

El capitalismo académico y el plan Bolonia

Enrique Javier Díez Gutiérrez. Universidad de León

RESUMEN: El proceso de convergencia europea, que supone crear y consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior con el fin de armonizar los diferentes sistemas universitarios, tiene aspectos positivos y un espíritu que seguramente todo el mundo podría compartir: equiparar las titulaciones; aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales, o potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario. El problema de fondo es el marco global en el que se inscribe y la filosofía que orienta esta reforma y que parece desplegar un funcionamiento mercantil de la educación en Europa. Porque esta reforma no parece tratar de poner la universidad al servicio de la sociedad para hacerla más justa, más sabia, más universal, más equitativa, más comprensiva, sino de adaptar la universidad al mercado, una parte muy concreta de la sociedad, cuyas finalidades no se orientan precisamente hacia la justicia, la comprensividad o la equidad.

En los últimos tiempos oímos hablar reiteradamente del proceso de Convergencia Europea. Se trata de un proceso abierto por los ministros y las ministras de educación de diferentes países europeos (no sólo de la UE), a partir de sucesivas declaraciones que han salido de sus reuniones periódicas. En ellas se ha asumido el compromiso de los diferentes países de crear y consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dentro del Proceso de Bolonia, llamado a culminar en 2010, es decir, de armonizar los diferentes sistemas universitarios, para que los estudios tengan una misma estructura en todos ellos y compartan una misma orientación, contribuyendo con ello a promover lo que denominan la "economía del conocimiento".

Los ministros y las ministras de Educación de 45 países del continente europeo se reunieron en Londres, entre el 16 y el 18 de mayo de 2007, para evaluar los avances en los últimos dos años del Proceso de Bolonia y definir las directrices a seguir hasta 2009.

Los principales objetivos que se enuncian en las sucesivas declaraciones son:

- La homologación de los sistemas universitarios en todas sus facetas: títulos válidos para todo el EEES, mismo sistema de créditos, igual estructuración de las carreras...
- Ligado a esto, se pretende promover la movilidad de los estudiantes y profesorado ("libre circulación de estudiantes, profesores y diplomados").
- Promoción de la "dimensión europea" en la educación superior.
- Conseguir un sistema de educación superior competitivo, atractivo para el resto del mundo, y que atraiga por tanto estudiantes, investigadores, etc. de otros lugares.
- Adecuar las enseñanzas a las necesidades del mercado laboral.
- Promover la idea de "educación a lo largo de toda la vida" (*lifelong learning*); no formarse primero y trabajar después, sino generar un proceso permanente de interacción entre formación y trabajo.
- Cambiar los métodos de enseñanza, más centrados en el aprendizaje del alumnado, y con atención más individualizada (más tutorías y trabajo personal y menos clases tradicionales)

- Potenciar la investigación, para que la Universidad contribuya a desarrollar una economía basada en el conocimiento, en Europa. Para ello se buscarán formas de financiación tanto pública como privada.
- Asegurar la calidad de la Universidad, como garantía de que es "eficaz en relación con su coste".

Como se puede ver, la definición del EEES implica cambios sustanciales en los sistemas educativos de los Estados que afectarán a millones de personas en toda Europa, como la implementación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) basado en las horas que cada persona dedica al estudio, no sólo en horas lectivas, o la adopción de un sistema de titulaciones de dos ciclos (tres años genéricos más dos de especialización, máster).

Por supuesto, este proceso tiene aspectos bastante positivos y un espíritu que seguramente todo el mundo podría compartir. Muy diferentes sectores del mundo universitario hablan de ello como "una gran oportunidad" para cosas con las que podemos estar tan de acuerdo como el proceso de convergencia de titulaciones en sí mismo, buscando una equiparación de titulaciones; un aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales, o potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario. Éstas son propuestas que se valoran positivamente en este proceso de convergencia.

Por supuesto, es loable potenciar un aprendizaje más centrado en el estudiante y menos en lo magistral, pero no se ha definido de dónde va a salir el dinero para pagar este desarrollo. Porque para implementar este sistema de formación es necesaria una relación más cercana entre estudiantes y profesorado, grupos más pequeños, y por tanto, más profesorado, cambios en las instalaciones, etc., es decir, más financiación. La cumbre ministerial de mayo de 2007, en Londres, teóricamente tenía que discutir la financiación, pero no ha habido muchos avances. Y los estudiantes temen que el dinero saldrá de su propio bolsillo, lo que impedirá el acceso de mucha gente a la educación superior y de calidad.

