

BOLONIA NO EXISTE

LA DESTRUCCIÓN DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA



Editorial: Hiru

TABLA DE CONTENIDOS

Prólogo	1
DE LA DECLARACIÓN DE BOLONIA A LA ESTRATEGIA 2015: EL PROYECTO EUROPEO NEOLIBERAL DE MERCANTILIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD.....	9
BOLONIA Y LA PEDAGOGIA. EL CONTROVERTIDO PAPEL DE LA PEDAGOGÍA COMO BISAGRA IMPRESCINDIBLE EN EL DESMANTELAMIENTO NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA	18
EL FIN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA	29
EL PLAN BOLONIA O LA ECONOMIZACIÓN EXHAUSTIVA DE LA UNIVERSIDAD	36
LA REFORMA DE BOLONIA COMO EL CUMPLIMIENTO RIGUROSO DEL PROGRAMA NEOLIBERAL. EL MERCADO EN EL LUGAR DEL ABSOLUTO	42
10 AÑOS DE REVUELTA CONTRA LA MERCANTILIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD	52
ANEXO: CARTAS ABIERTAS A LOS MINISTROS RESPONSABLES.....	59
LAS DIEZ FRASES MÁS HIPÓCRITAS DE CRISTINA GARMENDIA	60
CARTA ABIERTA A ANGEL GABILONDO. TRES REALIDADES, TRES VENTAJAS Y UNA MENTIRA.....	70

PROLOGO

Carlos Fernández Liria

El Plan Bolonia ha avanzado firme y seguro como una apisonadora, con total independencia de lo que opinara el mundo académico. La clave ha estado en una insólita acumulación de mentiras y de propaganda. También en un chantaje institucional. Bolonia han sido lentejas, que o las tomas o las dejas. Las instituciones universitarias se han visto obligadas a aceptar lo inaceptable porque no tenían otra opción que tragar con la reforma o resignarse a desaparecer.

Pero mentiras, propaganda y chantaje no han sido suficientes: también se ha recurrido a la calumnia.

La calumnia ha sido un ingrediente muy importante en esta revolución educativa que los ricos de la Unión Europea decretaron contra los pobres. Una vez que se decidió sacrificar la Universidad pública hasta volverla rentable, era vital desprestigiarla. Para ello, comenzó a repetirse una y mil veces que en la Universidad todo era corrupción y nepotismo, endogamia e incesto, absentismo y pereza. Se dio por cosa sabida e incuestionable que los profesores no hacían otra cosa que leer apuntes amarillos heredados del franquismo, que los alumnos no estudiaban más que el día anterior a los exámenes, aprendiendo de memoria rollos que no comprendían y que olvidaban inmediatamente después. Se llamó viejos y viejas a los profesores y profesoras, recomendando su jubilación anticipada, para que dejaran de hacer daño a los alumnos con la transmisión de sus obsoletos conocimientos. El retrato de los estudiantes no era menos ofensivo: campeones de ignorancia, que no sólo no sabían, sino que no sabían aprender y no sabían tampoco aprender a aprender. Se comparó a los Departamentos y Cátedras universitarias, literalmente, con pozos negros, y se proclamó que, por el contrario, la ciencia florecía en los espacios abiertos y floreados de las revistas científicas avaladas por rankings elaborados por empresas privadas estadounidenses. Se ofreció como prueba de la caducidad casposa de la universidad española el hecho de que sus investigadores siguieran publicando en castellano, en lugar de en inglés. Se acusó a los profesores de no saber enseñar por impartir lecciones magistrales sin utilizar el PowerPoint o consumir nuevas tecnologías. Se consideró prueba irrefutable de lo mal que estaba la Universidad el hecho de que hubiera cambiado muy poco desde los tiempos de Newton (cosa que además es falsa), como si todo lo que no cambiara al ritmo insensato del mercado debiera considerarse caducado. Sin respetar el principio de no contradicción, se acusó a los estudiantes de saber demasiado, es decir, de perder el tiempo en una sobrecualificación inútil que nadie demandaba, y también, de dilapidar el tiempo y el dinero fracasando año tras año en terminar la carrera. En suma, se lanzó sobre la Universidad la acusación más grave que se puede lanzar sobre una institución docente: ahí ni se sabe enseñar, ni se sabe aprender. Había que enseñar a enseñar a los profesores. Los alumnos debían aprender a aprender. Todo ello como si hasta ahora hubieran estado todos cazando moscas, a la espera de la revolución educativa de Bolonia, en la que, por fin, una legión de psicopedagogos desembarcaría en la Universidad para enderezar las cosas al gusto, por supuesto, de las demandas empresariales.

De entre todas las calumnias, la más insensata ha sido la que ha acusado al movimiento estudiantil de estar manejado por algunos profesores. Se ha

pretendido que los y las estudiantes antibolonia se oponían al proceso por falta de información, manejados en la sombra por ideólogos antisistema. Un disparate sin igual y a todas las bandas. Los profesores más activamente antibolonia no han sido, en general, nada antisistema. Podría poner ahora mismo cinco ejemplos de profesores de cada tendencia política (desde la extrema derecha a la extrema izquierda, pasando por el PSOE, el PP, UPyD o IU) que se han opuesto a Bolonia con el único denominador común de ser, probablemente, unos buenos profesores que aman su profesión y que, sencillamente, no soportan ver cómo se desmonta pieza a pieza su Universidad. Un disparate también por lo que toca a los estudiantes, porque, sin lugar a dudas, no ha existido jamás un movimiento estudiantil más responsable, riguroso, informado y respetuoso de las instituciones como ha sido el movimiento antibolonia. Y no porque no sean –o no seamos algunos– “antisistema”. Sino porque en esta ocasión se está luchando para impedir que “el sistema” destruya lo que es, precisamente, una institución, la institución universitaria.

Hubo un tiempo en el que la sociedad estaba orgullosa de tener una Universidad. Ahora se han invertido las cosas. En lugar de celebrar el respeto que la sociedad le ha otorgado siempre a la Universidad, se ha jaleado a la sociedad para avergonzarse de ella. Una campaña de prensa inaudita ha logrado que la ciudadanía abomine del mundo académico que le ha tocado vivir. En lugar de mirar con asombro un edificio que hunde sus raíces en siglos de esfuerzos científicos, en millones de discusiones académicas, en una inagotable tradición experimental y un inabarcable archivo de tesoros bibliográficos, la propaganda mediática ha logrado que la sociedad civil se encare con su Universidad y le exija estar a su servicio. Es como si la ciudadanía se encarara con la Justicia y exigiera un Derecho en estado de sociedad en lugar de una sociedad en estado de Derecho. Ha sido como otorgar legitimidad a un linchamiento alegando que eso era lo que demandaba la sociedad. El lema “una Universidad al servicio de la sociedad” ha tenido un éxito rotundo. Incluso hay una publicación del Círculo de Empresarios que lleva ese título (2007). De este modo, en lugar de hacerle un sitio a la investigación desinteresada de la verdad, se ha abogado por poner la verdad al servicio de los intereses empresariales. Lo mismo podría ponerse la Justicia al servicio de las demandas mercantiles, prohibiendo y castigando las sentencias judiciales que no fueran rentables, las que hicieran bajar la Bolsa o las que perjudicaran los intereses de las corporaciones más poderosas. Ya no se trata de que la sociedad busque la Verdad o la Justicia. La sociedad capitalista no puede permitirse el lujo de mantener en barbecho esferas enteras de la vida ciudadana. Un recinto para la Verdad o un recinto para la Justicia es mucho pedir para una sociedad que no ha sido capaz siquiera de respetarle a la Naturaleza su propio recinto. Esta es la civilización de la especulación inmobiliaria. El edificio de la Universidad o el de los Tribunales de Justicia no iban a permanecer incólumes. Se ha colonizado el mar, la tierra y el aire. Al capital ya no le quedaba más que el mundo inteligible por conquistar. Se han deshelado los polos, se ha contaminado la atmósfera, se ha esterilizado el suelo. El mundo de los negocios ha llegado incluso a cambiar de sitio los glaciares. Ha reventado el subsuelo terrestre con cientos de pruebas nucleares. Ha abierto un agujero en el ozono de la atmósfera. Ha desquiciado genéticamente las semillas. ¿Por qué iba a dejar en su sitio el mundo de las exigencias de la razón? ¿Por qué iba a respetar la Verdad o la Justicia sin intentar sacarles partido económico?

Las cosas son como son, eso depende del mundo de los hechos. Pero no son como deben ser. Hay una instancia desde la que es posible decir que por muy bien que encajen las cosas entre sí, no encajan, sin embargo, con lo que deben ser. A esa instancia le llamamos Razón. La historia de la filosofía ancló en esa instancia las pretensiones de Verdad y de Justicia, al margen de todos los intereses que podían mover el mundo en una u otra dirección. Y los más grandes filósofos, como Platón y Aristóteles en la antigüedad, identificaron la vida conforme a la razón como la más feliz y la más digna.

Los seres humanos se niegan a perder, por amor a la vida, aquello que hace a la vida digna de ser vivida. Eso pensaban Sócrates, Kant, o –hace no tanto tiempo– Chesterton o Stephan Zweig. Ahora las cosas han cambiado. El siglo XXI ha descubierto que puede hacer dinero con la “sociedad del conocimiento”, aunque sea a costa de arrancar de ella las pretensiones de la Razón. De pronto se ha descubierto que los intereses de la Razón no son rentables o que, al menos, no son lo suficientemente rentables a corto o medio plazo. Los intereses de la Razón, en efecto, no cotizan en Bolsa; al contrario, pretenden imponerse desde los Tribunales de Justicia y dictarse desde las torres de marfil de la Universidad. Y la OMC, la UNICE (patronal europea), la CEOE, la OCDE y nuestros ministros de educación decidieron un día que podía ser una buena idea colonizar también el mundo platónico de la Verdad, ya que aquí en la Tierra no quedaba ya nada a lo que exprimir una gota de rentabilidad. Podemos señalar simbólicamente la Declaración de Bolonia en 1999 como el acontecimiento que dio la orden de asalto a los ejércitos neoliberales, aunque el asedio a la Ciudad Universitaria venía ya de mucho antes. El capital se lanzaba así a la conquista de un Nuevo Mundo, tan prometedor quizás como antaño fueron las Américas. Sin embargo, no se reparó en que no se puede hacer rentable la Verdad sin que deje de ser Verdad, como no se puede hacer rentable la Justicia sin que deje de ser Justicia. No se puede poner el derecho en estado de sociedad sin cargarse el Estado de derecho.

Es posible, en efecto, que esta ofensiva neoliberal contra la investigación libre y desinteresada no sólo venga a destruir la dignidad por la que merece vivirse la vida, sino que derive, además, en un pésimo negocio vital. Porque a fuerza de poner la ciencia al servicio de la sociedad, perderemos la ciencia por el camino. A fuerza de poner la Universidad al servicio de la sociedad, acabaremos sin duda por tener un servicio (una buena empresa de servicios), pero no una Universidad. A mediados del siglo XX, Claude Lévi-Strauss, hablando de las relaciones entre Universidad y sociedad, declaró que lo ideal era que la sociedad se lo diera todo a la Universidad sin pedirle nada a cambio. En esa época nadie le tachó de loco, porque entonces todavía se recordaba que los estudios superiores eran superiores precisamente porque eran superiores, es decir, porque se gestaban por encima del entramado de intereses de la vida profesional; que su método, su ritmo y sus condiciones exigían blindar un recinto desinteresado a salvo de cualquier demanda social y, por supuesto, empresarial. Que esa era, además, la mejor manera de que alcanzaran su mejor rendimiento: el de ser verdaderos, objetivos y rigurosos. Y que eso era, incluso –aunque eso fuera lo de menos– lo más rentable a largo plazo. Que el mejor negocio que la sociedad podía hacer con la Universidad era dejarla en paz, para que fuera lo que tiene ser, una Universidad, y para poder así enorgullecerse de tenerla.

A decir verdad, en Francia aún se acuerdan de lo que es y debe ser una

Universidad. O al menos hay quien se acuerda. La "Declaración de Independencia de las Universidades" y el "Llamamiento internacional a todas las Universidades" son textos impecables, un auténtico grito de protesta lanzado desde la tierra en la que se dictó la Declaración de los derechos humanos, inaugurando la posibilidad de que las exigencias de la Razón enderezaran el curso de las cosas en lugar de que los intereses de las cosas ahogaran la voz de la Razón. Estos manifiestos fueron inicialmente firmados por trece rectores y lograron arrastrar a una huelga indefinida a treinta universidades francesas. Hay miles de profesores en huelga contra lo que se considera una mercantilización intolerable del espacio académico de los estudios superiores. Basta leer los documentos: su diagnóstico coincide punto por punto con el que en el Reino de España ha hecho el movimiento estudiantil. Pero la cobardía y la pusilanimidad de nuestros rectores (incluso los más de izquierdas) ha impedido escuchar el llamamiento. Ellos no ven relación con lo que está pasando en España, pues ahí en Francia no hablan de Bolonia, por lo visto. Y es cierto que no: lo que ocurre es que a este lado de los Pirineos, por parte del movimiento estudiantil, tampoco se habla de Bolonia más que para denunciar que Bolonia es otra cosa distinta de lo que se dice que es. Y la cosa en cuestión es, precisamente, punto por punto, lo que motiva los llamamientos franceses: la mercantilización de la enseñanza superior.

