino adaptarse a los sucesivos estadios del desarrollo capitalista, adecuando sus modelos o “filosofías” educativas, independientemente de la versión política que se alterne en la supraestructura.

De ahí que el modelo propio del capitalismo de libre competencia decimonónico promocionara el engrosamiento del sistema educativo mediante la creciente incorporación de la fuerza de trabajo, pero con una acentuada diferenciación interna del cuerpo estudiantil, pareja a las dispares trayectorias y horizontes de clase. Cuatro conocidos objetivos acompañaban a “la escuela de masas” en su sostenimiento y reproducción del orden social: 1/ capacitación y entrenamiento para la producción, que requería acompasar mínimamente la fuerza de trabajo al desarrollo tecnológico, pero también a las cambiantes formas de organización (y obediencia-subordinación) productiva; 2/ cumplir una función de reclutamiento general de la sociedad para su tamización por el cedazo educativo-formativo de las clases dominantes; 3/ distribución de los individuos en la división social del trabajo y por tanto en la escala social, legitimando las desiguales posiciones en el mundo socio-laboral en función de pretendidos diferentes méritos personales; 4/ legitimación general del orden social como resultado de la combinación de los anteriores procesos.

Ninguno de esos objetivos ha desaparecido con el tiempo, sólo han cambiado las formas en que se persiguen.

El gran maestro de la Sociología de la Educación, Carlos Lerena, nos dejó claramente especificado el sentido de las diferentes reformas universitarias españolas que habían ido acompañando a los sucesivos modelos educativos: el escolástico, el liberal y el tecnocrático o tecnicista¹. Los tres comparten y establecen la misma estructura del sistema de enseñanza como "institución facultada mediante una delegación de poder, otorgada en última instancia por las clases dominantes, para inculcar e imponer una particular cultura como legítima y auténtica, órgano de especialistas que encuentra en esa institución la

¹ Lerena (1986) ofrece tres momentos clave para la institucionalización de estos modelos en España: las Siete Partidas de Alfonso X el Sabio, en el siglo XIII (modelo escolástico), la Ley Moyano de 1857 (modelo liberal) y la Ley Villar Palasí de 1970 (modelo tecnicista).

fuerza y el apoyo de su autoridad, la funcionarización de ese sistema de agentes, la continuidad y la homogeneidad de la inculcación y, finalmente, el examen y el diploma" (Lerena, 1986:110). Sin embargo, diferían respecto al producto a obtener, el alcance de su institucionalidad y la consideración de la práctica pedagógica en sí.

Sucintamente podríamos decir que el modelo escolástico o tradicional no trata de disfrazar, sino que imprime un fuerte vínculo entre la cultura escolar y la cultura de clase (en otras palabras, aquellos que entran en el sistema educativo son fundamentalmente de una cierta clase social), por lo que la práctica educativa incorpora un claro adoctrinamiento de clase o enclasmamiento. Por lo tanto, también, los títulos otorgados por el sistema formal de educación tienen un alto valor y reconocimiento social, sin competencia en la práctica. Los "intelectuales" salidos de su seno desempeñan un claro papel político-ideológico, de refrendo y promoción del orden social prevaleciente. Los hábitos pedagógicos son poco flexibles, acompañados de un no-cuestionamiento de las formas de autoridad social y educativa. Hay relativamente poca autonomía tanto en las instituciones docentes como en el pensamiento que circula en ellas.

El modelo liberal es más efímero, ya que puede considerarse una transición entre los otros dos. Si por un lado garantiza la supervivencia de la cultura y el modo de vida aristocráticos (enseñanza de élite reservada a una pequeña porción de la sociedad, formas de buen orden y disciplina típicas de la antigua clase dominante, etc.), por otro lado debe responder a las necesidades de la nueva división social del trabajo y a la cambiante estructura de clases que se está llevando a cabo. Esto implica la necesidad de cualificar a una población en crecimiento a medida que aumenta la complejidad de ciertos sectores productivos y la importancia de la tecnología en ellos; también debido al espectacular auge del sector administrativo, el desarrollo de las profesiones técnicas y la incipiente expansión del sector servicios, entre muchas otras transformaciones socioeconómicas.

Todo eso va introduciendo una mayor flexibilidad y autonomía educativas, deshaciendo gradualmente la estrecha conexión de clase del alumnado. Aunque se mantiene la concepción elitista de la formación y sus cualificaciones o sanciones, existe una apertura gradual del reclutamiento escolar, así como un énfasis en la promoción de facultades "críticas" y en la importancia de la persona que se forma para su posterior rentabilidad social: comienza la visión economicista de la educación junto con el desarrollo de potenciales individuales, que más tarde serán consideradas como "capital humano" (de momento, el modelo se conforma con derramar mitemas del orden dominante, como el del "hombre cultivado" o el del "intelectual liberal").

Estos parámetros se irán potenciando a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX.

En el capitalismo keynesiano de las formaciones centrales del siglo XX, este modelo sería sustituido por "modelo tecnicista". Estamos en pleno auge del capital, con elevada procura del *valor* y alto rendimiento de las inversiones productivas, que redundan en una elevada tasa media de ganancia. Además, el Estado interviene masivamente en la economía para absorber la fuerza de trabajo que la tecnificación productiva va expulsando: terciarización de la economía en forma de servicios públicos, gestión y administración social, los cuales cobran creciente peso por encima del capital productivo de nuevo valor. A través de la propiedad pública y los servicios públicos se dio también una parcial des-proletarización de la fuerza de trabajo.