El MEC presentó el 2 de octubre de 2006 su desglose presupuestario para 2007. En sus partidas, dedica 265 millones de euros a la educación universitaria, lo que supone un 83,4% de incremento según las fuentes oficiales. De este aumento, 50 millones de euros están destinados a la oferta de préstamos-renta de 15.000 euros para cursar máster de dos años, que el alumnado devolverá (con sus respectivos intereses) "cuando la remuneración laboral del estudiante alcance un mínimo fijado". Estos préstamos-renta no son otra cosa que una "ayuda" para pagar los estudios universitarios, pero condicionada esta ayuda a devolverla. Una iniciativa que ya fue propuesta en el llamado Informe Bricall y de la que ya renegaron los estudiantes. Es decir, pasamos de las becas a los préstamos bancarios¹ (es fácil imaginar quiénes son los más interesados), con lo que a partir de ahora los estudiantes estarán endeudados incluso antes de intentar abandonar el hogar

¹ Se habla de que las becas-préstamo no sustituirán a las becas convencionales, pero en muchos informes del Gobierno se habla del aumento de becas-préstamos en detrimento de las becas convencionales: "Con el sistema de préstamos, los estudiantes se hacen más conscientes del coste de su educación, tienen más incentivos para exigir una enseñanza de calidad, y deben esforzarse en los estudios y en el trabajo, para poder devolver la financiación recibida. De hecho, cabe pensar que la gratuidad de la enseñanza superior no sólo no promueve el esfuerzo de los estudiantes, sino que tiende a crear problemas de selección adversa, atrayendo a la Universidad a estudiantes que no tienen posibilidades de completar los estudios; especialmente si existe un sistema de becas que proporcione ingresos además de cubrir las tasas" (Informe Universidad 2000, cp.5, Financiación, pg.27).

familiar y buscar una vivienda. Se está pasando de considerar la educación universitaria como un derecho accesible a toda la ciudadanía a entenderla como una prerrogativa que se financia a quienes puedan devolver esa inversión.

Por supuesto que también es loable la convergencia y equiparación de titulaciones. Pero el problema es que la unificación de todos los títulos “se hará rebajando el nivel de las licenciaturas, y luego nos obligarán a pagar la especialización a precio de máster”, como afirmaba un miembro del mayoritario Sindicato Nacional de Estudiantes (NUS) de Reino Unido, quien ha estado presente en la cumbre como observador.

Las barreras académicas (notas de corte, selectividad, reválidas y demás suplicios) son una traba al acceso. Pero hay otro obstáculo mayor, que son las barreras económicas. Hoy ya es difícil acceder a la Universidad para bastante gente. Pero se tiene una oportunidad razonablemente universal. Pero la sombra planea sobre los títulos de postgrado. Ya se ha reconocido desde el MEC que seguramente estos títulos se dispensarían a precio de doctorados. Es decir, los créditos serían unas tres veces más caros. Ahora bien, estamos hablando de los reconocidos por el Ministerio. Pero las universidades podrían ofrecer sus propios másteres que, naturalmente, serían más caros, y cada una invertirá en ellos sus mejores medios y profesorado. “Tendremos una universidad más cara y demasiado centrada en el mercado laboral, habrá menos cabida para las carreras de Humanidades, y se producirá una progresiva mercantilización de la educación”, sentenciaba este componente del NUS. Actualmente, los másters, como ciclo, no están reconocidos por el MEC, y eso implica que aunque los actuales pueden ser claves a la hora de buscar un empleo en el sector privado, no cuentan a la hora de opositar, ni llevan asociados ningún plus en ningún convenio laboral; en el plano legal cuentan lo mismo que un curso, por lo que no los hace imprescindibles para la formación.

También podemos considerar una buena idea, en principio, el sistema de créditos ECTS². Ahora bien, si lo analizamos más a fondo vemos que el nuevo sistema a implantar adjudicará los créditos en función del esfuerzo total del alumnado, es decir, realización de prácticas, asistencia a seminarios, períodos de prácticas, etc. Esto, que por supuesto tiene sus virtudes, se traduciría en 25 horas de trabajo por crédito, que por 60 en un curso hacen 40 horas semanales de dedicación exclusiva a los estudios, con lo que convertimos al alumnado en “estudiantes a tiempo completo” sin apenas tiempo para el ocio y no digamos ya de compaginar los estudios con un trabajo. Por lo que vemos que se ha diseñado un modelo pensando en determinado tipo de estudiantes, que no se adapta a las situaciones ni necesidades de los estudiantes con situaciones económicas más desfavorecidas.