Puestos a converger con Europa, podíamos haberlo hecho con estos llamamientos internacionales. Si tres o cuatro rectores españoles hubieran atendido al llamamiento de los rectores franceses, la reconversión mercantil de la Universidad se habría desmoronado, lo mismo que ocurrió con el proyecto neoliberal de la Constitución Europea. Pero en todo este asunto, y salvo contadísimas excepciones, la actitud de los rectores, de los decanos y, sobre todo, de los millares de profesores universitarios españoles ha sido vergonzosa, de una cobardía sin límites, de una ceguera culpable y de una estupidez suicida. Hay que decir que la mayor parte de los profesores se han comportado como ratas. Muchos de ellos, los que más autoridad tenían precisamente por su condición y su edad, han callado como muertos y se han desinteresado del asunto, pensando que de todos modos no les quedaba mucho tiempo para la jubilación. Otros, más jóvenes, se han lavado las manos huyendo de riesgos y molestias innecesarios. La gran mayoría, haciendo gala de un conformismo sin límites, se ha encogido de hombros, dispuesta a obedecer cualquier cosa que venga de arriba, incluso cuando lo que viene de arriba, como es el caso, es una revolución (una revolución de los ricos contra los pobres, pero una revolución). Se han comportado como una legión de lameculos, arrastrándose servilmente ante cualquier autoridad académica. Se han pasado diez años de reunión en reunión, haciendo la pelota a sus autoridades académicas en un espectáculo obscuro y canalla. Por supuesto, al contrario que el movimiento estudiantil, no se han molestado ni por un momento en leer los documentos oficiales que están a la base de toda la reforma, ni las publicaciones de la ANECA, ni los comunicados de la Comisión Europea, ni los informes y libros blancos del Ministerio. Sencillamente han obedecido órdenes y han callado como miserables.

Pero lo más repugnante de la actitud general del profesorado español es que, encima, se ha permitido mirar por encima del hombro al movimiento estudiantil. Sin duda, sospechan que sus protagonistas son tan idiotas y traidores como ellos mismos lo fueron, con toda seguridad, cuando en su juventud participaban también en encierros, asambleas y manifestaciones.

Otros, han puesto el grito en el cielo ante la "violencia" de los estudiantes. Tras diez años acatando órdenes contradictorias y absurdas, tragando propaganda y carros y carretas sin abrir la boca, muchos profesores dieron rienda suelta a su indignación ante el atropello de su libérrima libertad porque, excepcionalmente, unos estudiantes habían puesto silicona en una cerradura o unos globos impidiendo entrar en las clases en un día de huelga. La abyección moral de algunos de estos sujetos llegó al extremo de que algunos se quejaron de que los cuartos de baño que utilizaban los alumnos encerrados en las Universidades olían mal por las mañanas, como si la mierda de los estudiantes oliera, al parecer, peor que la suya. Cagar, sin duda alguna, estos años hemos cagado todos por igual. Pero esos estudiantes que han estado encerrados en las universidades protagonizando una huelga "a la japonesa" han estado haciendo todo este tiempo lo que los profesores no han sabido ni querido hacer: leer las leyes, estudiar los libros blancos, traducir las ponencias de la OMC sobre educación, archivar los documentos, enterarse, en definitiva, de qué demonios estaba realmente pasando en su Universidad. Han estado, sin más, defendiendo la Universidad, mientras sus profesores, sus decanos y sus rectores desertaban de su función pública y la vendían al mejor postor.

Quizás algunos recordarán que las manifestaciones contra la mercantilización de la enseñanza comenzaron luchando contra el Informe Bricall, durante el curso 1999-2000. Cuando estas manifestaciones –que fueron multitudinarias– tomaron las calles, la mayor parte de los profesores y de las autoridades académicas no habían ni oído hablar de semejante informe. El propio Bricall salió en la televisión sorprendido de que hubiera un movimiento estudiantil contra un informe que, en esos momentos, aún no había sido publicado! Sin embargo, cuando finalmente se publicó, se comprobó que el informe Bricall decía exactamente lo que los estudiantes habían dicho que iba a decir. ¿Eran adivinos? No, habían sido muy trabajadores, habían traducido las ponencias sobre educación de la última cumbre de la OMC, habían leído el informe francés y el informe británico sobre la Universidad. Así de ignorante comenzó siendo el movimiento estudiantil contra la mercantilización de la enseñanza. Desde entonces, los hechos han ido dando la razón a los estudiantes punto por punto y, por desgracia, en sus peores pronósticos.

Los capítulos de este libro están escritos por estudiantes de los que, en su mayor parte, he sido profesor. Todos ellos han invertido, en los últimos años, todo su tiempo en la lucha contra Bolonia. Inexplicablemente, han logrado también invertir todo su tiempo en aprender Filosofía, Filología, Economía o Historia. Incluso han encontrado tiempo para cuidar su expediente académico, aunque no tanto, por supuesto, como algunos compañeros suyos muy miserables que, sin mover un dedo a favor de su Universidad, han aprovechado para ir cosechando las matrículas de honor, lo que sin duda les reportará pingües beneficios en la competición académica y laboral que se nos viene encima.

El lector podrá juzgar si le parecen unos textos poco informados, escritos por alumnos ignorantes que se oponen a Bolonia porque se han dejado manejar. Desafío a cualquiera a intentar manejar a unos alumnos así. Y desafío a las autoridades académicas –empezando por Ángel Gabilondo, que ya lo hizo en una ocasión– a discutir con ellos largo y tendido, delante de las cámaras de televisión. A toda la legión de profesores que llevan años haciendo de su capa un sayo, mientras miran con magnánima condescendencia a estos

angelitos del movimiento estudiantil, les desafío también a tener el valor de abrir los ojos leyendo sus textos.

Todavía hay que decir algo más sobre los autores de este libro. La lucha contra Bolonia no se ha caracterizado –como ya hemos dicho– por su radicalidad antisistema. Pero los estudiantes que aquí escriben sí son radicalmente antisistema, antisistema capitalista, por supuesto. Y en esto también han tenido toda la razón en comparación con los pobres y desesperados argumentos esgrimidos por los profesores antibolonia más comprometidos. Después de todo, lo que está ocurriendo con la Universidad no es nada del otro mundo. La revolución neoliberal lleva desde los años ochenta precarizando el mercado laboral, destruyendo todas las conquistas obreras y sindicales, descalabrando el Estado del Bienestar, flexibilizando la vida de las personas, dentro y fuera de Europa, según los requerimientos ciegos e imprevisibles de un mercado genocida. El movimiento antiglobalización lleva mucho tiempo alertando sobre todo este deterioro humano y ecológico. Por el contrario, muchos de los profesores antibolonia –aunque hayan jugado un excelente papel– no se han dado cuenta de lo que era el neoliberalismo más que cuando éste ha llamado a las puertas de su casa, de su Universidad. Y aún así, han conservado su miopía, sin acertar a ver más allá de sus narices. Por fin, el capitalismo salvaje –tras haber levantado muros genocidas por todo el planeta, haber globalizado la miseria y deteriorado la consistencia antropológica más elemental– les ha empezado a salpicar también a ellos. Ahora le ha tocado el turno a la Universidad Pública Europea, eso es todo. Es la lógica del sistema, la lógica de un sistema que choca ya con los límites ecológicos del planeta y con la existencia misma de la mitad de la humanidad, que sobrevive actualmente con menos de dos dólares diarios. Habría sido ridículamente ingenuo pensar que el capitalismo se iba a detener a las puertas de la Universidad.

Es muy importante dar aquí las gracias a la editorial Hiru. Gracias a ella se publica este libro que yo espero que sea un testigo de lo que en su día fue la Universidad pública. Una Universidad en la que había muchos motivos para sentirse muy feliz, pues, como decía Aristóteles, para un profesor no puede haber mayor felicidad que la de ver a su alumno enseñando. El movimiento estudiantil lleva diez años enseñando muchas cosas, aunque los profesores en general y, sobre todo, las autoridades académicas, han sido los peores alumnos del mundo.

Carlos Fernández Liria,
Sotillo de la Adrada, 14 de abril de 2009.

BOLONIA NO EXISTE

La destrucción de la Universidad Europea

Alfredo Almendro

Daniel Iraberri

Alejandro Merlo

Jacinto Morano

Rebeca Moreno

Manuel Muñoz Navarrete

Jorge Polo Blanco

Clara Serra García

Luis Alegre y Víctor Moreno (coords.)

DE LA DECLARACIÓN DE BOLONIA A LA ESTRATEGIA 2015: EL PROYECTO EUROPEO NEOLIBERAL DE MERCANTILIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Rebeca Moreno

"Desde finales de los años 80, los sistemas educativos de los países industrializados han sido sometidos a un sin fin de críticas y reformas: descentralizaciones, desreglamentaciones, autonomía creciente de los centros escolares, reducción y desregulación de los programas, "aproximación por las competencias", disminución del número de horas de clase para el alumnado, mecenazgo por parte del mundo empresarial, introducción masiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), fomento de la enseñanza privada y de pago. No se trata de manías personales de algún ministro o de una casualidad. La similitud de las políticas educativas desarrolladas en el conjunto del mundo capitalista globalizado no deja ninguna duda en cuanto a la existencia de poderosos determinantes comunes que impulsan estas políticas".

Nico Hirt, *Los tres ejes de la mercantilización escolar*

1. El mito de las dos vertientes del proyecto europeo: la Estrategia de Lisboa como respuesta a la recesión internacional mediante la liberalización de los servicios públicos

En los documentos oficiales en torno al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hay una falacia de base: que es posible implantar la convergencia europea en educación superior manteniendo el carácter de servicio público de la Universidad. Esto se basa en otra falacia anterior, a saber: que la Unión Europea es un proyecto con una doble cara, una meramente económica y otra social y cultural, y que el tipo de modelo económico que la Unión Europea propone es compatible con el Estado de Bienestar. Se habla en estos textos de la necesidad de transformar el sistema socioeconómico europeo para responder a los retos de la sociedad del conocimiento sin perder los beneficios sociales que, supuestamente, conserva y puede conservar frente al anglosajón; para ello, el papel de las universidades resulta clave. Defendemos aquí que está en los fundamentos mismos del proyecto de construcción europea el progresivo desmantelamiento del Estado de Bienestar y que la política europea en materia de educación, especialmente tras la Estrategia de Lisboa, es de principio incompatible con la Universidad pública. El Círculo de Empresarios, en su reciente documento *Una Universidad al servicio de la sociedad*, lo expresaba del siguiente modo: *"No se trata de insertar la Universidad en el marco del Estado del Bienestar, tendencia que de algún modo ha estado presente en nuestra historia reciente; sino de integrar a la Universidad de manera más decidida en el tejido económico y productivo, fomentando la excelencia a través de la competencia".*

En 1992 se firma el Tratado de la Unión Europea (UE), más conocido como Tratado de Maastricht, de convergencia económica entre los distintos países de la UE. En el Estado español esto se tradujo en medidas tales como el

recorte de los gastos sociales para contener el déficit público y adaptarlo a las exigencias comunitarias y la contención de salarios para evitar el aumento de la inflación. Se impone en Europa un modelo económico neoliberal que toma al modelo anglosajón como referente, y que consiste sobre todo en: privatizaciones, liberalizaciones y desregulaciones. También se impone la contención de los gastos sociales. Este modelo es de principio incompatible con el Estado de Bienestar, y si a día de hoy aún se mantiene es más a causa de una inercia del pasado que porque la prestación de servicios públicos forme parte del proyecto económico y político del actual período.

Esta implantación de los principios neoliberales debe encuadrarse en un contexto más amplio. A finales de los años 60 y principios de los 70 la economía mundial sufrió una crisis de rentabilidad. Lo que en principio parecía una crisis pasajera acabó siendo un cambio profundo del entorno; cada vez era más claro que las condiciones económicas del período de posguerra (1945-1973) no iban a volver. El mercado laboral sufrió también fuertes transformaciones tras la crisis de 1973; las industrias más afectadas fueron reconvertidas para adaptarlas al nuevo ciclo tecnológico y reajustar la oferta y la demanda; con ello las cualificaciones requeridas por el mercado de trabajo comenzaron también a transformarse y empezó a darse un palpable desajuste entre los perfiles profesionales que demandaba el mercado y las titulaciones universitarias.

Así, a principios de los 80 se vivió a nivel mundial lo que se ha llamado la ofensiva neoliberal: un conjunto de políticas y medidas económicas encaminadas a recuperar la rentabilidad del capital en todo el mundo, medidas tales como la privatización y liberalización de servicios, la contención del gasto público, la desregulación de mercados, incluido el laboral, y la apertura externa de las economías. La recuperación de la tasa de rentabilidad se pretendía conseguir tanto aumentando los beneficios a base de recortar los derechos de los trabajadores como reinsertando en la lógica mercantil espacios que hasta entonces se habían mantenido relativamente al margen de la misma. Estos espacios hasta entonces ajenos a la lógica del mercado, como la educación o la sanidad, fueron conquistas sociales que se entendían como derechos fundamentales de la ciudadanía y que sólo en un contexto de debilitamiento de la clase obrera pudieran serle arrebatados.