En cambio el trabajo intelectual se “obreriza” y burocratiza (crisis de las profesiones liberales y desaparición del intelectual tradicional). Se da una acentuación de las funciones directas de la ‘intelligentsia’ en el campo económico y el enmascaramiento de las que desempeña en el campo político, y una despolitización general disimulada a través de argumentos como los de "sociedad de consumo", "participación social", “derechos humanos”, “desarrollo-bienestar” o "igualdad de oportunidades", etc. (nuevos elementos de la mitología capitalista).

No es de extrañar, por eso, que la enseñanza se convirtiera poco a poco en una “estrategia” socioeconómica de las nacientes clases medias, para fortalecer su posición social o mejorarla. Extendiéndose también como posible opción de ampliación del horizonte social para crecientes capas de la población trabajadora en la segunda mitad del siglo XX.

Con la decadencia de la onda expansiva del capitalismo y el fin de las posibilidades regulativas del modelo keynesiano², se entraba en un nuevo modelo educativo, que he llamado “tecnicista complejo o globalizado”. El mismo tenía que encargarse de atajar o corregir algunas de las aparentes paradojas que el modelo tecnicista “simple” había generado, como fue la “intelectualización crítica” de ciertas capas de las clases trabajadoras y su creciente sinergia con la efervescencia reivindicativa del mundo laboral, así como la insurgencia movimientista de una sociedad civil que en sus sectores más vanguardistas aspiraba a traspasar los límites socialdemócratas del capitalismo o, cuanto menos, a estirarlos más allá de lo que la clase capitalista podía permitir.

La reacción de ésta no se haría esperar, desatando la globalización neoliberal que ha supuesto hasta hoy el lento pero incesante desmontaje del Estado Social y de los fundamentos del capitalismo “regulado” keynesiano: retroversión a la esfera privada de los bienes públicos, instauración de la inseguridad y la precariedad laborales a través de una batería de medidas tendentes a revertir las conquistas de la fuerza de trabajo (incluida la eliminación de la indexación salarial a la productividad), disposiciones impositivas regresivas con el fin de hacer recaer en las clases populares el sostenimiento del propio Estado que las enfrenta, pues en adelante los Estados acrecentarán aún más su intervención social y económica, pero lo harán esta vez volcados a favor de la oferta (clase capitalista), en perjuicio de la demanda (conjunto de la sociedad).

Esa brutal ofensiva para la aniquilación de conquistas históricas y la disminución del valor de la fuerza de trabajo, hace que ésta pase de nuevo a estar cada vez más subordinada al capital privado. Se disparan con ello los procesos de re-proletarización de la sociedad, con el consiguiente aumento de la explotación del trabajo no-pago (fundamentalmente de las mujeres).

La devaluación generalizada de la fuerza de trabajo se da de forma:

1/ Parcial

- a) Mediante la reducción de los precios de producción de los bienes de consumo corriente.
- b) Las innovaciones científicas provocan un ‘desplazamiento técnico’ que hace inútiles capacidades y funciones previamente ejercidas, lo que suele desembocar en un relegamiento a tareas de nivel inferior.

² Razones, causas y consecuencias de ello, en Piqueras (2014).

- c) Como quiera que se requiere una reducción del número de años de formación de una fuerza de trabajo sub-ocupada, se emprenden reformas educativas que permiten la adquisición de titulaciones en menos años.

2/ Total

- a) El ‘desplazamiento técnico’ también hace inútiles capacidades y funciones previamente ejercidas. Crece la cantidad de fuerza de trabajo descartada (sin valor alguno), con el parejo incremento exponencial del desempleo, subempleo y autoempleo.
- b) Las reorganizaciones administrativo-educativas abolen cualificaciones y oficios específicos.
- c) Se potencia, por el contrario, la “flexibilidad” de la fuerza de trabajo, con sus correlatos de “polivalencia” y “movilidad”. Lo que significa en la práctica el no reconocimiento de las cualificaciones previas ni de la experiencia acumulada.

Es el momento de la 4ª Revolución Industrial (combinación de las tecnologías de la microelectrónica, informática, biogenética, nanociencia, inteligencia artificial y robótica) que provoca en el sistema una tensión paradójica. Por un lado, la necesidad de acompañar el desarrollo de las fuerzas productivas, lo cual conduce a la formación de un “intelecto colectivo” cada vez más amplio y rico. Esto hace que algunos sectores cualificados de la clase trabajadora estén cada vez más en condiciones de asumir el control de la producción (de hecho ya lo hacen ante la dejación de la clase capitalista que deposita en los técnicos y managers la dirección empresarial, mientras ella se hace rentista-‘golfista’) y el propio control social (administración del Estado, también cada vez más delegado en una ‘tecnocracia’ político-laboral).

Ese proceso de formación generalizado ha llegado al punto de ser teorizado como “sociedad del conocimiento”. También como “capitalismo cognitivo”. Las fuerzas humanas que se vieron históricamente como fuerzas fetichizadas del *capital* (como si las máquinas y su producción salieran de sí mismas), van dando paso a la propia fuerza intelectual de producción humana. Eso quiere decir también que la fuerza de trabajo en su conjunto gasta en adelante una proporción de su vida sin precedentes en entrenamiento formativo, educación formal e informal, adviniendo depositaria de cada vez más competencias cognitivas, muchas de las cuales no pueden objetivarse en la maquinaria. El clásico antagonismo entre “trabajo muerto” y “trabajo vivo” deja paso ahora al del “conocimiento muerto” del capital frente al “conocimiento vivo” del Trabajo (como “trabajador colectivo”).