En definitiva, el problema de fondo es el marco global en el que se inscribe y la filosofía que orienta esta reforma y que parece desplegar un funcionamiento mercantil de la educación en Europa porque, como aparece en las declaraciones oficiales, los principales objetivos de esta reforma son el “aumento de la movilidad estudiantil y laboral en el espacio europeo y la mejora de la incorporación de los estudiantes en el mundo del trabajo”. Ello de por sí no es negativo; de hecho, es

² El actual proceso de equiparación de los sistemas formativos universitarios del conjunto de países pertenecientes a la Unión Europea, conocido como el proceso de “convergencia europeo” de titulaciones, adopta el sistema de créditos europeos, *ECTS* (European Credits Transfer System), entendiéndose el concepto de crédito como la unidad de valoración de la actividad académica en términos del volumen o carga de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos.

necesario defender una Universidad que se comprometa con la sociedad, que sea motor de transformación social. Pero no se trata, en este caso, de cambiar la sociedad desde la universidad para hacerla más justa, más sabia, más universal, más equitativa, más comprensiva, sino de adaptar la universidad para que sea útil a los cambios que ya se están produciendo en la economía y la sociedad; y a la vista está que los resultados de estos cambios no están siendo precisamente justos, ni comprensivos, ni equitativos.

Lo que se ha convertido en la tarea esencial de la enseñanza superior en la época de la globalización neoliberal, ya no es la producción de ‘seres humanos razonables’, es decir, de personas capaces de juzgar y decidir razonable y rigurosamente, sino la de asalariados intelectualmente muy cualificados. La educación humanista, por muy ilusoria que haya podido ser su pretensión a la universalidad en una sociedad de clases, se proponía como meta la emancipación intelectual y, como referencia ideal, un ser humano completo para quien el trabajo no constituía la exclusiva ocupación de la vida. Este ideal se ha quebrado en la era neoliberal.

Nos arriesgamos a perder la Universidad Pública como la conocemos, es decir, la Universidad como servicio social que ofrece una cobertura amplia y que prima la transmisión de conocimientos como un valor en sí mismo, y no como un mero instrumento al servicio de las empresas³.

Ya en 1989, el informe *Educación y Competencia en Europa* de la ERT⁴ recordaba “la importancia estratégica de la educación para la competitividad europea”, lamentando la “inadecuación y el arcaísmo” de los sistemas educativos europeos, afirmando alto y claro que la “oferta de cualificaciones no se corresponde con la demanda”. Criticaba, además, a una Europa que “autoriza e incluso anima a sus jóvenes a que se tomen el tiempo necesario para realizar estudios ‘interesantes’, sin relación con el mercado laboral” y lamentaba que “la industria sólo tenga una escasa influencia sobre los programas enseñados”, que los enseñantes “tengan una comprensión insuficiente del entorno económico de los negocios y de la noción de beneficio” y que esos mismos enseñantes “no comprendan las necesidades de la industria” (Hirtt, 2003).

Las grandes corporaciones multinacionales han irrumpido con fuerza en el escenario del sistema educativo desde finales de los años 80. Su filosofía, proporcionar a la industria y los servicios trabajadoras y trabajadores adaptados a las exigencias de la producción moderna, se ha convertido, con mucho, en la más importante de las funciones atribuidas a la enseñanza superior al cabo de los años. La tarea primordial de la universidad se ha convertido, en el imaginario colectivo y en el sentido común habitual de los discursos del mundo de la política, los medios de comunicación e incluso la gente corriente de la calle, en la de ser el soporte de la empresa. De hecho, en el informe sobre la enseñanza de febrero de 1995, de la ERT se afirmaba que “la educación debe ser considerada como un servicio prestado al mundo económico”.

³ En octubre de 2005, 16 universidades españolas firmaban, con el apoyo de importantes empresas privadas y públicas, la constitución de *Uninvest*, la sociedad gestora de capital riesgo que “financia el conocimiento”.

⁴ *Mesa Redonda europea de los empresarios* (en inglés ERT: European Round Table): Importante grupo de presión de la patronal europea que funciona desde 1982 y ha influido en las decisiones de la Comisión Europea: dio forma a la Red de Carreteras Transeuropea, al Tratado de Maastricht, a la moneda única y a diversos “Libros Blancos” elaborados cuando la Comisión era presidida por Jacques Delors.