La educación es uno de esos servicios públicos que a partir de los 80 sufre una reconversión profunda, que en Europa toma cuerpo a partir de dos hitos fundamentales: la Declaración de Bolonia (1999)' y la Estrategia de Lisboa (2001). Es entonces cuando comienza a hablarse de la construcción del EEES. Lo que aquí sostenemos es que este proceso se inserta en la lógica que se acaba de describir y que, por tanto, se sigue de sus principios el desmantelamiento de la educación pública; y que en ningún caso puede entenderse como una oportunidad que ha tomado derivas mercantilizadoras sino que está en la base del mismo el hecho de concebir la Universidad cada vez más como una gran empresa que produce conocimiento al servicio del interés privado y que es, por tanto, incompatible con la idea de una educación pública al servicio de la ciudadanía.

Las políticas educativas, decíamos, empiezan a plantearse atendiendo a un mercado cambiante, imprevisible y desregulado y bajo la idea de que el gasto público ha de tender a reducirse. Es en este contexto en el que la Comisión Europea presenta la Estrategia de Lisboa, donde se establece el objetivo de

"convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico duradero". Ya entonces se señala la importancia que la educación superior tendrá para el cumplimiento de estos objetivos: *"Los sistemas de educación y formación deberían contribuir a la realización del objetivo estratégico definido en Lisboa"* (Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, 14/02/2001). Siete años después el Gobierno español publica la *Estrategia Universidad 2015*, en la que vuelve a recordar que hay que redefinir el papel de la Universidad y convertirla en *"palanca del cambio cultural y económico"* marcado en Lisboa. Son, por tanto, necesidades de carácter económico las que llaman a una nueva reconversión industrial, esta vez de la educación superior.

No podemos dejar de nombrar la aprobación en 1995, en el seno de la Organización Mundial del Comercio, del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), cuyo principal objetivo es la "liberalización progresiva" de los servicios. En 2000, a propuesta de EEUU, la educación superior pasa a ser uno de esos servicios cuya liberalización comienza a negociarse.

2. Primera fase del proceso de Bolonia: reestructuración de las carreras, nuevo sistema de créditos y nuevas metodologías

2.1. Reestructuración de las titulaciones: Grado y Máster

A finales de los 90 la Universidad de masas deja de ser compatible con el mercado laboral neoliberal. Éste se polariza y vive un estallido de la demanda de mano de obra descualificada y un aumento en porcentaje pero no en volumen de la alta cualificación. Para reajustar la educación superior con el mercado laboral realmente existente es necesario descualificar a la mayoría y reservar la formación cualificada a un porcentaje minoritario de la población. Esto podría conllevar una fuerte resistencia social, a no ser que en lugar de negar el acceso a la Universidad a amplias capas de la población se devalúe progresivamente la Universidad. En un documento publicado en 1996 por los servicios de estudios de la OCDE, Christian Morrison explicaba la clave: *"Las familias reaccionarán violentamente si no se matricula a sus hijos, pero no lo harán frente a una bajada gradual de la calidad de la enseñanza"*. Se trata de reproducir el antiguo esquema según el cual sólo una reducida élite accede a la educación más cualificada. Es a esta necesidad a la que responde la estructura de Grado y Máster.

En el artículo 9 del Real Decreto 13/93 2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se dice que la finalidad del grado es la *"obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional"*. Se acorta la duración de los estudios (4 años) y se reducen los contenidos, de modo que se ofrece una formación *"general"* destinada a un futuro trabajo descualificado. Se institucionaliza así la condición de precariedad a la que la mayor parte de los estudiantes están abocados. El acceso a determinadas profesiones, como la abogacía o la docencia, sigue requiriendo de un Máster.

El Máster tiene como finalidad *"Ha adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional"*. Este segundo ciclo es el que sufre una fuerte subida de tasas y pasa así a describirse como un privilegio

por el que hay que pagar, en lugar de como un derecho. Teniendo en cuenta que equivale al actual quinto año de licenciatura lo cierto es que se produce una descualificación generalizada para la mayoría.

2.2. Créditos ECTS

El sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System) queda recogido en el Real Decreto 1125/2003. Se argumenta su necesidad apelando a la armonización de los títulos europeos y a un nuevo sistema de enseñanza centrado en el trabajo del alumnado. Esta unidad de medida incluye *"enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo"* del estudiante, que tendrá que pagar en concepto de créditos a pesar de no estar recibiendo ningún servicio como contrapartida. Para la asignación de créditos *"se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades,)/ destrezas correspondientes"*. Un "estudiante a tiempo completo" debería dedicar 40 horas semanales al estudio, una jornada de 8 horas diarias, incompatible con cualquier otra actividad ya sea laboral, social o política. El estudiante pierde así el control sobre su propio tiempo y comienza así a disciplinarse de cara al futuro puesto de trabajo (suponiendo que llegue a obtenerlo). Cabe recalcar que el hecho de tener una misma unidad de medida no garantiza en absoluto la automática convalidación con otros títulos europeos.

2.3. Competencias, habilidades y destrezas

En 2003 la Comisión Europea financió y publicó un documento titulado *Tuning Educational Structures in Europe* cuya necesidad se explicaba afirmando que *"los (futuros) empleadores dentro (y fuera) de Europa exigirán información confiable sobre lo que significan en la práctica una capacitación o un título determinado"*. Antes de publicar el informe se llevó a cabo un cuestionario para seleccionar 85 competencias *"consideradas pertinentes por compañías privadas e instituciones de educación superior"*. Participaron en el estudio 150 graduados, 30 empleadores y 15 académicos. Comienza a hablarse de la necesidad de adquirir "competencias", dejando en un segundo plano los contenidos sustantivos propios de cada materia. Todo esto aparece ligado a la necesidad de flexibilizar el propio currículo, ya no construido en base a la consistencia interna de las materias propias de una titulación sino de manera individualizada, a modo de una colección de competencias que respondan a la demanda del futuro empleador. El informe *Tuning* dice: *"Las competencias y los resultados del aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo"*. En palabras de Nico Hirt: *"de lo que se trata es de sustituir los objetivos cognoscitivos generales por la adquisición de competencias particulares: las que aseguran la productividad del trabajador"* (Hirt; 2003).

Es importante señalar que esta carrera de individuos acaba con la capacidad de negociación colectiva de los futuros trabajadores, que construyen su curriculum individual en pugna con otros igualmente individuales. La ANECA publicó en febrero de 2009 un documento titulado *El debate sobre las competencias*, donde se decía lo siguiente:

"El objetivo fundamental, así, sería el de conocer de primera mano qué I necesidades se plantean por parte de los empresarios españoles, respecto a i

*los conocimientos y destrezas de los jóvenes universitarios. El conocimiento de dichas necesidades es esencial a la hora de afrontar futuras reformas educativas a niveles superiores, y acercar así la universidad y la empresa". ¿Y cuáles son esas competencias deseables para los futuros graduados? Las más valoradas por los empleadores según este informe son las que llaman *competencias de personalidad*, principalmente: iniciativa, responsabilidad, disponibilidad, capacidad de adaptación al cambio y movilidad geográfica, saber desenvolverse en situaciones sociales y fácil inclusión en los grupos, presencia y aceptación de la autoridad. Hay, en el fondo de este proceso, un disciplinamiento de la mano de obra a través del control sobre el tiempo de los estudiantes y el tipo de competencias (en algunos casos se habla directamente de "valores") en que, por mandato de las empresas, formará el grado.*

2.4. Calidad, control externo y autonomía

Uno de los ejes centrales del discurso oficial acerca del EEES es la supuesta autonomía que ganan las universidades con la reforma, siempre ligada a la *"nueva cultura de la evaluación y la rendición de cuentas de las universidades"*.¹ La oferta de titulaciones se desregula y se somete a la estricta vigilancia del mercado a través de las instituciones "guardianas de la calidad", la ENQA a nivel europeo y la ANECA y las Agencias Autonómicas en el caso español. Serán los criterios de "calidad" de las agencias externas los que determinen la continuidad o no de las titulaciones. Es fundamental, por tanto, cómo se defina la calidad. La ANECA, a través de documentos como el Programa VERIFICA, propone criterios ajenos al mundo académico y propios del ámbito económico tales como la inserción laboral de los titulados, la presencia de docentes en contacto con el sector profesional o la "demanda social" de las titulaciones; en definitiva, su adaptabilidad a las demandas de una economía en cambio constante. La definición que se da de la calidad impide en la práctica la subsistencia de títulos ajenos a la lógica mercantil; simplemente se elimina la posibilidad de que las titulaciones sean valiosas por algo distinto a su utilidad para producir la mano de obra que el mercado requiere.

Lo que hay de fondo es un giro en la concepción de la educación superior como mera formación profesional diseñada en función de las necesidades del sector privado. En noviembre de 2008 el Secretario de Estado de Universidades, Marius Rubiralta, afirmaba que *"Si alguna Universidad va a cerrar no será por Bolonia, será por el mercado"*. Cuando Richard Sennett caracteriza en *La Corrosión del carácter* el nuevo capitalismo, lo define así: *"El ingrediente más sabroso de este nuevo proceso productivo es la disposición de dejar que las demandas cambiantes del mundo exterior determinen la estructura interna de las instituciones"*. (Sennett; 1998). En definitiva, se pierde la capacidad de control democrático sobre las instituciones quedando la política subordinada a los intereses económicos de una sociedad capitalista, es decir, a los intereses del sector privado. No es que el Estado deje de intervenir, es que diluye sus funciones en organismos asociados (como la ANECA) que aplican criterios neoliberales para gobernar las instituciones en beneficio de la clase propietaria.

Cuando se habla de la necesidad de que la Universidad rinda cuentas a la sociedad suele obviarse qué tipo de sociedad es esta en la que vivimos. El término "sociedad" dista mucho de ser clarificador, más bien anula

distinciones fundamentales para comprender la realidad de las políticas que se ejecutan en su nombre. En los *Fundamentos para la crítica de la Economía Política* de 1857 Marx decía: "*La población es una abstracción si dejas de lado, por ejemplo, las clases de que se compone. Estas clases son, a su vez, una palabra hueca si desconozco los elementos sobre los cuales reposan, por ejemplo, el trabajo asalariado, el capital, etc.*"

2.5. Movilidad y formación a lo largo de la vida

En la *Estrategia Universidad 2015* se dice que "*la nueva sociedad del conocimiento ha convertido la continua actualización de conocimientos y la formación permanente en necesidades*". La retórica de la formación a lo largo de la vida responde a la necesidad de adaptarse a un mercado de trabajo continuamente cambiante. Los trabajadores tienen que cambiar de empleo, de oficio y de lugar de residencia, con las consecuencias personales que tal situación de inestabilidad y desarraigo traen consigo. El estudiante-trabajador recibe una formación genérica que pueda ser "reciclada" en cualquier momento de la vida, y así las empresas externalizan los gastos de formación de sus empleados.

La movilidad, a pesar de ser uno de los puntos centrales del discurso oficial a favor del proceso de Bolonia, no ha ido acompañada de los recursos materiales que serían necesarios para que esto fuese efectivo, lo cual demuestra que no es ésta la principal preocupación de las autoridades. Los Presupuestos Generales del Estado de 2009 destinan 76 millones de euros a las becas de movilidad (Sócrates y Erasmus) mientras destinan 150 millones de euros a los llamados préstamos-renta.

3. Segunda fase de aplicación del Proceso de Bolonia: financiación, gobernanza y transferencia. La Estrategia Universidad 2015

La adscripción en abril de 2008 de la Universidad al nuevo Ministerio de Ciencia e Innovación (MCI) partía la educación en dos periodos: el preuniversitario y el universitario. El primero quedaba ligado a las políticas asistenciales y el segundo a las políticas de innovación, consideradas la clave para conducir al Estado hacia la sociedad del conocimiento. Gracias a las presiones estudiantiles, en abril de 2009 se anunciaba que la Secretaría de Estado de Universidades volvía a depender del Ministerio de Educación, al mando del cual se situaba a Ángel Gabilondo, Rector de la Universidad Autónoma de Madrid y Presidente de la Conferencia de Rectores. El nuevo Ministro asumía una doble tarea: continuar con la aplicación de un proceso que "no tiene marcha atrás"³, y acabar con la revuelta estudiantil.

Si bien la Universidad siempre ha sido en mayor o menor grado sensible a las presiones del entorno económico, defendemos aquí que el EEES supone la definitiva mercantilización de la educación, acabando con las tímidas barreras que hasta el momento impedían la completa supeditación de la educación superior a las demandas del mercado neoliberal. A través de la *Estrategia Universidad 2015* el MCI marcaba las líneas de la segunda fase de aplicación del llamado proceso de Bolonia: financiación competitiva, gobernanza según técnicas de gestión empresarial, transferencia de los resultados de la investigación pública al sector privado e internacionalización en un entorno global competitivo.

3.1. Financiación

La *Estrategia 2015* propone un sistema de financiación ligado a las tres misiones de la Universidad (formación, investigación y transferencia) y al control externo. En abril de 2007 la Comisión de Financiación del Consejo de Coordinación Universitaria publicaba un documento titulado *Financiación del Sistema Universitario Español*. El informe propone un modelo de financiación por objetivos ligado a la nueva misión de las Universidades, a las que hay que atribuir "un papel destacado en el crecimiento económico basado en las mejoras de la productividad". Indica que "los modelos de financiación deben de procurar no financiar ineficiencia", lo cual supone no financiar titulaciones con escasa demanda (con menos de 75 alumnos) ni I + D + i "con escasa demanda de los sectores productivos". Se propone un aumento del gasto en educación para pasar del actual 1,22 del PIB al 1,5% "a través del esfuerzo compartido del sector público y privado". El origen mixto de la financiación, sumado al mecanismo de control externo, supone en la práctica un modelo de financiación competitiva que obliga a los centros educativos a resultar atractivos para los inversores con vistas a ocupar los puestos más elevados en el ranking mundial de universidades.