De ahí que el capital como clase esté forzado, por otro lado, a incrementar sus mecanismos de subsunción real de la población para mantener su dominio social. Lo que necesariamente conlleva el incremento de la represión de las potencialidades del intelecto general. El *capital* hoy aborta la evolución social, el desarrollo de las fuerzas productivas, del que una vez fue su máximo exponente³.

Pero se debate para ello entre dos objetivos no siempre compatibles. La apropiación del

³ Esto va implicado también en su propia desinversión productiva fruto de la caída de rentabilidad, lo que le hace desembocar en un *capitalismo financiarizado*, el cual presenta particularidades bien distintas a las de una simple fase de financiarización (Piqueras, 2017).

intelecto general en beneficio propio, a la par que su entorpecimiento o empobrecimiento mediante: 1/ la ya mencionada desvalorización de la fuerza de trabajo; 2/ la “idiotización funcional” de la fuerza de trabajo más cualificada, de cara a hacerla un sector de clase aliado (ajeno a la comprensión del resto del mundo).

En este campo radica una de las más importantes dimensiones de las luchas de clase en la actualidad.

En el ámbito educativo-formativo, la ofensiva de la clase capitalista cobraría cuerpo a través del *Manifiesto o Memorandum Powell* en EE.UU. (2012)⁴, que según sus propias palabras propone una suerte de cruzada política para eliminar “el pensamiento comunista en la universidad e impedir su reproducción, así como los ataques que desde ella se hacen contra la libre empresa”. Traduciendo: contrarrestar las elaboraciones cuestionadoras del sistema en cualquiera de sus ámbitos, el ascenso del profesorado “izquierdoso” y arrinconar, si no eliminar, las maneras alternativas de concebir la docencia y la investigación, así como el pensamiento crítico en la Universidad.

En adelante, se tratará de limitar cada vez más la autonomía relativa de la práctica educativa e intelectual en general, para hacerla más subordinada a la racionalidad comercial-competitiva (erigida como racionalidad "única" o "pensamiento único"). Racionalidad que precisamente porque se ha vuelto "única" se naturaliza y se concibe definitivamente como no ideología o pensamiento neutro. Por lo tanto, en realidad, la ideología de clase (dominante) y con ella la racionalidad del mercado en general, se instalan de nuevo firmemente en el sistema educativo (aunque esta vez sin elitismo aparente). Y todo, a pesar de que el modelo educativo actual hace gala de renovados mitemas (democracia, desarrollo, tolerancia, derechos humanos, paz, etc.) provenientes de las luchas sociales de al menos los dos últimos siglos.

Ese ajuste del sistema educativo a los parámetros dominantes del nuevo modelo productivo da lugar a una triple dependencia:

-dependencia de la financiación privada

-dependencia de objetivos privados (en términos de investigación y conocimiento en general)

-dependencia de la racionalidad comercial (o comercialización general del sistema educativo, que ultima la incorporación de las normas de competencia y eficacia empresariales)

⁴ En él se insistía en la necesidad de que los empresarios norteamericanos (y, por ende, “occidentales”) organizaran una potente contraofensiva económica, política y cultural que restableciera el dominio de clase debilitado después de treinta años de keynesianismo social y conquistas sindicales. Redactado en 1971 para la Cámara de Comercio de EE.UU. por el abogado y futuro miembro del Tribunal Supremo de ese país. Se trata de un texto cuyo claridad y contundencia le sitúa como punto de arranque declarativo de la ofensiva capitalista que daría paso al “neoliberalismo”. El Ejército de EE.UU. le reforzaría a través de la incorporación de académicos a sus misiones (lo que ha sido especialmente denunciado para el caso de la Antropología por López y Rivas, 2021), como “científicos empotrados”. Desafortunadamente muy a menudo es todavía desconocida o minusvalorada la importancia de este Memorandum en nuestro mundo académico, contra el que especialmente va dirigido.

Vemos a continuación algunas de las más importantes consecuencias de todo ello para la Universidad.

2. Involuciones en el sistema universitario

2.1. Mercantilización de la enseñanza y “empresarización” de la Universidad

Estamos en una de las últimas fases de una ofensiva contra la Universidad Pública, el funcionariado y el pensamiento crítico dentro de ella, que comenzó allá por los años 70 del siglo XX. Es una ofensiva cuidadosamente planeada desde Institutos estratégicos, “think tanks” corporativos, gabinetes gubernamentales e instituciones globales, cuyo inicio fue el *Memorandum Powel*. Esta estrategia se llevaría a cabo primero en los Estados Unidos y otros países anglosajones, y luego en la UE y buena parte del resto del mundo.

Calcando algunas de las líneas programáticas de sus inspiradores, lo que se ha hecho en la UE, especialmente desde principios de los años 90, es desarrollar Planes, Leyes y Programas que paulatina pero incesantemente van minando por dentro la Universidad Pública, dificultando el pensamiento alternativo y reduciendo en la práctica la libertad de cátedra y la estabilidad profesional (procesos que van de la mano pues con inseguridad laboral la “libertad” de cátedra queda realmente muy debilitada).

También, en el plano mercantil, como afirma Hirtt (2003), para el conjunto de los países miembros de la OCDE la enseñanza se ha convertido en uno de los últimos tesoros de los que apropiarse, nada menos que cerca de 900.000 millones de euros anuales al comenzar el siglo XXI. Demasiado como para que el capital privado lo deje escapar. De ahí que su proyecto para este ámbito sea la *education-business*, donde la formación sustituya a la enseñanza, las competencias al conocimiento y la empleabilidad a la cualificación. De la cada vez más estrecha vinculación (y dependencia) de la Universidad a la empresa, pasamos así directamente a la *Universidad-empresa*.