Con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de qué sea la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas y se centra la formación en preparar el tipo de profesionales solicitados por éstas. Se está así integrando los sistemas escolares “dentro de proyectos industriales, contemplados como recursos para la obtención de capital humano, para la creación de trabajadores y trabajadoras dóciles” (Apple, 1998, 39).

Las inversiones en la educación y los currículos deben ser pensados de acuerdo con las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo. La persona trabajadora “flexible” y “polivalente” constituye así la referencia del nuevo ideal pedagógico. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa privada tiene de la función de la enseñanza: un campo de entrenamiento para atender las necesidades de las empresas.

Se emprende así una nueva cruzada de reconceptualización del discurso sobre las prioridades de la educación para enfrentar los desafíos de la nueva época y una nueva retórica sobre los nuevos ‘desafíos’ y los escenarios futuros, siempre con la finalidad de ajustar la educación a las demandas del mercado laboral.

Por eso Fernández Liria (2008) afirma que se trata del equivalente a una reconversión industrial en el mundo académico. La receta es extremadamente simple: la financiación pública se subordina a la previa obtención de “fuentes de financiación externa”, es decir, privadas⁵. En la práctica ello significa que, en adelante, toda la geografía del mundo académico (disciplinas, cátedras, departamentos, facultades, planes de estudios, proyectos de investigación, etc.) se ve forzada a amoldarse a los intereses profesionales y las prioridades de investigación empresarial. Se abre así un abismo entre un edificio que se ha levantado sobre sí mismo con la lentitud propia de la Historia de la Ciencia (26 siglos de diálogos, polémicas y esfuerzos incansables de millones de investigadores) y el imprevisible mundo de las demandas empresariales, cada vez más anárquicas y cada vez más dependientes de capitales que se mueven en la Bolsa a la velocidad de la luz.

El argumento de la inadecuación del sistema educativo al sistema productivo y la necesidad de superar ese desfase poniendo a “la empresa” al mando, ha sido machaconamente repetido desde 1989 por las patronales del sector y los abundantes informes de los responsables de educación de los organismos internacionales⁶. “No forma para la vida real”; “la educación que imparte es inútil”; “no sirve cuando de verdad tienes que trabajar”... Estos estribillos se oyen continuamente en boca de las familias o del alumnado de los ciclos superiores. Reduciendo la “utilidad” y la “vida real” al mercado laboral. Como si los seres humanos se pensarán y definieran únicamente como trabajadores y trabajadoras de la maquinaria laboral. De esta forma se está produciendo una auténtica mutación en la naturaleza y fines de la educación que, de formar ciudadanos y ciudadanas

⁵ “Las universidades deben financiarse más por lo que hacen que por lo que son, centrando la financiación más en los resultados pertinentes que en los insumos [...] Esto supone una diversificación proactiva de sus fuentes de financiación mediante la colaboración con empresas [...], fundaciones y otras fuentes privadas”. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº146, 2007.

⁶ Ya en 1996 la Comisión Europea mantenía que los sistemas de educación y de formación “contribuirán a la competitividad europea, siempre que se adapten a las características de la empresa del año 2000”.

provistos de valores, saberes y capacidades, pasa a subordinarse completamente a la producción de “recursos humanos” para el sistema productivo.

Se transforma así, paulatinamente, la representación de la función de la escuela en la *profesionalización*, pilar fundamental del nuevo orden de la escuela. A partir de la década de 1970, en nombre de la ‘adaptabilidad de la mano de obra mediante la polivalencia’, se asiste a la presencia cada vez más influyente de los representantes de las empresas en las instancias de consulta y de evaluación de los Ministerios de Educación⁷. En adelante, se trata de pensar la enseñanza en términos de salidas profesionales.

La problemática de la inserción laboral prevalece sobre la aspiración a la integración social y política de los futuros ciudadanos y ciudadanas. La profesionalización ya no es una finalidad entre otras de la escuela, sino que tiende a convertirse en la principal línea directriz de todas las reformas. Con la difusión de esta peligrosa y sutil ideología, existe un riesgo real de reducir la enseñanza a las “competencias” útiles para las empresas, y de obedecer con ello a un utilitarismo que impide a los jóvenes interesarse mínimamente en lo que parece no ser *vendible* en el mercado de trabajo (Laval, 2004).