Una de las principales novedades es la aparición de los préstamos-renta, créditos para estudiantes que, a diferencia de las tradicionales becas a fondo perdido, tendrán que ser devueltos. Esto, unido a la subida de tasas, sustituye "al estudiante vocacional por el estudiante inversor (o sea, aquel que accede a la Universidad con la intención de rentabilizar la titulación allí obtenida). Es decir, la demanda de ingreso como criterio de calidad, se refiere a la demanda por parte de estudiantes que, por la cuenta que les trae, ya se encargarán de demandar algo que el mercado les vaya a remunerar". (Liria, Alegre; 2004).

3.2. Gobernanza

Para asegurar que la gestión de las Universidades sea capaz de responder con rapidez a las demandas del mercado se apuesta por su profesionalización. Según la *Estrategia 2015* "las exigencias estratégicas y organizativas empiezan a presionar sobre la conveniencia de modificar los sistemas de gobierno". Utilizando como coartada la excesiva burocratización de la Universidad se introduce esta nueva figura en nombre de la eficiencia y la competitividad para "reforzar las capacidades de liderazgo y gestión de los equipos directivos" en un entorno, no lo olvidemos, regulado por criterios mercantiles.

La ineficacia de los mecanismos de participación democrática en la Universidad es una de las demandas clásicas del movimiento estudiantil, que una y otra vez comprueba cómo las instituciones contribuyen a socavar los cimientos de la Universidad pública. La introducción de la lógica de gestión empresarial en la educación viene a gravar un antiguo problema.

3.3. Transferencia

La transferencia de los productos de la investigación universitaria a la empresa es uno de los principales lemas de la *Estrategia 2015*, eufemismo que señala, en realidad, la subordinación de la investigación pública a las necesidades productivas de la economía. La plantilla, los laboratorios y las

redes internacionales de las Universidades públicas quedan a disposición de las empresas, que externalizan costes, minimizan riesgos e influyen en la dirección de la investigación pública, que pierde toda posibilidad de independencia.

Para facilitar la movilidad de "recursos humanos" de la Universidad a la empresa y viceversa se habilitan varios mecanismos, entre ellos la concesión de excedencias específicas para la explotación privada de los resultados obtenidos. Una de las grandes apuestas es la creación de los llamados "Parques Tecnológica, espacios donde conviven la investigación pública y el sector empresarial vinculando las líneas de actuación a las exigencias del entorno productivo. Paralelamente el gobierno impulsará también la creación de Oficinas de Gestión de la Propiedad Intelectual para asegurar la explotación privada de los resultados de la investigación. Si bien es cierto que hace mucho tiempo que la empresa privada se beneficia de los resultados de la investigación pública, con esta reforma la transferencia pasa a definirse como una de las tres misiones definitorias de la Universidad, transformando radicalmente el sentido de la misma.

3.4. Internacionalización

La *Estrategia 2015* insiste en la importancia de convertir el sistema universitario europeo en un "sistema de referencia internacional *"para atraer y retener talento"*. Sale a relucir una vez más el ranking mundial de Universidades, en el que unos cuantos centros ocuparán las mejores posiciones. Para ello, se apuesta por la especialización de los centros. *"Una Universidad abierta cuyo referente sea la excelencia global es lo que hará cambiar su nivel para situar alguno de nuestros campus entre los mejores del mundo"*. El MCI apuesta por la creación de Campus de Excelencia Internacional, espacios donde convivirán Universidades, Centros de investigación, Parques científicos y tecnológicos y el sector productivo y asistencial, compuesto por hospitales, fundaciones clínicas y empresas biotecnológicas, farmacéuticas y otras. Estos Campus deberán especializarse y estrechar sus vínculos con el sector productivo para ser competitivos a nivel internacional y atraer así *"estudiantes, investigadores, gestores y tecnólogos"*. En palabras de Manuel Castells, teórico de la sociedad del conocimiento: *"son los medios de innovación territorialmente concentrados en torno a ciudades dinámicas, los que constituyen las fuentes de riqueza en la nueva economía"* (Castells; 2008), La investigación universitaria vuelve a los centros de las ciudades y se rodea de tejido empresarial para cumplir con su nueva vocación: poner sus recursos, su capital humano y sus resultados de investigación al servicio del sector privado.

NOTAS

1. Que desarrolla lo establecido un año antes en la Declaración de la Sorbona.
2. *Estrategia Universidad 2015. Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad*. Ministerio de Ciencia e Innovación.
3. Declaraciones en *elpais.com* el 8 de abril de 2009.

BIBLIOGRAFÍA

Almendro, A.; Iráberri, D.: *El fin de la profesión del profesor*, Viento Sur, nº 96, 2008.

Alvarez, N.; Medialdea, B.: *Financiarización, crisis económica y socialización de pérdidas*, Viento Sur, nº 100, 2009.

Carreras, J.; Sevilla, O; Urbán, M.: *Eurouniversidad, Mito y realidad del proceso de Bolonia*, Icaria, Barcelona, 2006.

Castells, M.: *La economía del conocimiento*, La Factoría, nº12, 2008.

Círculo de Empresarios: *Una Universidad al servicio de la sociedad*, 2007.

Fernández Liria, O; Alegre Zahonero, L.; *Capitalismo y ciudadanía: la anomalía de las clases sociales*, Viento Sur, nº 100, 2009.

Fernández Liria, O; Alegre Zahonero, L.; *La Revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento*, Logos, Anales del seminario de metafísica, Vol. 37, 2004.

Galcerán, M.: *El discurso oficial sobre la Universidad*, Logos, Anales del seminario de metafísica, Vol. 36, 2004.

Hirt, N.: *Los tres ejes de la mercantilización escolar*, SUATEA-STEs, Oviedo, 2001.

Sennett, R.: *La Corrosión del carácter, Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 1998.

Sevilla, C: *Juventud, educación universitaria y políticas públicas*, Fundación Bofill, 2008 (próxima aparición).

Taibo, C: *150 preguntas sobre el nuevo desorden*, Catarata, Madrid, 2008.

Documentos oficiales:

Declaración de Bolonia (1999).

Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo (2001). *Tuning Educational Structures in Europe*, Consejo Europeo (2003). Real Decreto 1125/2003. Real Decreto 13/93 2007.

Financiación del Sistema Universitario Español, Comisión de Financiación del Consejo de Coordinación Universitaria (2007).

ORDEN CIN/2940/2008, de 14 de octubre, por la que se regulan los préstamos ligados a la posesión de una renta futura para realizar estudios de Máster Universitario.

Estrategia Universidad 2015. Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad, Ministerio de Ciencia e Innovación (2009).

Plan de Acción 2009 para el apoyo y la modernización de la Universidad pública española en el marco de la Estrategia Universidad 2015, Ministerio de Ciencia e Innovación (2009).

El debate sobre las competencias, ANECA (2009).

BOLONIA Y LA PEDAGOGIA. EL CONTROVERTIDO PAPEL DE LA PEDAGOGÍA COMO BISAGRA IMPRESCINDIBLE EN EL DESMANTELAMIENTO NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Daniel Iraberri y Alfredo Almendro

1.- La Ilustración como proyecto político: dos posibles caminos divergentes

La Ilustración es completamente inseparable de la idea de Libertad, idea ya hoy tan irrenunciable como polisémica. Tradiciones políticas contrapuestas han hecho bandera de ella para fines contrarios. Muy esquemáticamente cabría trazar una clara frontera entre dos usos políticos de esta idea: de un lado están quienes sostienen hasta sus últimas consecuencias que la libertad del individuo se funda en una absoluta anterioridad de éste con respecto a la sociedad; del otro lado se afirma que la libertad del individuo sólo se conquista en sociedad, puesto que individuo y sociedad son dos elementos formalmente inseparables.

En el plano de la economía las consecuencias son claras. La primera tradición desemboca en el neoliberalismo de nuestro tiempo: el Estado, para garantizar la libertad de los individuos, ha de desentenderse de cualquier intervención en la economía, para que la posición social dependa únicamente del trabajo individual, del libre juego de los agentes económicos. Marx puso al descubierto el tipo de libertad proyectada por este mecanismo: al no garantizar las condiciones materiales para la independencia civil, en vez del ciudadano ilustrado el capitalismo produce al trabajador moderno, liberado, sí, de sus medios de producción, y por lo tanto no atado a nada más que al contrato de trabajo que firma libremente, en una elección que le acompañará toda la vida: o existencia en condiciones de explotación o no existencia. Lo que nunca elige el asalariado "libre" es dejar de ser asalariado, puesto que lo que define a un obrero como obrero o a un capitalista como capitalista es algo anterior a todos sus esfuerzos individuales y por lo tanto, anterior al individuo. La izquierda ha localizado siempre el tipo de estafa de este discurso de la libertad, proponiendo justamente una intervención política contra las condiciones previas que definen de una vez y para siempre al obrero como obrero, para así garantizar la independencia civil y por lo tanto una existencia ciudadana y un posible ejercicio de la libertad.

Ahora bien, la libertad no sólo se juega en el terreno económico. La Ilustración, como sabemos, entendió que el ciudadano libre de la república debía estar liberado también de la superstición y de la minoría de edad autoculpable, para conquistar la mayoría de edad, entendida como la capacidad de pensar por uno mismo libre y responsablemente. Para ello todo proyecto político ilustrado ha ido siempre acompañado de un proyecto educativo: sin un sistema de instrucción pública que garantice la conquista de la mayoría de edad jamás sería posible una existencia ciudadana. Y es aquí donde las consecuencias de la polisemia de este "pensar por uno mismo" no han estado tan claras, a pesar de haber sido análogamente nefastas. En el mismo sentido en que un obrero por mucho que trabaje como obrero no dejará de ser obrero, un educando, por mucho que piense por sí mismo, si no se le coloca ante algo exterior y previo a él, objetivo y sustancial (los *contenidos* de la educación transmitidos por su profesor, en una relación tan

asimétrica como lo es la relación entre médico y paciente), nunca dejará de ser un menor de edad.

2.- Un curioso antiautoritarismo, relativista y tecnócrata

"No se puede evitar de ningún modo la autoridad en la educación. [...] El educador que extrae es tan arbitrario y coercitivo como el instructor que inculca, pues extrae lo que le parece. [...] Sé que algunos pedantes frenéticos [...] presentan el proceso como una llegada, no desde el exterior, desde el maestro, sino desde dentro del niño. [...] Esto está relacionado naturalmente con la decadencia de la democracia".

G.K. Chesterton, *Lo que está mal en el mundo*

Quizás por el atractivo de la retórica presuntamente liberadora, quizás por cierta herencia relativista y posmoderna de mayo del 68, el caso es que en la izquierda (también es cierto que principalmente en la izquierda socialdemócrata, gestora del neoliberalismo) ha calado hondo el discurso pedagógico. "Recordemos el reto de Lacan a los estudiantes que se manifestaban: 'Como revolucionarios, sois unos histéricos en busca de un nuevo amo. Y lo tendréis'. Y lo tuvimos, disfrazado del amo 'permisivo' posmoderno cuyo dominio es aún mayor porque es menos visible. Aunque no hay duda de que esa transición fue acompañada de muchos cambios positivos —baste con mencionar las nuevas libertades y el acceso a puestos de poder para las mujeres—, no hay más remedio que insistir en la pregunta crucial: ¿tal vez fue ese paso de un 'espíritu del capitalismo' a otro lo único que realmente sucedió en el 68, y todo el ebrio entusiasmo de la libertad no fue más que un modo de sustituir una forma de dominación por otra?"¹.

Si el capitalismo es, como ha demostrado Karl Polanyi, una anómala forma de sociedad donde la economía, desatada de cualquier limitación antropológica y política, crece ilimitadamente subordinando a su lógica interna a todas las instituciones no económicas, entonces la sociedad del conocimiento² es justamente el momento en el que la economía ha sobrepasado también la frontera de la Academia³, requiriendo un nuevo trabajador máximamente flexible⁴, adaptable a un mercado cada vez más desregulado. Esta nihilización y subordinación a la forma económica de todo contenido no económico necesita de un nuevo modelo educativo: justamente el que ofrece la pedagogía actual. Desde la pedagogía siempre se priman criterios educativos donde se tiende a relativizar la figura del profesor en virtud de un presunto espíritu "antiautoritario", lo cual permite situar al alumno en el supuesto centro del proceso educativo. Este espíritu intencionalmente antiautoritario es clave a la hora de entender todo el proceso de Bolonia y la conveniencia de la pedagogía en él. Se trata de la primacía del alumno en el proceso *enseñanza-aprendizaje*; como se nos recuerda en innumerables documentos, de un modelo centrado en la enseñanza, pasamos a un modelo centrado en el aprendizaje. Dos nuevas perspectivas se abren aquí: por un lado, lo que ahora importa no es aprender contenidos, sino *competencias, destrezas y habilidades*; por otro lado el antiguo estudio ascendente, con etapas y dirección, es sustituido por un indeterminado y reticular *aprendizaje a lo largo de toda la vida* ("aprender a aprender"). Pero, ¿realmente esto coloca al estudiante en el centro de la educación?