Por lo que respecta a la educación en general, ya en 1989 la Mesa Redonda Europea de Industriales (uno de los más poderosos grupos de poder y presión en la Unión Europea) afirmaba: “El desarrollo técnico e industrial de las empresas europeas exige claramente una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza y de sus programas (...) La educación y la formación son consideradas como inversiones estratégicas vitales para el éxito futuro de la empresa, [mientras que] la industria no tiene sino una débil influencia sobre los programas de enseñanza, [y los educadores] una comprensión insuficiente del entorno económico, de los negocios y de la noción de beneficio”.

En el caso concreto de la enseñanza universitaria, y copiando esas intenciones, la Comisión Europea decía en su documento de 1990 al respecto: “Una Universidad abierta es una empresa industrial (*sic*) y la enseñanza superior a distancia es una industria nueva. Esta empresa tiene que *vender sus productos* en torno al mercado de la enseñanza continua en el que rige la ley de la oferta y la demanda”. Difícilmente se puede ser más claro.

Procesos estos destinados a convertir los estudiantes en *clientes*, las clases y cursos en *productos-mercancías* y la “enseñanza continua” en fuente permanente de ganancia del nuevo negocio educativo, listos por tanto también para ultimar la conversión de la

educación en mercancía y ésta, a su vez, en fuente permanente de elaboración de otra mercancía: el conocimiento como factor de acumulación de capital⁵, que se agudiza con la Cuarta Revolución Industrial y los procesos de automatización y robotización productiva.

2.2. Entorpecimiento del acceso a la Universidad de las clases populares

Una vez que se satura por arriba el mercado laboral, consiguiéndose un suficientemente amplio ejército de reserva de fuerza de trabajo cualificada para abaratar el coste de ésta a escala general, el modelo tecnocrata complejo, ya globalizado, concentra sus esfuerzos en revertir las posibilidades de socialización del conocimiento y establecer sobre su base nuevas distinciones de clase o mecanismos para su reapropiación clasista. En adelante se busca la paulatina pero continuada expulsión de la enseñanza superior de más y más capas de la clase trabajadora. Al mismo tiempo, hay que afrontar un acuciante dilema: cómo conciliar la reducción de la financiación de los servicios públicos con la mejora de su eficacia como “instrumentos” al servicio de la acumulación de capital.

La resolución de esta contradicción se realiza a partir de la acomodación de la educación a la evolución del mercado de trabajo, esto es, combinando la adaptación (la tan manida “flexibilidad”) con la dualización (segmentación de itinerarios para las distintas clases sociales o fracciones de clase). Se trata de regular el valor de la fuerza de trabajo intelectual mediante el establecimiento de condiciones como son una cualificación jerarquizada (diferentes grados y postgrados –desde los básicos, muy degradados científicamente, hasta los de elite– para establecer una escala de precios de unos y otros titulados), una competitividad permanente en función de demandas cambiantes de la patronal (la tan elogiada “formación a lo largo de toda la vida”), una disponibilidad extrafronteriza a través de la potenciación de la movilidad, así como la expansión del negocio de las nuevas tecnologías de comunicación e información, y muy especialmente Internet. Compendio de todo ello son los “Google Career Certificates”, diplomas que lanza esta transnacional para una formación turbo “online” de seis meses, centrándose en lo que el mercado laboral demanda en cada caso, sin perder el tiempo en inmersiones académicas que dilatan tres años o más los estudios. Su coste actual, de 250 euros, es imbatible (menos de lo que ahora mismo cuesta una sola asignatura), por lo que muy probablemente en breve sus títulos serán valorados en el mercado laboral muy por encima de los de Grado y de Máster de las Universidades estatales.

Por otra parte, la acentuación del sistema de créditos fordista que se ha ido implantando mediante sucesivas reformas, implica una extensión de la carga lectiva a la esfera de la vida privada del alumnado, crecientemente incompatible con la dedicación laboral, lo que da como resultado un aumento de obstáculos para la integración del mundo del trabajo en la Universidad. Además, poco a poco, con algunas salvedades y retrocesos, las tasas académicas se han ido encareciendo. La asistencia a las clases se ha vuelto obligatoria en

⁵ Las ideas son propias de un modo de producción. Como quiera que en el capitalismo la ciencia está puesta al servicio de la acumulación de capital, sus elaboraciones no pueden ser antitéticas con ese principio. Mientras que, sin tocar los basamentos de la explotación y dominación capitalistas -la *ley del valor* y el *capital* como principal elemento metabólico-, la Filosofía entretiene su tiempo (y el de la población) en propuestas y persecución de ideas regulatorias. Mero idealismo sin ninguna posibilidad de traducción práctica a escala social.

la práctica, con horarios académicos y formatos curriculares cada vez más amplios que se asemejan más a una escuela prolongada que a lo que debería ser una relación de enseñanza universitaria, con una escala curricular que degrada las titulaciones medias y obliga, para tener un mínimo de prestigio y solvencia en el mercado laboral, al seguimiento de másteres y cursos de postgrado cada vez más caros. Todo esto va dificultando la entrada y permanencia de las clases populares en la Universidad, así como la procura de una igualdad de facto para las diferentes clases sociales en el mundo universitario.

La disipación de la separación entre “tiempo libre” y “tiempo de estudio” corre paralela a la cada vez mayor utilización productiva del “tiempo libre” por parte de la clase trabajadora en general. Esto implica la declinación de cualquier actividad académica que no tenga réditos en créditos. A cambio, la fidelidad de la educación superior a los principios de la empresa es recompensada como “ocupabilidad” del estudiantado.