En este modelo neoliberal la función social asignada a la educación se centra en su apoyo al crecimiento económico, su aportación a la competitividad empresarial de las industrias nacionales, la formación para el trabajo y la capacitación para el desarrollo tecnológico. Estas funciones económicas priman sobre la función de socializar para participar activamente en una ciudadanía consciente y comprometida, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad.

Por eso no es sorprendente que se diga que “la adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral deberá reflejarse convenientemente en los currícula” (Mensaje de Salamanca, 2000). O que se marque como una de las acciones prioritarias “seguir definiendo y promocionando en el currículum las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio” (Declaración de Graz, 2003). Que en inglés se haya pasado de hablar del “learning” a hablar del “training” y se anuncie la imposición del “Training” sobre el “Learning”.

Lo cierto es que, en los niveles de educación superior, aspectos importantes de los programas neoconservadores, y en especial neoliberales, están dominando cada vez más la dinámica de las instituciones universitarias de todo el mundo, y Europa no es una excepción. La cosmovisión neoliberal insiste en que el “Estado mínimo” ha de dar paso a la iniciativa privada, y dejar la educación superior en manos del mercado. Se intenta no sólo reducir el peso económico del sector estatal en la educación, sino también condicionar la financiación pública a la previa obtención de financiación privada (eufemísticamente denominada “externa”), hasta el punto de llegar a convertir esta exigencia en un sorprendente requisito de calidad.

De esta forma, la globalización de la enseñanza superior y su apertura a la competencia, en un contexto de recorte presupuestario continuado⁸, conducen a lo

⁷ El consorcio *Career Space* (que agrupa a IBM, Microsoft, Intel, Philips, Siemens, etc.) redactó, en una publicación oficial de las Comunidades Europeas, una guía en el 2001 para el desarrollo de programas de formación, *Future Skills for Tomorrow's World* (Luxemburgo: Office des publications officielles des Communautés européennes), que define los “nuevos estudios universitarios de formación en las TIC para el siglo XXI” que tienen que poner en marcha las universidades europeas. En él la formación en tecnología de la información ofrecida por Microsoft tiene más valor que una licenciatura en una Universidad cotizada.

⁸ Todos los países europeos han reducido visiblemente su gasto público por estudiante en la enseñanza superior a lo largo de los últimos años. En el Reino Unido, desde 1989, se ha venido asistiendo a una reducción de más del 30% del gasto. Si en la Universidad de Oxford el presupuesto

que se ha denominado el “capitalismo académico”: universidades cuyo personal sigue siendo retribuido en una gran parte por el Estado, pero cada vez más comprometidas en una competencia de tipo comercial, en busca de fuentes de financiación complementarias.

Ante el proceso de desinversión progresiva en lo público, el patrocinio empresarial privado de las universidades se ve como una posibilidad cada vez más atractiva y “realista”. Además, en el momento que reciben “donaciones” de esos patrocinadores, se tiende a olvidar o minimizar la insuficiente financiación pública.

Funciones esenciales para la vida de una universidad ya son subcontratadas al sector privado (las comidas, las ayudas, los transportes, el mantenimiento, etc.) y la tendencia va hacia una privatización mucho más completa de las actividades docentes e investigadoras mismas.

En todo el mundo, las universidades ofrecen sus instalaciones científicas y su inestimable credibilidad académica para que las empresas las utilicen: para diseñar nuevos esquís *Nike*, para evaluar la estabilidad de los mercados asiáticos para *Disney*, para explorar la demanda de los consumidores y las consumidoras para ampliaciones de banda de *Bell* o para medir los méritos de un medicamento de marca respecto al genérico.

Los donantes imponen su logotipo en las paredes y el mobiliario, vuelven a bautizar los edificios y promueven cátedras a cambio de una denominación que revela el origen de los fondos, con nombres tan sonoros como la de “Profesor Emérito de Administración de Hoteles y Restaurantes de *Taco Bell*” de la Universidad estatal de Washington, la “Cátedra *Yahoo!* de Tecnología Informática” de la Universidad de Stanford y la “Cátedra *Legó* de Investigación sobre la Enseñanza” del Instituto de Tecnología de Massachusetts. La investigación que proviene de estas cátedras responde a los intereses de quienes las patrocinan, no sólo porque son quienes las financian y ante quienes hay que demostrar la eficacia de su inversión a través de resultados “tangibles” y que produzcan “beneficios”, sino también porque recortan y definen los temas e intereses de las investigaciones, así como las prioridades de las mismas⁹. La prioridad para la investigación de temáticas de interés para las empresas y la industria siempre será así mucho mayor que la financiación disponible para la investigación de cuestiones locales de interés para la gente empobrecida, las minorías y las mujeres de clase trabajadora, por ejemplo.