Por este agujero se ha colado uno de los mitos más peligrosos del proceso de Bolonia, el del *protagonismo del estudiante*. Con Bolonia, el alumno pasa a ser quien decide su educación, eligiendo a la carta entre las múltiples ofertas que se le ofrecen, como cliente, por parte de la Universidad. A través del mito de que un plan de estudios es , mejor cuando permite al estudiante elegir su formación se llega, en realidad, a lo siguiente: el estudiante siempre elegirá aquello que espera que va a serle demandado en el mercado laboral (tanto más cuanto aparecen las becas-préstamo y la recomendación de rentabilizar los estudios rápidamente se vuelve un imperativo); de este modo, los planes de estudio están forzados a dejar de ser planes de estudio orientados a la formación universitaria y pasan a ser formaciones profesionales a la carta.

En efecto, parece conveniente tener una formación flexible. Ahora bien, hay una flexibilidad positiva, y una flexibilidad negativa.

La *flexibilidad positiva* la tiene quien domina distintos saberes, porque los ha adquirido, y por lo tanto es más capaz que quien domina sólo uno de ellos. La *flexibilidad negativa* la tiene quien no domina propiamente ni un solo saber, y por lo tanto *vale para todo*, ente otras cosas porque no ha aprendido nada, sino que, supuestamente, ha *aprendido a aprender*, y no valiendo propiamente para nada, "vale para todo" (esta segunda es la flexibilidad que introduce el nuevo grado con respecto a la antigua licenciatura, y la que se busca en general con toda la reforma educativa). Porque de lo que se trata es de valer para un mercado laboral basura cada vez más precario y vacío. No es de extrañar, pues, que se produzca algo tan raro en principio como que no sea el mundo académico (profesores, investigadores, alumnos) quien haya solicitado jamás una reforma pedagógica, y en cambio sea a la patronal (¿qué sabe la patronal, en tanto que patronal, de matemáticas, mecánica cuántica, filología árabe o historia antigua?) a quien le haya parecido, de un tiempo a esta parte, algo urgentísimo e imprescindible. La jerga pedagógica ha sido el único vehículo de expresión viable para estos intereses del mercado, no para los de la Universidad.

Por tanto, con esta desregulación el centro de la educación ha quedado desplazado. Deja de estar en los *contenidos* científicos, cognoscitivos, o sea en el estudiante, para situarse en las *demandas del mercado*. La verdadera libertad para estudiar la tiene un estudiante al que se le "impone", en cierta medida, un plan de estudios que le proporcione una buena formación; sólo a través de esa imposibilidad de elección el estudiante queda protegido de su propia necesidad de venderse en el mercado laboral, y sólo así llega al mercado laboral con una formación sólida, en condiciones que le permitan defenderse mejor ante un contrato de trabajo, además de estar amparado bajo algún convenio colectivo, posibilidad que pierde al tener una formación tan individualizada. Con un plan de estudios sólido y una formación sólida, el trabajador tiene más posibilidades de lograr un contrato sólido con una remuneración sólida. Con una formación reducida pero variada y flexible, el trabajador queda desnudo ante las exigencias de un mercado de trabajo caótico y en transformación veloz y permanente. Los estudiantes deberían luchar por planes de estudio rígidos y comunes colocando los contenidos de la educación en el centro, no ya porque aprenderían mucho más, lo cual es obvio, sino por la misma razón por la que deberían demandar sindicatos y convenios colectivos: para protegerse colectivamente del mercado laboral, de la explotación monda y lironda y de la precariedad eterna.

Las universidades pasan a competir por la demanda de estudiantes, vendiéndose a criterios extra-académicos: los estudiantes están obligados a demandar lo que los empresarios demandarán de ellos en el futuro. Las universidades están obligadas a ofrecer lo que quieran los estudiantes, pero los estudiantes están obligados a querer lo que quieran sus empleadores. Y los empleadores están obligados a querer beneficios. Allí se acaba la cadena, la mera y abstracta ganancia no tiene nada por encima; nada hay más sagrado que el beneficio. Las múltiples interacciones mecánicas de un aparato cualquiera, si quitamos los tornillos, se resuelven en una sola, la fuerza de la gravedad; el mismo efecto nihilizador se produce con la sociedad cuando suprimimos instituciones y barreras políticas contra el mercado y su siempre última palabra, esta sí, pasmosamente autoritaria e inmune a cualquier control político, racional, humano.

Pero para quitar a los contenidos de la educación del centro era preciso relativizarlos. Un requisito de la idea ilustrada de sistema de instrucción pública es la garantía de que los conocimientos impartidos en ella son científicos, objetivos, y no sujetos a la arbitrariedad del profesor. La educación pública es completamente inseparable de la universalidad de los conocimientos impartidos. Por eso el *relativismo* es realmente el mejor aliado de la patronal y su tecnocracia neoliberal. Con la nueva reforma educativa, el objetivo es presuntamente (según la pedagogía) liberar al educando de la autoridad, entendida como "autoritaria", de sus educadores y de conocimientos sobrantes, permitiéndole descubrir por sí mismo "sus" verdades.⁵ Y en este sentido no es de extrañar que uno de los padres del neoliberalismo fuese perfectamente consciente de la necesidad, para el capitalismo, de suprimir las verdades objetivas y sustituirlas, en el proceso educativo, por técnicas pedagógicas. Así, afirma Hayek en *Los fundamentos de la libertad*: "En primer término, hay que señalar, de modo inequívoco, que ninguna autoridad centralizada ha de hallarse investida de bastante poder para decidir acerca de la clase de instrucción a facilitar a la gente ni de las sumas a invertir en los estudios superiores en este o aquel tipo de enseñanza. En una sociedad libre no existe, no puede existir, un módulo único que permita dilucidar la relativa importancia de los distintos objetivos o la conveniencia de aplicar este o aquel método. Probablemente, no existirá otro campo de la actividad humana, como la *pedagogía*, donde sea tan trascendental disponer de soluciones alternativas, puesto que, en definitiva, se trata de adiestrar a la joven generación para que se enfrente con un mundo en mutación constante."⁶

A través de un espíritu *presuntamente liberador*, la pedagogía entronca perfectamente con esta evidente necesidad de la economía. Así como el canto neoliberal a la ausencia de gobierno no acaba con una ausencia de gobierno (ya que siempre gobierna alguien), sino con un gobierno del más fuerte, el canto pedagógico a la ausencia de autoridad externa en la educación no acaba con el hecho antropológicamente incontrovertible de que al niño las cosas le vienen de fuera. El único resultado posible *no es la ausencia de autoridad* en la educación, sino la sustitución de una autoridad necesaria, pública, reglada, y basada en la universalidad del conocimiento, *por otra autoridad*, oculta, interesada, privada y dependiente únicamente de los caprichos del mercado. Se pasa de una inserción política y cultural del individuo en la sociedad a una *inserción meramente económica*. De nuevo, malentendiendo la idea de libertad, se busca el ciudadano libre pero se produce el obrero asalariado.⁷

También es reseñable el carácter *tecnocrático* de la pedagogía, de nuevo homologable al de la concepción de la ciencia económica por parte del neoliberalismo. Todas las reformas neoliberales son realizadas siempre de una manera presuntamente aséptica. Se presentan como una mera solución técnica. La economía, consideran los neoliberales, está al margen de la política. A través de dicho aura de cientificidad, las medidas neoliberales consiguen imponerse sin discusión pública, puesto que se establecen como medidas técnicas, administrativas, fuera de discusión." La tecnocracia *sustituye a la política*. La pedagogía ha proporcionado a los reformadores de Bolonia una coartada presuntamente científica adecuada para sus soluciones tecnocráticas, sus cálculos cuantitativos y su falta de consideración de la absoluta heterogeneidad de la ciudad científica, de los saberes plurales e irreductibles, única garantía de la verdadera calidad de la educación.

3.- ¿Revolución educativa y nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje?

Lo cierto es que prácticamente nadie desde el mundo académico ha percibido nunca que haya algún tipo de error en la idea de que existen ciertos conocimientos, alguien que los conoce y alguien que aprende de quien los conoce. Ahora bien, Bolonia ha logrado venderse a través de una ensordecedora propaganda pedagógica que sostenía que la Universidad requería una reforma pedagógica inmediata, que completara el cambio de paradigma: de un modelo centrado en la enseñanza, había que pasar a un modelo centrado en el aprendizaje (a lo largo de toda la vida). Para ello se ponía a disposición del profesorado un ejército de técnicos de la enseñanza, los pedagogos, y unas novedosas tecnologías audiovisuales. Por supuesto, la Universidad actual es muy mejorable. Funciona mal en muchos casos, bien en otros, e incluso se podría decir que contiene numerosas estructuras que habría quizás que suprimir directamente. Pero ello debería hacerse conforme a *criterios académicos* que atendieran a la mejora de la institución. Eso es lo que en ningún caso ha sucedido. La prueba es que todo lo que de malo había en la Universidad va a continuar, e incluso a agravarse, con Bolonia.

La presunta necesidad de una revolución pedagógica responde a un error de diagnóstico. Suele considerarse desde las filas de los pedagogos que una reforma pedagógica de este estilo solucionaría muchos problemas sociales. Se piensa que hay una enfermedad social y una solución educativa. Lo cierto es que la revolución pedagógica, como hilo-retórico del proceso de Bolonia, en realidad es una cura, sí, pero no para la sociedad, sino *para una enfermedad que está enferma*, el capitalismo. El capitalismo está enfermo y necesita una cura de urgencia, es ahí donde el engullimiento de la educación puede servir a los intereses del capital.

La pedagogía ha intervenido también donde más falta le hacía a la reforma de Bolonia: neutralizando al profesorado. Como bien sabían los reformadores, y como reconocen explícitamente⁹, es en el profesorado donde se juega la vida o muerte del proceso de Bolonia, entendiendo por su muerte "cambiarlo todo para que no cambie nada". Son los profesores los que tienen que asumir o no los nuevos criterios, y como se podría imaginar (y como se sabe tras el *informe Tuning*, por ejemplo), su opinión tiende más a defender las disciplinas, los contenidos, y en general todo lo que tiene que ver con la educación como siempre se la había entendido desde Grecia. El profesorado era el "hueso" de la convergencia europea. Aquí el papel de los pedagogos ha sido

directo, crudo. Los profesores han quedado maniatados, obligados a pasar por el aro de unos criterios de evaluación de sí mismos absolutamente disparatados, realizados, como no podía ser de otra manera, por expertos en pedagogía.

Si de lo que se trataba era sencillamente de proporcionar una educación más individualizada, ¿por qué no duplicar la plantilla de profesores, reducir los alumnos por clase, y permitir el buen funcionamiento de tutorías y trabajos prácticos? ¿Por qué, además, se ha | repetido una y mil veces que esta reforma pedagógica iba a hacerse, como en efecto así ha sido, "a coste cero"? Era obvio que, de pretenderse lo que se decía que se pretendía, harían falta fondos, de modo que su falta no es un error. Y el resultado aparentemente "colateral" del que ahora se quejan algunos defensores de Bolonia (que quizás legaron a creerse que Bolonia existía) es en realidad el objetivo buscado y meticulosamente provocado: la precarización de la educación el vaciamiento de la formación y la flexibilización de la educación y su puesta al servicio de los intereses de la economía (lo cual es distinto, y bastante peor que una simple "privatización").

La culminación de este engullimiento de los profesores por parte de la pedagogía va a darse con la implantación del nuevo *Máster en formación del profesorado*, que es una segunda versión hipertrofiada y carísima absolutamente sangrante para la educación a todos los niveles del denostado (y curiosamente nunca sometido a evaluación alguna) CAP; lo cual constituye un premio extraordinario para el gremio de pedagogos, quienes no han dejado de cobrarse el precio de su traición. De culminarse la aplicación de dicho Máster, los másteres de investigación de carreras con salida laboral docente estarán condenados a la extinción a medio plazo, puesto que su continuidad depende de su demanda, y mientras que éstos sólo habilitan para el doctorado, el Máster profesional de formación del profesorado habilita para el doctorado (sin proporcionar la formación para ello) y también para la docencia en secundaria (proporcionando un suplemento teórico meramente pedagógico, en vez de unas buenas prácticas, a la ya de por sí precaria formación específica del grado). El modelo de profesor que busca este Máster es realmente preocupante, pues consiste en alguien que no ha sido formado apenas en matemáticas, historia o física, pero que sí ha sido formado en "aprender a enseñar" a "aprender a aprender", si bien aquí *nadie ha aprendido propiamente nada.*"¹⁰.

En definitiva, la pedagogía insiste en suprimir los contenidos para primar la forma de la transmisión educativa ("aprender a enseñar", "aprender a aprender competencias, habilidades y destrezas"), con lo cual, y dado que es imposible una educación sin contenidos, *sencillamente sustituye unos contenidos* (científicos, culturales, etc.) *por otros* (aquellos que en cada momento requiera el mercado). Sólo a través de la pedagogía se podía realizar esta economización de la educación (con la destrucción de su consistencia científica, académica), y sólo a través de esta funcionalidad suya para las necesidades del capitalismo se entiende el espectacular protagonismo de la pedagogía; en el mundo académico, de otro modo incomprensible. La pedagogía viene a ser en el mundo educativo el *modo tecnocrático de insertar de una manera meramente económica (ni cultural ni política) a los menores de edad en la mayoría de edad.*

4.- ¿Una idea nueva? Hagamos memoria

"Todavía están próximos a nosotros los efectos del memorismo, ligados a exámenes basados en lo que el alumno recuerda, y no en lo que sabe".