Para contribuir a esa “ocupabilidad”, los distintos itinerarios sociales según la procedencia de clase de la población, a través de la formación profesional, la enseñanza media, la superior y la de postgrado, se refuerzan ahora con nuevas divisiones de grados. Se quiere, además, que cada vez en mayor medida el alumnado se pague sus propios estudios, a través de la proliferación de becas-créditos a devolver cuando se comience a trabajar (lo que, dadas las condiciones de los mercados laborales, está comenzando a suponer un serio problema de burbuja especulativa y deuda –en torno a los 3 billones de dólares en EE.UU.-).

De aquí se pasa fácilmente a la competencia entre centros universitarios por un alumnado definitivamente concebido como cliente. Para ganar en capacidad de atracción, sus programas y conjunto de contenidos curriculares deben hacer gala de una convertibilidad mercantil lo más inmediata posible. En consecuencia, las Universidades no pueden mostrarse muy severas en la evaluación del estudiantado, so pena de perder “clientes” y dejar de ser “atractivas” para matricularse. Se relaja con ello tanto la formación académica como la exigencia de calidad y rendimiento para los integrantes de las capas medias-bajas y bajas de la clase trabajadora que (todavía) acceden a la Universidad. No importa, la formación integral, los conocimientos consistentes e integrados, no serán ya el objetivo, sino la adquisición de meras habilidades flexibles, ‘operativas’. Traducido de nuevo: un alumnado que aprenda a adaptarse sumisamente a los cambiantes requerimientos del mercado laboral, sin gran valor adquirido como fuerza de trabajo.

No hace falta explicar que una fuera de trabajo sin formación sólida, enraizada, sino “flexible”, es fácilmente sustituible. Y si es fácilmente sustituible resulta también ampliamente desvalorizada.

2.3. Ataque directo a la autonomía, y nueva “*gobernanza*” universitaria

Hacer de la enseñanza superior un negocio lucrativo para las grandes corporaciones capitalistas requiere imprescindiblemente intervenir cada vez más la Universidad pública y desleír poco a poco su “autonomía”.

Una Universidad crecientemente desfinanciada por las administraciones públicas, queda paulatinamente en manos de los intereses de la empresa privada, que señala cada vez más

unilateralmente lo que se ha de investigar e incluso enseñar en ella, determinando a través de su creciente influencia sobre los órganos rectores universitarios, los programas de estudio y contenidos curriculares en general. También a la postre, la propia manera de enseñar.

La creación de un órgano como el Consejo Social facilitó la entrada en la Universidad de intereses políticos y económicos ajenos al mundo académico. En adelante, la selección de la financiación de los productos e investigaciones en que las empresas puedan estar interesadas, es formulada como “financiación por objetivos”, en la que se prima abrumadoramente la “investigación aplicada”, que en las actuales circunstancias es como decir aquella investigación destinada a satisfacer las demandas de la empresa privada.

Esta última tradicionalmente ha preferido que la fuerza de trabajo intelectual sea formada y puesta a su servicio con fondos públicos. Con el tiempo, sin embargo, y con vistas a asegurarse los objetivos de rentabilidad de la educación superior, las empresas se convierten en prestamistas cada que vez más recurridas por las Universidades. Financiadores privados que casi nunca cumplen con los principios de ética y responsabilidad social de los que tanto alardean las propias Universidades, pero que sí evalúan y juzgan los resultados de éstas.

Esa potestad evaluadora de agencias externas a la Universidad es descrita bajo engañosas denominaciones como “autonomía con rendición de cuentas”, “universidad al servicio de la sociedad”, “mejora continua de la calidad y la competitividad educativas”, “metodologías activas y participativas centradas en el estudiantado”, etc. No deja de ser curioso que cuanto más se multiplica este tipo de evaluaciones e injerencias externas, más va disminuyendo la calidad de los saberes académicos, así como la comprensión del entorno social y natural por parte del estudiantado, el cual es crecientemente entrenado en saberes técnicos y “funcionales” (el “know how”), en detrimento de los saberes comprensivos y críticos (el “know that”).

La decisiva influencia empresarial se compadece, asimismo, con la jerarquización y división del profesorado en órganos de gestión y de representación y control. Los sistemas de elección de cargos y órganos universitarios pasan a ser más propios del carácter censitario que del auténtico sufragio universal, al otorgar diferente representación a unos cuerpos docentes y a unos estamentos que a otros. Se consagra de esta manera una explícita desigualdad (o diferenciación antidemocrática) entre el profesorado (con la consiguiente primacía de intereses de rango), así como la ya tradicional entre éste y los demás estamentos universitarios como el personal administrativo y de servicios (PAS) o el estudiantado.

Hacer de la enseñanza un negocio (y dismantelar la Universidad Pública como centro crítico del saber) busca no sólo la paulatina y soterrada privatización de las instituciones públicas a través del desembarco de las empresas en ellas, sino que necesita además que la precarización laboral y la “sobre-explotación” tomen carta de normalidad también en el trabajo universitario.

La multiplicación, como en el resto del mundo laboral, de las figuras de contratación temporal y degradada, con el consiguiente aumento de la precarización del profesorado,

como del propio PAS⁶, y la sostenida disminución de las plantillas estables, viene de la mano de la potenciación del trabajo del profesorado como mero transmisor de esos buscados conocimientos funcionales, en detrimento de la investigación y de la docencia crítico-comprensiva.