En algunos casos, los fondos aportados por la parte privada limitan abiertamente la libertad de pensamiento y la reflexión crítica, con cláusulas de confidencialidad y de exclusividad, que implican el derecho de impedir o aplazar la publicación de los estudios.

De esta forma, el valor mercantil de las investigaciones prevalece sobre su contenido de verdad. La ‘disciplina por el dinero’ que se impone en el mundo universitario, al dejar al mercado el cuidado de repartir los recursos y las recompensas, introduce muy serias amenazas en la vida intelectual y el pensamiento, tan peligrosas como las del maccarthismo ideológico. Porque la penetración de la lógica del beneficio inmediato se produce también en los ‘cerebros’ de las personas investigadoras y universitarias: los *rectores* y las *rectoras* de

por alumno o alumna es de 29.000 euros, en las Universidades españolas oscila entre 3.000 y 10.000 euros (TE, 2005, 33).

⁹ Esta práctica de dotación de las cátedras está muy difundida entre las marcas que intentan modificar o mejorar su imagen social. Por ejemplo, la marca *McMoRan*, una compañía minera acusada por su nociva conducta ecológica en Indonesia, creó una cátedra sobre medio ambiente en la facultad de Tulane.

universidad, cuyo papel se parece al de los viajeros de comercio, se juzgan ante todo por su capacidad para conseguir fondos; los *investigadores e investigadoras* desempeñan el papel de portavoces de los intereses comerciales, inclusive en las revistas más prestigiosas, etc.

La asignación presupuestaria ya no se hace en función del número de estudiantes, sino según los resultados obtenidos por la institución universitaria¹⁰. Mientras, se recorta el presupuesto para proyectos “improductivos” de orientación humanística y/o crítica. Estos recortes presupuestarios han desatado una lucha feroz por obtener presupuesto para investigación, para edificación, y para programas nuevos y mejores, lo cual ha provocado que las universidades se adapten cada vez más a las prioridades de quienes las pueden dotar de presupuestos complementarios: corporaciones, fundaciones y otros donantes de la élite.

Si ponemos a diferentes universidades a competir por la financiación de las empresas privadas, se crearán estructuras semipúblicas en las que se investigará o se enseñará sólo sobre lo que sea rentable. ¿Y quién cubrirá las titulaciones y los proyectos que no lo sean? Se habla simultáneamente de una universidad europea capaz de competir con el resto del mundo, pero que a la vez ofrezca vías de aprendizaje flexibles e individualizadas para sus estudiantes. Resulta difícil pensar que la Universidad va a poder preocuparse por la interculturalidad, por la diversidad o ser capaz de atender las distintas necesidades, situaciones y ritmos de cada alumno o alumna, en este contexto de competitividad por resultados y por figurar en el ranking de la excelencia académica.

De esta manera, en este proceso se le asigna cada vez más el aval institucional a aquello que es percibido como económicamente útil. La universalidad propia del conocimiento universitario ha sucumbido al modelo pragmático e instrumental del saber al servicio de la economía. Parece no encontrar ya más razón de ser legítima que la salida profesional del alumnado y el beneficio que las empresas pueden extraer de las investigaciones y de la formación que pueden recibir en ella los futuros trabajadores y trabajadoras de sus empresas, formados a costa del dinero público.

Por eso no es sorprendente que se diga que “la adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral deberá reflejarse convenientemente en los currícula” (Mensaje de Salamanca, 2000). O que se marque como una de las acciones prioritarias “seguir definiendo y promocionando en el currículum las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio” (Declaración de Graz, 2003). Que en inglés se haya pasado de hablar del “learning” a hablar del “training” y se anuncie la imposición del “Training” sobre el “Learning”.

Lo cierto es que, en los niveles de educación superior, aspectos importantes de los programas neoconservadores, y en especial neoliberales, están dominando cada vez más la dinámica de las instituciones universitarias de todo el mundo, y Europa no es una excepción. La cosmovisión neoliberal insiste en que el “Estado mínimo” ha de dar paso a la iniciativa privada, y dejar la educación superior en manos del mercado. Se intenta no sólo reducir el peso económico del sector estatal en la educación, sino también condicionar la financiación pública a la previa obtención de financiación privada (eufemísticamente denominada “externa”), hasta el punto de llegar a convertir esta exigencia en un sorprendente requisito de calidad.