No-Do 1970

"[...] la presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno [...] Serán de la mayor importancia los Institutos de Ciencias de la Educación [...]"

Ley General de Educación. 1970

Si bien la historia de los pedagogos en España podría comenzarse mucho antes, empezaremos directamente en 1970, con la etapa tecnocrática del franquismo. Fue de la mano del Opus Dei como los pedagogos comenzaron su más reciente flamante andadura, a través de la Ley General de Educación (LGE) de Villar Palasí. España necesitaba incorporarse con rapidez al juego mundial de las potencias capitalistas, y ello requería una inversión fuerte en mano de obra. La LGE logró el doble objetivo de escolarizar a la mayor parte de la población española y brindar una formación ya no tan subordinada al sostenimiento ideológico del régimen como al sostenimiento económico del tejido productivo. En efecto, con la EGB y el BUP se redujo el nivel humanístico y científico (también el nivel de intoxicación ideológica) a cambio de incrementar la formación técnica y profesional, abrir las relaciones entre los estudios normales y la Formación Profesional y Facultades y Escuelas Técnicas. Se primaba el abandono del aprendizaje de materias y la memoria en favor de metodologías pedagógicas más rápidas y el aprendizaje del alumno por sí mismo y a lo largo de toda la vida (la similitud con la retórica de Bolonia no es, y no podía ser, casual).

No hay que olvidar que la pedagogía como disciplina tiene gran atractivo para todo gobierno tecnocrático de cualquier signo. En una tecnocracia se prima el control cuantitativo, presuntamente científico, por encima del control político. La pedagogía brindaba esa posibilidad y el Opus, ejemplo nítido de gobierno tecnocrático, la necesitaba. En aquel primer pacto ambas partes se dieron por satisfechas: la tecnocracia logró en mayor o menor medida la reforma educativa que pretendía, salvando el obstáculo de la carencia de profesores cualificados (a falta de pan, buenas son tortas), y la pedagogía logró, ganar presencia en las instituciones. En un marco político tecnocrático siempre ha de haber alguna ciencia o pseudociencia que *sirva* como marco teórico instrumental para la presencia de "técnicos" 4 "expertos" presuntamente legitimados para diseñar planes y programas políticos a espaldas de la sociedad. En el caso de la educación esos expertos han sido los pedagogos. Una política tecnocrática no puede asumir las diferencias, los distintos ritmos, la heterogeneidad sustancial del objeto a reformar, con sus límites y fronteras.

Una mera cuestión ideológica o un mero error teórico no podrían explicar la flamante posición de la pedagogía en la política educativa: no se puede olvidar que con los años los pedagogos, como gremio con sus intereses

corporativos propios, han ido adquiriendo un peso y una fuerza considerables. También con el gobierno UCD y su reforma de los PNNs, pero sobretudo con la polémica LOGSE, la pedagogía llegó a cobrar un peso institucional indudablemente abusivo. Realmente cabría decir que en un plano académico Bolonia es a la educación superior lo que la LOGSE supuso para las enseñanzas medias, las cuales todavía no se han repuesto de las consecuencias nefastas de las ocurrencias pedagógicas de dicha ley. Éste es el diagnóstico que el *informe Pisa* hace de la presunta eficacia de la sustitución de los contenidos en la educación por la pedagogía: "Otra sorpresa, pero en este caso negativa, es Suecia, que de ser una referencia mundial en cuanto a educación ha caído hasta el puesto 23, entre Polonia y Hungría, y llama más la atención si se compara con su vecina Finlandia, que ahora le saca más de 60 puntos en la valoración educacional. Según *Pisa*, esta caída de Suecia se debe a que existe una diferencia clave en su modo educativo: mientras que en Suecia se ha mantenido durante años la tesis de que el conocimiento no es importante (un error extendido a otros países como España), en Finlandia jamás se han atendido a esta teoría, un hecho que ha hecho que sus docentes sean tan valorados".

5.- Ni pedagogía ni capitalismo. Una propuesta desde la izquierda

"Hasta donde puedo juzgar, el mayor volumen de educación que la clase obrera ha disfrutado durante los últimos años constituye un mal. Es peligroso porque los vuelve demasiado independientes".

Comisionado investigador White
Citado por K. Marx en *El Capital*

Los propios pedagogos deberían reflexionar acerca de las rentabilidades que están sacando con el proceso de Bolonia. Cierto es que hay muchas pedagogías, muchas corrientes y discusiones internas. Pero no menos cierto es que aquella corriente que, por decirlo en pocas palabras, les trae los garbanzos, la posibilidad de seguir existiendo y creciendo en las instituciones, es una corriente que desde el principio ha hecho un pacto con el diablo. Por mucho que los pedagogos nunca lo quisieran, su complicidad objetiva con el desastre de la reconversión neoliberal de la educación es patente.

El resultado no es otro que la culminación del perverso sueño del capitalismo: una *aculturación* total y absoluta del proletariado; una *reducción* antropológica, moral, cultural, política y científica de la clase obrera que permite convertirla en una dócil masa informe de fuerza de trabajo gelatinosa *meramente económica*, manipulable, *adaptable espontáneamente por sí misma* a las exigencias de un mercado cada vez más rápido y cambiante. Frente a ello, igual que contra el caos financiero existe el control parlamentario de los bancos centrales, *contra la pedagogía, y por lo tanto contra el capitalismo, urge defender la autoridad del profesor, la dignidad de las disciplinas y la independencia de la Universidad, y por lo tanto la libertad, ahora sí, de la ciudadanía.*

En esta especie de encrucijada ilustrada que señalábamos al principio es urgente e impostergable colocarse íntegramente a un solo lado de la misma: es incoherente pretender oponerse al neoliberalismo y a los desmanes del capitalismo a la vez que se está de acuerdo con la pedagogía, puesto que su función histórica no es otra, en nuestras sociedades, que vaciar a la

educación de contenidos para adaptarla a la economía. Ahora bien, es preciso insistir, y nunca se insistirá lo suficiente, en que tampoco cabe defender la educación pública, la dignidad de sus contenidos y la verdadera libertad académica de estudiantes y profesores, sin oponerse a la raíz de su mal: el capitalismo y su incapacidad para tolerar ninguna institución humana consistente. Frente al capitalismo, para salvar la educación pública (aunque sí quizás para salvar la formación de sus élites) no cabe defender tan sólo la autoridad del profesor y la solemnidad de la cultura. Sólo acabando con el capitalismo será posible abrir una puerta a la educación, a la Academia, y a un auténtico proyecto político ilustrado. Sólo acabando con el Reino de la necesidad -en palabras de Marx- podremos conquistar el Reino de la libertad. No se puede pretender conservar la libertad, la verdad, la ciencia y la justicia, y casi ni siquiera la pizarra y las tablas de multiplicar, sin un anticapitalismo firme.

NOTAS

1. Slavoj Žižek, "Mayo del 68 visto con ojos de hoy" diario *El País*, jueves 1 de mayo de 2008, p. 27.

2. Los promotores de la "sociedad del conocimiento" han ido alcanzando finura en la descripción de sus objetivos, presentados a veces como una promesa de prosperidad y bienestar, a veces como una dura realidad impostergable. En efecto, en un reciente informe de la ANECA, agencia encargada de administrar y evaluar todo lo relativo al plan Bolonia en España, se define la actual sociedad, aquella a la que hay que adaptar con premura a nuestra anquilosada torre de marfil de la Universidad, de la siguiente manera. Es preciso ser generoso con la cita, puesto que se trata de un documento oficial que muestra lo que quienes están dirigiendo la universidad piensan que hay que hacer con ella, regalándonos un buen mapa de la situación: *"[...] el capitalismo de la modernidad tardía o posmoderno, caracterizado por el imperativo de la flexibilidad, la continua reinención discontinua de las instituciones y las reglas del trabajo, la erosión de las tradiciones laborales, la pérdida de las seguridades, la multiplicación de empleos fluidos y cambiantes, la aparición de ocupaciones deslocalizadas y jornadas elásticas, extensas prácticas de subcontratación y externalización de funciones, declinación de las solidaridades del trabajo y de los organismos de defensa sindical, precarización de muchos empleos, permanente reingeniería de las empresas y sus modelos de gestión, reemplazo de las cadenas por redes de producción, obsolescencia de los conocimientos ligados a las funciones, evaluación panorámica de los desempeños individuales, internalización e individuación del éxito y el fracaso, desaparición de actividades y su reemplazo por otras en una constante dinámica schumpeteriana de destrucción creativa. [...] de una sociedad industrial que basaba su desarrollo en un modelo de producción en serie (popularmente conocido como fordismo [...]) y caracterizado por una estabilidad de los mercados, grandes organizaciones y unas relaciones laborales institucionalizadas, se asistió a una transición, durante las décadas de los setenta y ochenta, a un nuevo modelo de producción flexible, más competitivo, y desregulado, que ha generado un replanteamiento acerca de las cualificaciones realmente requeridas por el trabajador en el puesto de trabajo.[...] En la era fordista, la cuestión de las cualificaciones estaba establecida en forma de un modelo claro y cerrado, en el que los trabajadores seguían varias trayectorias definidas. Sin embargo, la necesidad, a partir de un momento determinado, de un trabajador más comprometido,*

*lleva a que progresivamente sean otros atributos los que predominen sobre el credencialismo formal, pues los requerimientos de los nuevos tiempos de mercados turbulentos exigen más que títulos: por el contrario, se empieza a hacer énfasis en la flexibilidad y la adaptación. [...] De esta forma, las sólidas relaciones del pasado son ahora desmanteladas y teorizadas como fluidas, líquidas e inestables, encontrándose la mano de obra sometida a los requerimientos de las fuerzas del mercado en una situación en la que, por parafrasear a Marx, todo lo que es sólido se desvanece en el aire. [...] Esto tiene un impacto enorme en el diseño de condiciones adecuadas para la creación de entornos de aprendizaje y construcción del conocimiento, pues este último queda desfasado y obsoleto con gran rapidez. Actualmente, como señalan algunos expertos,- la formación inicial requiere ser diseñada sabiendo que cuenta, desde el principio, con una caducidad. Anteriormente, la educación era algo que tenía valor en la medida que ofreciera un conocimiento de valor duradero. La propia universidad sufre, de acuerdo a muchos expertos, una falta de adaptación a los nuevos tiempos que corren, siendo acusada de ensimismamiento y de no responder educativamente a los nuevos retos, tanto docentes como de investigación aplicada. Se demanda así de ella una mayor flexibilidad logística y pedagógica. [...] En el pasado, en la agenda moderna, el individuo poseía la cualificación concreta; actualmente, por el contrario, el discurso se centra más en la fluidez de las mismas y la disponibilidad y flexibilidad, esto es, en la adaptación permanente. Por otra parte, el individuo, convertido en empresario de sí mismo, debe ser capaz, utilizando sus recursos y capacidad de leer las necesidades que se demandan en el mercado, de construir una biografía personal que, además de laboral, debe contar con un conjunto de competencias que resulten atractivas a sus posibles empleadores: el individuo pasa, así, a autogestionar sus competencias con el fin de crear un curriculum vitae exclusivamente adaptado a las necesidades de las empresas y alejado de otros elementos que habían caracterizado la cultura universitaria tradicional, que acaba subsumida en el mercantilismo. [...] lo que se exige es una disponibilidad y flexibilidad totales, individualizando aún más las relaciones laborales y desmantelando las garantías y seguridades conseguidas tras una larga historia de conflicto social y negociación colectiva." José Joaquín Brunner, Prólogo e Introducción al *Debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Documento de la ANECA. Madrid, febrero 2009.*

3. Cfr. Carlos Fernández Liria y Luis Alegre Zahonero, "La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento", *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*. Vol. 37 (2004).

4. Juan Bautista Fuentes Ortega, "El espacio europeo de educación superior, o la siniestra necesidad del caos", *Logos, Anales del seminario de metafísica* Vol. 38 (2006).

5. En el libro del CAP de la UCM, podemos leer cómo, según la pedagogía, el discurso "academicista", que sería el que se centra en los contenidos, tiene al alumno como un "receptor pasivo de conocimientos, 'pozo a llenar'. Mejor cuanto más sabe y *es más sumiso*". Primitivo Sánchez Delgado. *El proceso de enseñanza y aprendizaje* ICE UCM, 2007. p.19 (Cursiva del autor).

6. Hayek, *Los fundamentos de la libertad*. Capítulo: Los problemas de la enseñanza superior.

7. Recientemente se ha aprobado una ley en el Reino Unido por la cual se permite al Mc Donalds expedir a sus trabajadores títulos de acceso a la universidad, esto es, títulos de bachillerato. Aunque obviamente trabajar en Me Donalds no proporciona al estudiante, precisamente, una formación de Bachillerato.

8. "Si admitimos que la economía es una ciencia, esto ha de implicar de inmediato una reducción del poder del gobierno o de la estructura política, ya que ésta carece de la responsabilidad requerida para tomar este tipo de decisiones". Alvaro Bardón, subsecretario de economía del gobierno de Pinochet. Citado en la espectacular obra de Naomi Klein *La doctrina del shock el auge del capitalismo del desastre*, ed. Paidós, Barcelona, 2007, p. 274.