Así, por ejemplo, más del 50% del personal docente es hoy laboral en precario, del cual alrededor del 35% es asociado en las Universidades públicas españolas. Esta, la de "asociado", es una figura hecha para bajar al fondo el precio de la fuerza de trabajo docente. Concebida ficticiamente para contratar "profesionales de reconocido prestigio" con otra primera dedicación, en muy pocas ocasiones los contratos realizados bajo esa figura responden a ese criterio. En la actualidad, los salarios de este profesorado van de 255 a poco más de 500 euros al mes, dando más de la mitad de la docencia que el profesorado funcionario.

Del mismo modo, tenemos becarios/as de investigación en condiciones lamentables, personal investigador y de apoyo a la investigación que trabaja por menos del salario mínimo, sin importar su calificación. Mientras que la estabilización del profesorado adjunto doctor que termina el contrato es inexistente, por ejemplo.

En general, se han multiplicado las figuras inestables y directamente precarias del profesorado, estableciendo cada vez más desigualdades entre el mismo, que potencian aún más la subordinación de una parte de él a otra y van convirtiendo la democracia interna de los distintos órganos en algo residual.

El Plan Bolonia, y los Comunicados de Praga, Berlín, Bergen y Londres (en concordancia con los objetivos de apropiación privada de la riqueza social explicitados en la Cumbre de Lisboa), no son sino pasos precisos dentro de este proyecto metódico de relojería que podríamos llamar de la mercancía-enseñanza.

No contentos con ello, sin embargo, el empresariado y sus representantes políticos lanzan advertencias de nuevas medidas a futuro para ir pulsando la reacción de la comunidad universitaria (a la par que habituándola). Así, se anuncia la imposición de rectores nombrados desde órganos ajenos a la Universidad, como ajenos a ella podrían llegar a ser los propios rectores. Igualmente, se habla ya a las claras de la eliminación del funcionariado en la Universidad, entre otras graves agresiones a la autonomía y *gobernanza* universitarias y a las condiciones laborales de sus plantillas.

2.4. El capital privado entra a saco en la Universidad

Por su parte, la entrada de los capitales privados en el mundo universitario permite a éstos obtener pingües beneficios. En el caso del Banco Santander (BS) el gigante financiero español ha apostado fuerte por la educación superior, pues según apunta la entidad que preside Ana Botín, la inversión desde 2002 ha sido superior al millón y medio de euros en lo que a premios y colaboraciones se refiere. Dentro de la "colaboración" con las Universidades españolas, el BS pone a disposición una serie de créditos dirigidos a cualquiera que los solicite: estudiantes de grado, máster y doctorado, Universidades —

⁶ Una parte importante del cual se enfrenta a graves problemas de estabilidad y promoción de puestos de trabajo, con demasiados contratos también presididos por la precariedad, y con un modelo organizativo que en algunos casos lleva más de 10 años por resolverse.

para material o infraestructuras—, etcétera. A diferencia de los premios y otros tipos de “colaboraciones”, estos créditos sí se devuelven. Y con intereses. En el curso 2016/2017 el BS concedió 12.559 becas, a 25.000 € cada una, sumando un total de algo menos de 314 millones de euros. Teniendo en cuenta los intereses del 4,27% —aunque estos pueden variar— y la comisión de apertura de 500 € por beca, la entidad bancaria recuperaría los millones prestados más importantes beneficios.

La presencia de capital privado también se hace notar desde un sector tan lucrativo como es el petrolero. Así, por ejemplo, BP es contribuyente habitual de Universidades en distintos lugares del mundo.

Al rédito que estas empresas obtienen de sus préstamos universitarios, hay que añadir comportamientos que ponen en cuestión que debieran estar vinculadas a la Universidad Pública. La petrolera BP, por ejemplo, ha ido acumulando desastres naturales que han dañado notablemente su imagen y el medioambiente, así como el cuidado y trato a su personal. ¿Está capacitada para dar consejos sobre sostenibilidad y buenas prácticas? ¿Qué sanciones impondría la petrolera si actuase como observatorio internacional?

Entre todas las entidades bancarias que financian armamento, destaca en España por encima del resto el papel de las financiadoras universitarias BBVA y BS, ya que ambas superan en cuantía al resto de entidades juntas. Esta *cooperación* no sólo permite la creación de carros de combate o armas pesadas, también se construyen pequeñas armas nucleares y bombas de racimo, estas últimas usadas generalmente contra población civil⁷.

2.5. La ideología que enmascara

El conjunto de circunstancias y procesos hasta aquí descritos es sistemáticamente “ignorado” por los tan ensalzados compromisos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que hoy llevan a cabo las Universidades.

¿De qué tipo de RSU y códigos éticos complementarios podemos hablar en Universidades que mantienen unas cotas de precariedad y desigualdad internas de tal calibre, y que se dejan financiar por Banca, Fundaciones y entidades satélites opacas, que no cumplen ninguno de aquellos principios, antes al contrario, son activos agentes en la compra-venta mundial de armas, en inversiones palmariamente no éticas, en proyectos que van contra las condiciones de vida de las poblaciones en innumerables partes del planeta...?

Tampoco parece ser muy compatible con esa RSU la externalización de servicios a empresas contratadas directamente o subcontratadas o sub-subcontratadas, a menudo con condiciones laborales abusivas (cafeterías, servicios de distribución, limpieza, reprografía, vigilancia, conserjería, la propia gestión de los Colegios Mayores...), por no entrar ahora en todo lo relacionado con las Fundaciones Universidad-Empresa que hoy no sólo son omnipresentes en nuestras Universidades, sino cada vez más decisivas en sus políticas.