¹⁰ En el modelo de enseñanza superior propuesto en Francia por el *Informe Attali*, cada departamento universitario, cada escuela, cada centro de enseñanza superior debe ser evaluado cada cierto tiempo y recibir medios según sus méritos y resultados.

En el proyecto Tuning, proyecto diseñado por dos universidades privadas, y que es el proyecto que se ha adoptado para la consecución del EEES (fue cofinanciado por la Comisión Europea), lo útil no es la adquisición de conocimientos, que quedarán obsoletos en breve plazo, sino la adquisición de “destrezas, competencias y habilidades”. Es esto lo que se entiende por aprendizaje en el mencionado proyecto: las capacidades que demanda el mundo empresarial; que permitan al estudiante convertirse al final del proceso educativo en fuerza de trabajo flexible y competitiva. Es decir, pasar de obtener conocimientos a obtener destrezas, aptitudes, capacidad de adecuarse al entorno, tal y como hoy exige el mercado de trabajo. Los empleadores y empleadoras desean especificar de antemano la naturaleza de los recursos con que contarán, incluyendo la fuerza de trabajo de quienes se gradúan en las universidades. En consecuencia, las competencias pre-identificadas por el mercado de trabajo están dominando la reforma del currículo de la educación superior al servicio de una mayor competitividad económica. Otras capacidades que podrían promover una sociedad más justa y mejor van quedando “obsoletas” y se las obvia progresivamente (Barnett, 2001).

Es obvio que hoy en día toda persona necesita aptitudes y competencias adecuadas para moverse en el difícil mundo laboral; pero sorprende que la actitud de las Universidades al respecto sea dar por buena esas durísimas condiciones laborales, y simplemente adaptarse sumisamente a ellas. En el Proyecto Tuning se habla –con estas palabras- de “adiestramiento del alumnado” que han de resultar “dúctiles”, y de que no es prioritario la adquisición de conocimientos, no tanto como una formación no excesivamente profunda, sino más bien adaptable, centrada en las llamadas capacidades transversales (que en definitiva son las que convierten a una persona en un trabajador perfectamente apto para ser insertado en un mercado laboral incierto y muy flexible).

Este nuevo lenguaje, que incluye términos como “competencia”, “resultados de aprendizaje”, “acumulación de créditos” y se refiere a los estudiantes como “productos”, evidencia la reconfiguración de la educación superior. El concepto de calidad, invocado hasta la saciedad en todos los documentos oficiales se ha reorientado hacia la “excelencia y distinción”, conceptos asociados a selección, competitividad, rentabilidad; términos todos ellos importados del mundo empresarial y aplicados a la gestión de la educación superior. Se prima así la evaluación de las universidades como control, auditoría y rendimiento de cuentas, enfoques que surgen vinculados a la empresa y poco coherentes con el discurso pedagógico (Fueyo, 2005).

Al hablar de ‘competencias, destrezas y habilidades’, se está aplicando la filosofía de la gestión de competencias y de conocimientos de las escuelas de negocios a carreras como Medicina, Pedagogía, Enfermería, Antropología, Historia del Arte o Filosofía, en las que no tienen cabida. Dichas filosofías están destinadas a seleccionar los mejores profesionales, laboralmente hablando, para sacar adelante un modelo determinado y a identificar por qué unas personas han triunfado en un proyecto empresarial concreto para reclamar sus cualidades a futuros empleados (competencias). Gimeno Sacristán (2005) considera que esta propuesta encierra, bajo un nuevo-viejo lenguaje, presupuestos de una concepción técnico-racionalista de la enseñanza en la que priman una obsesión planificadora en términos conductuales del aprendizaje (la medición de competencias observables), el deseo de establecer a priori la distribución de los tiempos de duración de cada actividad académica (cuánto tiempo a lección magistral, a seminarios, a evaluación, a

exposiciones, etc.), y la intencionalidad de burocratizar y cuadrricular la potencial actividad docente.