9. Véase por ejemplo la terrorífica presentación en Power Point de uno de los mayores expertos técnicos a los que le ha sido encargada gran parte de la reforma universitaria, Miguel Valcárcel, con título *La preparación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, 2004. Se puede encontrar en Internet. En dicho documento se presenta al profesorado como "el cuello de botella" decisivo por el que ha de pasar toda la reforma de Bolonia y el principal elemento de riesgo en cuanto a la consecución de sus logros. Se alerta sobre la posibilidad de que, de no cambiar los profesores sus hábitos, sus prácticas y sus preferencias, Bolonia será un "cambiarlo todo para que todo siga igual".

10. Realmente este máster, siendo un aspecto en cierto modo marginal en todo el proceso, por sus consecuencias merece un capítulo a parte. Es muy recomendable, a este respecto, leer el manifiesto de nombre "La profesión de profesor", de 29 enero 2008, elaborado por la junta de la facultad de filosofía de la UCM y apoyado por numerosas e importantes instituciones de todo el panorama académico. Se puede encontrar en Internet: <http://fs-morente.filos.ucm.es/manifiesto/index.htm>
http://www.cadenaser.com/sociedad/articulo/educacion-spano-la-estancada-2003-nuevo/sernot/20071129csrsrcsroc_l/Tes

EL FIN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Clara Serrano García

El modelo de Universidad republicana, como centro de creación cultural y centro de investigación, destinada al desarrollo de la actividad más propiamente humana, está, en la actualidad, condenada a la extinción. Su rechazo no viene de la imposibilidad de materializarla por los obstáculos impuestos por la realidad. Si fuese ese el problema, entonces las autoridades académicas hablarían de problemas como la financiación o la masificación, con alguna voluntad de solucionarlos, pero respetando siquiera como ideal la esencia de la Universidad. Sin embargo, nos encontramos con que se acusa a este modelo de ser un arcaísmo incluso como ideal regulador.

Hace unos siglos, Humboldt establecía los principios a los que la Universidad no puede renunciar bajo ningún concepto, salvo en caso de que lo que se pretenda sea acabar con ella. Pero en caso de que el deseo sea el de conservarla y mejorarla, existen una serie de principios innegociables, expuestos por Humboldt en su escrito *Sobre la organización interna y externa de las instituciones superiores científicas en Berlín*.¹ Y es precisamente la Universidad humboldtiana a la que, según los reformadores, hay que renunciar por no estar ya a la altura de los tiempos. Este argumento que nos ofrecen nuestras autoridades para defender la necesidad de "revolucionar" la Universidad forma parte del repertorio de motivos con el que pretenden legitimar la aplicación del EEES desde hace años. El escrito de Humboldt comienza así: *"El concepto de instituciones científicas superiores como cumbre en la que converge todo lo que acontece inmediatamente para la cultura moral de la nación, descansa en que éstas están destinadas a elaborar la ciencia en el sentido más profundo y más amplio de la palabra, y a suministrar a la formación espiritual y moral un material que, aunque no haya sido elaborado premeditadamente para que sea apropiado para ésta, sí que resulta apropiado por sí mismo para su utilización en esta formación"*.¹ Por tanto, la Universidad, en tanto que institución científica, es el lugar donde el único objetivo rector es la elaboración de ciencia, y no en un sentido reducido o especializado, sino en el sentido más amplio. La Universidad es un espacio llamado a desarrollar la actividad teórica, a poner en práctica un tipo de vida que constituye la cumbre, el punto álgido de la cultura moral de un pueblo. Cuando un ciudadano entra, se compromete a poner su mirada en el objeto de estudio de su disciplina, y a poner como único fin de su actividad la verdad. Se deja a las cosas que hablen se permite al mundo manifestarse. Ya sea como estudiante o como profesor, el ciudadano miembro de la comunidad académica ejerce en plena libertad esta actividad. Y la ejerce en libertad porque los muros de la ciudad universitaria prohíben incondicionalmente la entrada a otros intereses que no coincidan con el interés por la verdad. Ni demandas sociales, ni demandas por parte del Estado, ni tampoco demandas provenientes de la esfera económica o empresarial, tienen ningún derecho a irrumpir en la Universidad fijando a ésta cuáles han de ser sus fines. Toda la materia elaborada en la Universidad se presta a ser material para la formación espiritual y moral de los ciudadanos, pero no porque ese sea su fin, dado que no es material elaborado específicamente para ello, es decir, no es material pedagógico, sino que ofrece los contenidos que sirven para la formación, pero de manera oblicua.

Por otro lado, el término *superior* señala un abismo con respecto a otra institución: la escuela. Humboldt dice así: *"el paso de la escuela a la Universidad supone un corte en la vida del joven, de modo que la escuela, si ha desarrollado su tarea exitosamente, coloca al joven en una pureza tal, que puede ser abandonado física, moral e intelectualmente a la libertad y a la autonomía de acción, liberado de toda coacción, sin que esto suponga un paso hacia la ociosidad o a la vida práctica, sino que lleva consigo un ansia de elevarse hasta la ciencia que hasta entonces le había sido mostrada, por decirlo así, sólo de lejos".* Las funciones de la escuela y de la Universidad son radicalmente distintas, y suponen etapas diferentes desde el punto de vista existencial del joven. La escuela ha de preparar para la entrada en la Universidad, para entrar en la mayoría de edad y ser arrojado a una libertad plena. En la escuela hay alumnos, sin embargo en la Universidad hay estudiantes, que tan sólo se diferencian de sus profesores por la cantidad de tiempo dedicado a la investigación. Pero ambos se encuentran ejerciendo la misma actividad, y su interés orientado hacia el mismo objeto. Por lo tanto hay una diferencia cualitativa entre la escuela y la Universidad, entre la minoría de edad y la edad en la que se pasa a ser ciudadano.

Por otra parte, es esencial para el avance científico mantener ligadas dos actividades: la docencia y la investigación: *"El curso de la ciencia discurre de modo manifiestamente más veloz y vivo en una Universidad, donde continuamente se dispone en gran cantidad de inteligencias en verdad más fuertes, vigorosas y jóvenes. En general la ciencia, en tanto que ciencia no se deja exponer, sin que se la conciba de nuevo espontáneamente en cada ocasión, y sería inconcebible si aquí no se diese, incluso con frecuencia, con descubrimientos".** La docencia o enseñanza se ejerce en público, se desarrolla frente a un auditorio ante el cual el investigador expone sus resultados y los dispone al libre enjuiciamiento de los otros. Este carácter de publicidad de la Universidad, de la libre expresión oral de los conocimientos, garantiza que en la búsqueda de la verdad no se mezclen intereses ocultos con capacidad de pervertir la actividad científica.

Los pilares sobre los que se sostiene la Universidad exigida por Humboldt podemos decir que son tres: libertad teórica, mayoría de edad y publicidad. También pueden ser rastreados en la *Carta Magna*, una declaración de Rectores europeos, escrita en 1988, que constituye un punto de inflexión en el curso que ha seguido el discurso europeo acerca de la Universidad.

El primer principio fundamental de esta declaración dice así: *"La Universidad (...) es una Institución autónoma que de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza. Para abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo, debe lograr, en su esfuerzo de investigación y enseñanza, una independencia moral y científica de todo poder político y económico"*⁵. Estas líneas declaran, en primer lugar, la función de productora y transmisora de conocimientos, y por tanto de cultura, que tiene la Universidad. Su modo de llevar a cabo esta función es crítico, y sus medios son la investigación y la enseñanza. En segundo lugar es una institución autónoma. Esta autonomía de la que tiene que disfrutar la Universidad, tanto desde el punto de vista moral como científico, es esencial para poder cumplir con la función que le es propia. Ningún poder, ya sea político o económico, debe interferir en la actividad universitaria. Reparemos en que aquí no se nos está diciendo que para abrirse a las necesidades del

mundo contemporáneo la Universidad tenga que abrir sus puertas a la sociedad, y que ésta pase a ser soberana en lo que respecta a la actividad académica interna, sino todo lo contrario: debe mantenerse independiente, libre de cualquier tipo de coacción. Ninguna institución ajena a la ciencia puede intervenir en la Universidad, para que ésta pueda seguir determinando libremente qué es verdadero y qué no. La única relación que debe existir entre la sociedad y la Universidad es la de una plena autonomía por parte de la última. La toma de decisiones que atañen a la Universidad por parte de cualquier institución o grupo social externo a ella, puede considerarse como una usurpación de las funciones que le corresponden. La sociedad debe dejar hacer en plena libertad a la Universidad, y a la larga puede ser que llegue a resultados interesantes también para la sociedad, pero en ningún caso pueden serle impuestos de antemano los objetivos que debe alcanzar. La ausencia de fines, de premeditación en lo que interesa o no investigar es la única garantía capaz de asegurar que lo que se hace en la Universidad sea ciencia, y no otra cosa.

El segundo principio de la Carta Magna dice que *"En las universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora"*⁶. La investigación expuesta de forma oral se convierte en pública, y por tanto en ciudadana. Se trata de una enseñanza ante un público, pero no de cualquier tipo: un público formado por estudiantes, es decir, por investigadores y docentes en formación. No se trata por tanto de una Universidad en la que individuos aislados y encerrados en una torre de marfil investiguen para sus adentros, sino que de forma ininterrumpida se exponen ante la ciudadanía. La investigación debe ser una actividad a cargo de la ciudad, y no de la empresa o de la industria.

El tercer principio hace referencia al papel del Estado, el cual tampoco ha de poner la Universidad a su servicio: *"La libertad de investigación, de enseñanza y de formación, son el principio fundamental de la vida de las Universidades; los poderes públicos y las Universidades, cada uno en su esfera de competencias, deben garantizar y promover el respeto a esta exigencia fundamental"*.⁷ La única tarea que debe desempeñar el Estado es la de asegurar de forma positiva la libertad requerida por la Universidad. Su misión ha de ser que se cumpla con esa exigencia, y nada más. Proporcionar a las Universidades los medios que necesitan para llevar a cabo su actividad. Por lo tanto, ninguna política educativa puede poner patas arriba la Universidad en nombre de ningún interés, pues en ellas sólo debe regir el interés por la ciencia y la verdad. Esta tarea del Estado incluye la de mantener la brecha entre la escuela y la Universidad, poniendo de manifiesto su diferencia esencial, de naturaleza, y evitando convertir la enseñanza en un continuo descualificado.

Hemos hablado de la Universidad humboldtiana, pero en Europa ha existido otro modelo: el de la Universidad napoleónica. Las funciones de ambas Universidades, tal y como son entendidas por estos modelos, divergen en cuanto a sus funciones. Mientras la humboldtiana se centra en la investigación de los distintos objetos de estudio, la Universidad napoleónica pretende la creación de escuelas especiales, con la finalidad de preparar a los distintos funcionarios requeridos por el Estado. Este modelo perdió vigencia al mismo tiempo que el Estado moderno sufría la pérdida de sus competencias, y debido a la masificación de las Universidades. Como sabemos, actualmente lo que se pretende es poner la Universidad al servicio del mercado y lo que se

requiere desde esa esfera no son funcionarios que cubran las necesidades del Estado, sino trabajadores flexibles demandados por el tejido empresarial, para lo que se precisa una menor cualificación. Pero si, de acuerdo con Humboldt, la única tarea del Estado con respecto a la Universidad es garantizar su libertad, el modelo napoleónico pervierte la esencia universitaria, al ponerla al servicio de algo distinto de la propia Universidad: el Estado. La Universidad no puede estar al servicio de nada más que de la verdad, así que lo mejor que puede hacer el Estado es dar mucho dinero a la Universidad, y mantenerse en silencio, es decir, no exigirle nada a cambio. En caso contrario se tendrá otra cosa, algo quizá muy útil, ya sea para el Estado, ya sea para las empresas, pero lo que no se tendrá será Universidad. Con respecto al Estado dice Humboldt que *"no debe exigir de ellas [de las Universidades] nada que se refiera inmediata y directamente a él, sino que ha de mantener la interna convicción de que si ellas alcanzan su propósito último, también satisfarán el fin del Estado"*⁸. Así pues el Estado debe confiar en que el fin último de la Universidad será positivo también para sí mismo. Es posible que, en el caso de que a quien haya que pedir confianza fuese al mercado, este razonamiento no sirviera. En todo caso, únicamente el modelo propuesto por Humboldt, cuyos principios recoge la *Carta Magna*, define la esencia de la Universidad, ofreciendo un marco de referencia, un horizonte para poder diferenciar cuándo una institución puede ser llamada Universidad y cuándo resulta ser tan sólo una extensión de la escuela, o un centro formativo al servicio de otros intereses.

Si uno lee con atención los documentos que posteriormente a la *Carta Magna* intentan definir el llamado Espacio Europeo de Educación Superior, se encuentra con que en ellos también hay algo así como una exhortación a las naciones europeas para salir de un estado actual y pasar a otro distinto. Sin embargo, aquí no se trata de dar el paso para convertirse en una sociedad ilustrada, porque de hecho una de las cosas que no se cansan de repetir sus promotores haciéndose eco de las demandas empresariales es que a los titulados les sobran conocimientos, es decir, que sobra Ilustración. Nos proponen el abandono de un estado, a través de lo que llaman "revolución educativa". Como revolucionarios tienen conciencia de estar inaugurando un nuevo tiempo. Es la hora de formarse durante toda la vida, "de la cuna a la tumba" dicen, de ponerle fin, por tanto, a esa diferencia esencial entre la escuela y la Universidad. La figura del ciudadano se abandona y se sustituye por la del trabajador-cliente. En los tiempos modernos, el antiguo interés por las cosas se desvanece. La Universidad, se dice, tiene que formar a los futuros trabajadores y para ello debe estar orientada hacia el mercado laboral. El modelo humboldtiano que servía como horizonte crítico debe abandonarse por constituir un anacronismo que difícilmente encaja con el ritmo que marcan los relojes del capital. Eso y no otra cosa es Bolonia: la adaptación de la Universidad al mercado capitalista. La discusión sobre los principios de la institución universitaria se hace innecesaria. Los objetivos se determinan desde fuera, desde el mercado, y ahí no cabe discusión. Si se necesita que los futuros trabajadores adquieran conocimientos técnicos para desempeñar una profesión, todo lo demás sobra. La Universidad debe dejar de resistirse con exigencias anacrónicas y adaptarse a los nuevos tiempos; debe tomar conciencia de que su interés por la verdad supone un desquicie con respecto al único interés que cabe en una sociedad como la nuestra: la ganancia en términos económicos de unos pocos.