⁷ Todos los datos de este punto 2.4. en Plasencia (2017).

Unas circunstancias como estas no son sostenibles para una verdadera Universidad Pública, igualadora, de calidad e inclusiva. Si todas aquellas condiciones se mantienen o perpetúan, en realidad se está trabajando en contra de los principios RSU y códigos éticos asociados.

2.6. Control de la labor del profesorado. Sustracción o escamoteo de la producción científica a la sociedad.

Los actuales procesos de evaluación de la carrera profesional docente e investigadora del profesorado universitario, vienen condicionados por un sistema de incentivos económicos y de promoción del profesorado ligado a la valoración o "medida" de la eficiencia de la práctica docente e investigadora, con consecuencias retributivas, que especialmente en España a partir del Real Decreto-Ley 14/2012, privilegia la investigación cuantificable y comercializable, mientras devalúa la docencia (pues se establece que la actividad docente ha de graduarse en atención a la "intensidad y excelencia" de la actividad investigadora "reconocida" –algo que no parece que el proyectado “sexenio de docencia” vaya a revertir verdaderamente-).

De esta forma, premia la consecución de tramos de investigación (sexenios) con una reducción de la carga docente, con un aumento retributivo y con la posibilidad de promoción profesional. El "sexenio", que en principio no suponía más que un complemento retributivo, ha sido incorporado también en todas las instancias universitarias como medida que impide o permite la participación del personal docente e investigador (PDI) en numerosas actividades académicas y de gestión universitaria.

Tal sistema de evaluación encauza la producción de conocimiento según criterios de productividad/calidad que se puedan cuantificar y medir. Considera así, como prueba objetivable de la calidad del trabajo de investigación, el llamado factor de impacto, que mide la "visibilidad" una vez publicado en función del número de citas recibidas en otros artículos. Se obvia la naturaleza positiva o negativa de las citas y las características del objeto de estudio y se asume la tesis de que el factor de impacto (que supuestamente mide visibilidad) define el valor científico y la calidad.

Este sistema ha recibido innumerables críticas de la comunidad científica y universitaria:

1. Al sesgo lingüístico y geográfico de las lógicas de poder geopolíticas que favorecen a publicaciones vinculadas a menudo a los mismos “think tanks” y otros estamentos de elite que protagonizan la ofensiva contra la Universidad Pública, así como a autores anglosajones; al tiempo que reproduce lógicas coloniales (marginando y despreciando las revistas científicas no anglosajonas e imponiendo sin discusión el inglés como lengua neutra).
2. Al enclaustramiento de la producción de conocimiento en un circuito privatizado y altamente elitista, sustraído a la sociedad; lo que forma parte del proceso de desposesión de la riqueza colectiva y muy en concreto, en este caso, del conocimiento científico.
3. Al privilegio de estándares determinados de "ciencia curricularmente rentable", ajena al compromiso con lo común y al servicio a la sociedad.

4. A la recurrencia y la permanencia de los círculos científicos dominantes que se nutren y se citan entre sí.

En definitiva, un productivismo ajeno a las aportaciones sociales que pueda entrañar (lo cual a duras penas puede ser paliado por los nuevos sexenios de transferencia creados – los cuales ya han sido acusados, en cambio, de aumentar la brecha de género-), consistente en forzar al profesorado a conseguir y mantener una productividad permanente, como norma de evaluación de su trabajo, que le obligue compulsivamente a publicar en determinados medios (con la consiguiente proliferación de artículos de muy escasa innovación investigadora ni aportación teórica alguna, a menudo extraídos de una misma investigación, e incluso recurriendo a la repetición de contenidos con apenas ligeras variaciones de los mismos). Todo lo cual es compatible con la acelerada y muy preocupante ausencia de fundamentos epistemológicos y la consiguiente pérdida de rigurosidad teórica en las investigaciones y análisis universitarios, sin los cuales los métodos científicos de investigación se resienten también inevitablemente, y no digamos ya sus resultados.

3. Movimiento crítico universitario y *desexelencia*

Con la finalidad de organizar y fortalecer las críticas a la creciente injerencia externa en la autonomía universitaria, es que profesorado de muy distintas Universidades y de más de un país ha confeccionado o se ha sumado a la *Carta de la desexelencia* (2014). Es fruto de una reflexión colectiva que pretende abrirse a la participación del conjunto de la comunidad universitaria. Una reflexión que busca sustituir la corrompida (e ilusa) meta de la “excelencia” por la idea de un trabajo honesto y bien hecho en el marco de una Universidad pública, democrática y accesible, que pueda irse convirtiendo también en *popular*.

Atañe a los diferentes apartados de la vida universitaria, por lo que sólo sintetizaremos aquí algunas de sus propuestas.

3.1. Docencia

Se parte de que la enseñanza es una misión esencial de la Universidad. No un producto de consumo sujeto a normas de rentabilidad. Por lo cual la *Carta* pide comprometerse con

- la libertad de acceso del estudiantado a la Universidad.
- dejar de tratar al alumnado como si fueran clientes o consumidores.

Más en concreto:

-Llevando al centro de la docencia dinámicas de construcción del saber y poniendo en marcha dispositivos pedagógicos que permitan la construcción conjunta de saberes.

- Luchando contra la infantilización del alumnado en los procesos de aprendizaje, que va aparejada con la estandarización de contenidos y de expectativas, impidiendo el

desarrollo de la curiosidad y del espíritu crítico.

- Evitando la estandarización de las formas de evaluación.