Casi 3.000 docentes e investigadores e investigadoras de toda España han suscrito un manifiesto en el que hacen patente su “preocupación ante la orientación que el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está adoptando en lo que a la reforma de las estructuras educativas se refiere, así como a la noción misma de Universidad”. Temen que, “con el argumento de que debe atender a las demandas sociales”, se ponga a la Universidad “al exclusivo servicio de la empresas y se atienda únicamente a la formación de los profesionales solicitados por éstas”, puesto que cada vez se confunde más lo social con lo que dictan las corporaciones. Pero también manifiestan su preocupación porque este proceso de privatización, que conlleva la convergencia europea, se está introduciendo en la gestión misma de la Universidad: “nos preocupa que termine gestionándose la Universidad como una empresa (...) y que la adaptación de los estudiantes al mercado de trabajo sea la única finalidad de la formación universitaria”, reza así el documento. Finalmente, les preocupa que, “como resultado de un nuevo sistema de financiación, las universidades se vean abocadas a concebir su propia labor como la exclusiva producción de aquellas mercancías por las que las empresas estén dispuestas a pagar”.

La educación superior, y toda la educación en general, se está transformando en un campo de batalla donde se libran guerras semánticas, guerras de definición, guerras culturales, donde están en liza diferentes y diferenciadas concepciones sobre la educación y su sentido social, donde se está decidiendo si entender la Universidad en términos de competencia o concebirla como garantía de un derecho fundamental, el derecho a la educación. Seguir caminando hacia un modelo de convergencia que entienda la educación superior en términos de competencia significa profundizar en un modelo de Espacio Europeo de Educación superior donde ésta es concebida como un bien de mercado, no como un servicio público. Por eso, en este contexto, a los servicios públicos se les ha rebautizado como “servicios económicos de interés general”.

El capitalismo persigue el beneficio, éste es su objetivo principal. Por ello necesita crecer continuamente y obtener más beneficio. Se ha extendido por todo el globo y por todos los ámbitos del planeta, convirtiendo en negocio todos los aspectos de la vida. Pero quedaban las “empresas” de propiedad pública y, sobre todo, los servicios sociales que proporciona el Estado. Para el capital financiero la educación mundial representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro que se cifra en 2 billones de dólares al año según la UNESCO y éste es un “suculento pastel” al que no está dispuesto a renunciar.

Este nuevo mercado no se asalta inmediatamente, sino que se ha generado un proceso sutil y progresivo que va adquiriendo pequeñas partes del pastel y del sentido común, convenciendo y avanzando, poco a poco, coordinando acciones y discursos (Díez Gutiérrez, 2007). La tesis central que se viene a concluir es que no sólo se está en un proceso privatizador a escala mundial abriendo la educación superior a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación superior a los principios y prácticas del mercado.

El neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente al núcleo central del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Los conflictos que se dirimen en la

Universidad no son más que una parte de la crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global.

Por ello necesitamos repensar los auténticos problemas de la Universidad para que otro proceso de convergencia sea posible: déficit y mala conservación de infraestructuras universitarias; baja financiación pública; dificultad para configurar una educación superior que forme ciudadanos y ciudadanas críticos, capaces de intervenir activamente en su mundo y transformarlo; cuestionamiento del mecenazgo de la universidad pública por parte de la empresa privada; ruptura de la privatización del conocimiento; estructuras de gobierno universitario poco participativas y democráticas, con injerencia del mundo empresarial; pérdida de la autonomía universitaria; precariedad en las condiciones de trabajo de investigadores e investigadoras, profesorado contratado o becarios y becarias... Ésta es la convergencia europea por la que habría que luchar. Una reforma de la educación superior desde una óptica auténticamente social y al servicio de la sociedad y no de las empresas.

Bibliografía

- APPLE, Michael. (1998). El trasfondo ideológico de la educación. Entrevista. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 36-44.
- BARNETT, Ronald. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. (2009). La reconversión neoliberal de la educación superior. *Opciones Pedagógicas* (Colombia), 39, 94-118.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. (2008). Golpe de estado en la Academia. *Público*, 31 de marzo 2008. En <http://blogs.publico.es/dominiopublico/416/golpe-de-estado-en-la-academia/> [consultado el 7 de abril de 2008].
- FUEYO, Aquilina. (2005). ¿Convergencia europea o reconversión universitaria? *Trabajadores/as de la Enseñanza (T.E.)*, 261, 30-31.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- HIRT, Nico. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.
- LAVAL, Christian. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- T.E. (2005). Financiación, calidad y condiciones labores en Europa. *Trabajadores/as de la Enseñanza (T.E.)*, 261, 33-35.