3.2. Investigación

Se indica que la investigación genera conocimientos diversos y abiertos. No es una empresa productivista y utilitaria. No tiene como finalidad la fabricación de productos acabados.

En consecuencia, se recaba el compromiso para:

- Considerar la investigación y la docencia como inseparables, tanto en los principios como en la práctica. Teniendo en cuenta que la investigación se enriquece con el dispositivo pedagógico y este permite la transmisión de conocimientos y el surgimiento de nuevas preguntas de investigación.
- Defender la libre elección de temas de investigación, sin imposiciones basadas en criterios de rentabilidad.
- Rechazar las actuales lógicas de evaluación y clasificaciones que ponen en competición al personal investigador y a los grupos de investigación haciendo que peligre el trabajo colaborativo.

Por eso se propone entre otros objetivos:

- No dar validez a los ránquines internacionales, cuyas finalidades y métodos deben ser discutidos.
- No participar o someterme a evaluaciones que no se correspondan con autoevaluaciones decididas por los propios grupos de investigación. Lo que significa que los criterios de evaluación hayan sido discutidos colegialmente y lleven a evaluar objetivos pensados conjuntamente.
- No aplicar sistemas de evaluación en la Universidad que provengan de otro tipo de evaluación concebida de manera estándar para otro tipo de organizaciones (como empresas, por ejemplo).
- Respetar las reglas en cuanto a la contratación y promoción del profesorado.
- Eliminar la hegemonía de baremos cuantitativos (número de publicaciones, índice de impacto, factor h...). Reintroducir prioritariamente los procedimientos cualitativos que se centren sobre la valoración del contenido de los expedientes.
- Reflexionar junto a los investigadores más jóvenes sobre los peligros de una investigación basada en la ideología de la excelencia que da prioridad a la cantidad y la rapidez por delante de la calidad y el contenido.

3.3. Gestión-Administración

La Administración es un componente esencial en el funcionamiento de la Universidad. No ha de entenderse como el equipamiento pasivo y maleable de los nuevos managers universitarios.

En consecuencia, se insta a:

- Exigir una estructura administrativa suficiente con un trabajo satisfactorio en todas sus dimensiones: salariales, espaciales, formativas, organizativas.
- Velar por que las nuevas iniciativas de docencia e investigación no se planifiquen sin contar con los medios que aseguren su correcto desarrollo.
- Contar con los puntos de vista y recomendaciones del personal administrativo
- Valorizar y movilizar recursos internos en materia de organización del trabajo y de gestión en vez de recurrir a consultorías y servicios externos.

3.4. Universidad servicio público

Las Universidades tienen una misión de servicio a la colectividad. Son, y deben seguir siendo, un lugar abierto y conectado a la sociedad. Sin embargo, este servicio no debe reducirse a cubrir necesidades y demandas sociales marcadas por lo inmediato, decididas por los responsables políticos para su propia visibilidad personal o institucional. Tampoco es un servicio público de cara al mercado de trabajo o a las empresas para sus propias dinámicas de rentabilidad.

Por eso se buscan compromisos para (entre otros):

- Defender la libertad de expresión de los miembros de la Universidad, incluso cuando supongan una crítica a la institución universitaria.
- Apoyar los vínculos de la Universidad con la sociedad (asociaciones, empresas, movimientos sociales) siempre que conlleven un beneficio y aprendizaje mutuo y un sentido de emancipación colectiva.
- Crear nuevos espacios y herramientas de discusión entre científicos y no científicos, que puedan generar nuevos encuentros y formas de comunicación y expresión del conocimiento.

Bibliografía citada

Carta de desexcelexencia (2014). Disponible (entre muchos otros lugares) en <https://elbonia.cent.uji.es/jordi/2014/09/14/carta-de-la-desexcelexencia-salvemos-la-universidad/>

Hirtt, Nico (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Editorial Digital & Publicaciones Digitales. Madrid-Sevilla.

Lerena, Carlos (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel. Barcelona.

López y Rivas, Gilberto (2021) [2010]. *Estudiando la contrainsurgencia de Estados Unidos. Manuales, mentalidades y uso de la Antropología*. Plaza y Valdés. Ciudad de México.

Piqueras, Andrés (2014). *La opción reformista. Entre el despotismo y la revolución. Una explicación del capitalismo histórico a través de las luchas de clase*. Anthropos. Barcelona.

Piqueras, Andrés (2017). *La tragedia de nuestro tiempo. La destrucción de la sociedad y la naturaleza por el capital. Análisis de la fase actual del capitalismo*. Anthropos. Barcelona.

Plasencia, Francisco J. (2017). “La universidad-empresa como respuesta neoliberal a la crisis económica: análisis sobre la Universitat Jaume I de Castellón”. Trabajo de Fin de Grado. Disponible en http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/174322/TFG_Francisco_Javier_Plascencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Universitat Jaume I.

Powell, Lewis F. (2012) [1971]. El «memorando confidencial» de Lewis F. Powell o del acta de nacimiento del neoliberalismo organizado, en <https://rebellion.org/el-memorando-confidencial-de-lewis-f-powell-1971-o-del-acta-de-nacimiento-del-neoliberalismo-organizado/>

Sacristán, Manuel (2011) [1972]. “La universidad y la división social del trabajo”, extraído de <https://marxismocritico.com/2011/10/05/la-universidad-y-la-division-social-del-trabajo/>

Una versión un poco más reducida está publicada en Nuestra Bandera. Revista de Debate Político y Teórico, nº 250, pp. 115-128. Primer trimestre de 2021.