La victoria del capitalismo frente a la clase obrera es uno de los motivos fundamentales en todo este cambio. Una sociedad capitalista empeñada en obtener más y más beneficios destinados a manos privadas, no puede permitirse el mantener una institución cuya esencia consiste en que se la dé todo sin exigirle nada a cambio. Para el capitalismo sólo tiene derecho a existir todo aquello que pueda traducirse en cifras de rentabilidad económica. Necesita poner la Universidad a su servicio, explotarla para seguir satisfaciendo sus intereses. Al capitalismo no le importa en absoluto que seamos ciudadanos o animales de carga. Es más, le conviene más que seamos animales que no piensan, incapaces de mirar críticamente la realidad, pero que trabajen y produzcan todo lo que se pueda. Naturalmente el capital requiere de los trabajadores una cierta formación, una cierta cualificación que les permita desenvolverse con las nuevas tecnologías, y adquirir conocimientos útiles para los fines empresariales. Por ello se está dando la vuelta a la Universidad, convirtiéndola en un centro de formación profesional, en el que lo que se aprenda sea ni más ni menos que lo exigido por los empleadores. La tendencia a la especialización que está teniendo lugar en las Universidades responde a esa demanda, y con ello se destruye la esencia misma de la Universidad, poniendo en cuestión la vigencia de los saberes humanísticos o de las ciencias puramente teóricas. Se requieren "competencias" específicas, saberes muy técnicos, pues los saberes más universalistas no resultan útiles en el mercado de trabajo, e incluso pueden resultar peligrosos para el sistema, pues proporcionan la capacidad de tener una visión global de la realidad y por lo tanto capacitan para poner en cuestión el orden actual, el sistema en su totalidad. Desde la perspectiva unilateral que proporcionan los saberes excesivamente especializados y técnicos, no se puede comprender el conjunto, y esto le viene muy bien a un sistema que ha optado por legitimarse a través de la violencia, aunque envuelto por la amable retórica de la democracia y de la libertad. Y también de forma violenta, oscurantista y despótica se está aplicando el llamado Plan Bolonia. Este Plan surge de la tendencia en nuestras sociedades de mercado a convertirlo todo en mercancía, incluidos los bienes públicos, como la sanidad y la educación. Bajo la máscara de la retórica, se esconde el verdadero propósito: una reconversión de la educación para ponerla a disposición de los intereses privados de las corporaciones. Disuelve por completo todos y cada uno de los principios que hacen Universidad a la Universidad, puesto que su afán de ganancia así lo exige. La pretensión de que la Universidad abandone su lugar privilegiado en la ciudad, mezclándola con la sociedad, es decir, con las empresas, hace estallar internamente el concepto mismo de Universidad. La libertad teórica, la actividad científica en sentido amplio de la que nos hablaba Humboldt, es sustituida por la especialización y la adquisición de saberes técnicos, quedando dicha actividad subordinada a las necesidades de una institución que no respeta ningún límite, que carece de moralidad, y que se ha impuesto derribando a su paso toda delimitación. El único fin al que debía mirar la Universidad, la verdad, es aplacado por las necesidades y demandas de la sociedad, que no es otra que la sociedad capitalista, formada por grandes corporaciones compitiendo entre sí, cuyo único interés es la obtención del mayor lucro posible. Se pone la Universidad al servicio del mercado y con ello se destruye la ausencia de coacción. Son los intereses privados los que mandan y ordenan a la Universidad lo que en ella se debe investigar y lo que se debe enseñar. Con ello se pone punto final a un espacio en el que se ejercía el derecho de ciudadanía. Se convierte a las Universidades en apéndices de las empresas, las cuales invertirán según el rendimiento económico que obtengan. Esto supone que si una Universidad

decide seguir empeñada en la búsqueda de la verdad, dejará de recibir financiación, y habrá firmado su sentencia de muerte por adelantado. La otra alternativa es dejar de ser una Universidad y convertirse en centro de formación profesional. Pero esto es justamente lo que no se reconoce, que las políticas educativas dirigidas a aplicar Bolonia destruyen la noción misma de Universidad. Se dice que aunque haya financiación privada proveniente de las empresas, la Universidad seguirá siendo autónoma. Sin embargo, es el principio de la rentabilidad enmascarado bajo el término "calidad" el que rige a la hora de determinar la conveniencia de un título universitario. Serán las empresas, instancias totalmente inaccesibles para el control democrático, las que establezcan qué es lo que interesa investigar, y qué competencias han de adquirir los futuros trabajadores.

Los documentos que han ido delimitando la esencia del EEES, principalmente elaborados por ministros de educación europeos, han cambiado sustancialmente con respecto al discurso contenido en la Carta Magna. Se intenta mantener la misma retórica, usando términos tales como "autonomía". Pero según se han ido viendo obligados a ir definiendo y concretando en qué consiste la nueva Universidad en el marco del EEES, se han traslucido nítidamente sus intenciones, pudiendo comprobarse que las denuncias planteadas por el movimiento estudiantil acerca de la mercantilización de la Universidad que implica todo este proceso de reforma no eran pronósticos provenientes de sujetos especialmente paranoicos o catastrofistas, sino que eran absolutamente acertadas.

La esencia de la reforma no es académica, sino mercantil. Se habla de autonomía, pero al mismo tiempo se le abren las puertas a la financiación privada, confiando cínicamente en el carácter filantrópico de algún capitalista despistado que ame, por ejemplo, algo tan inútil para la sociedad como pueda ser el estudio de la noción de caridad en Tomás de Aquino. Ciertamente puede darse el caso, pero lo más probable es que ningún empresario capitalista invierta un solo euro en las Universidades si no tiene la certeza de recibir algo a cambio. La necesidad de que la Universidad deje de dar la espalda a la sociedad y satisfaga sus demandas, se traduce en que la Universidad ponga sus estructuras, sus medios y su "capital humano" a disposición de las empresas. ¿Por qué iban a gastarse las empresas ni un solo céntimo en la formación de sus empleados pudiendo usar esta anticuada institución?

Además, con Bolonia desaparece el ideal humboldtiano de Universidad como centro de investigación, pues el primer ciclo (equivalente a la actual licenciatura) será una prolongación de la enseñanza secundaria, muy masificada. Y habrá, como espacios separados, centros dedicados a la investigación de difícil acceso y muy ligados a grupos de poder económico. Con lo cual tenemos una vuelta a la elitización de la Universidad, reservada, de nuevo, a unos pocos. El resto habrá de conformarse con pasar unos años más en la escuela, aprender unas cuantas competencias y lanzarse a un mercado laboral precario con cuatro millones de parados. Además se pone fin a la diferencia de etapas que supone el paso de la escuela a una institución superior. El aprendizaje durante toda la vida, la formación continua y el reciclaje que requieren el mercado y nuestra sociedad "siempre cambiante", aseguran una clientela permanente que siga dando ingresos a las Universidades-Empresa, pero a costa de convertirse en centros comerciales

con escaparates donde se ofrezcan títulos de calidad, da igual que ésta sea buena o mala.

Con respecto al carácter público de la enseñanza, Bolonia tiene por objetivo modificar el papel del profesor. Si para Humboldt profesor y estudiante eran ambos ciudadanos que tan sólo se diferenciaban entre sí por los años de investigación que habían dedicado uno y otro, con Bolonia el estudiante pasa a ser un cliente que está pagando por recibir unos determinados servicios. El profesor ya no tendrá que exponer públicamente sus investigaciones y someterlas al examen público. Más bien tendrá que estar callado, "orientando" a sus alumnos para que estos adquieran las suficientes competencias como para saber gestionar el conocimiento, que en esta sociedad de la información se encuentra por todas partes. Es decir, que una vez todo el mundo haya aprendido a usar Google, la figura del profesor será casi prescindible. El silencio del profesor, la sustitución de la transmisión de saber por una función meramente orientadora, responde al supuesto de que la Universidad tal y como era entendida es en el presente un anacronismo; desde luego, también la figura del profesor desentona con el espíritu de la reforma. Como cualquiera puede comprender, nadie aprende de la nada, y han sido nuestros mejores profesores los que han sabido contagiarnos con su pasión por la teoría, los que han hecho que merezca la pena pasar por la Universidad, los que han conseguido que efectivamente se produzca un abismo en nuestras vidas. Esos buenos profesores precisamente son los que además de llevar buena parte de su vida investigando, no paran de hacerlo tanto fuera como dentro de las clases. Cualquiera que haya tenido la suerte de conocer a uno solo de estos buenos profesores, y que al mismo tiempo conozca de qué va esto de Bolonia, se habrá dado cuenta de que en este momento la humanidad se está jugando mucho. Como miembros de la comunidad académica, en nuestras manos está el hacer todo lo posible para que la humanidad no vuelva a sumirse, quién sabe por cuánto tiempo, entre las tinieblas de la ignorancia.

NOTAS

1. Humboldt, *Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín*, en *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, vol35 (Traducido por Borja Villa Pacheco).
2. *Ibidem* p. 286.
3. *Ibidem* p. 287.
4. *Ibidem* p. 288.
5. Preámbulo de la *Carta Magna de las Universidades Europeas* (1988).
6. *Idem*.
7. *Idem*.
8. Humboldt, *op. cit.* p. 287.

EL PLAN BOLONIA O LA ECONOMIZACIÓN EXHAUSTIVA DE LA UNIVERSIDAD

Jorge Polo Blanco

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, comúnmente conocido como Proceso de Bolonia, responde, como cumplimiento del programa neoliberal, a la culminación economicista de un proceso histórico secular de *totalización económica* que comenzó, ciertamente, con el auge de la moderna sociedad industrial.

En efecto, de la Revolución Industrial emerge un nuevo tipo de sociedad cuya fisonomía viene definida por una presencia hegemónica del factor económico. Nunca antes, en ninguna cultura conocida, la dimensión económica había adquirido tan avasalladora implantación. Es así, pues, que lo económico va adquiriendo en el Occidente industrializado un nuevo papel hipertrofiado, una nueva función sobredimensionada, un nuevo lugar extralimitado: algo que bien ha podido ser denominado *imperialismo de lo económico*.

Ninguna sociedad puede, obviamente, subsistir y reproducirse sin alguna clase de economía que la sustente: no puede haber sociedades puramente económicas. Pero si seguimos las tesis de Karl Polanyi, nunca se dio en ninguna civilización conocida una situación tal en la que un *único mercado* controlara y permeara la *totalidad* de la vida social. He ahí el decisivo hiato que se produce con el desarrollo de la moderna sociedad industrial. "La historia y la etnografía señalan varias clases de economías, la mayoría de las cuales incluyen la institución de los mercados, pero no señalan ninguna economía anterior a la nuestra que se aproxime siquiera a la sociedad controlada y regulada por mercados".¹ Que todos los mimbres del tejido social estén funcionalmente integrados en el dinamismo de un mercado omniabarcante muestra "la naturaleza enteramente insólita de tal aventura en la historia de la humanidad".² Inaudita inflexión en la historia de las civilizaciones; un acontecimiento a través del cual el mecanismo del mercado se va apoderando de más y más áreas de lo social, produciéndose con ello un proceso de progresiva abstracción de todos aquellos lazos humanos de suyo no económicos.

Esa revolucionaria y violenta transición consistió primeramente en la mercantilización expansiva de la tierra y del trabajo humano. La utopía liberal de una sociedad enteramente reducida a mercado supone para Polanyi que *la ficción de la mercancía* se erige en el principio organizador de *toda* la vida social. Sin embargo, al parecer, nunca antes una ficción había sido tan efectiva, pues tierra y trabajo circulaban ya en sendos mercados como nuevas mercancías sujetas a compraventa. Es así que el trabajo adquiere un precio de mercado bajo la forma-salario, de la misma manera que la tierra adquiere un precio de mercado bajo la forma-renta. "El verdadero alcance de este paso sólo se puede estimar si recordamos que el trabajo es otra forma de llamar al hombre, así como la tierra es sinónimo de naturaleza. La ficción mercantil puso el destino del hombre y de la naturaleza en manos de un autómatas que controlaba sus circuitos y gobernaba según sus propias leyes".¹ El cataclismo antropológico advenido como fruto de la revolución industrial es, por lo tanto, de proporciones colosales, pues afectan al nervio mismo de la comunidad humana. En tal contexto, pues, va tomando cuerpo todo un

imaginario economicista que sólo puede autocomprenderse ya bajo el prisma de un contundente determinismo económico que, además, trata de proyectar a toda la historia pasada de la humanidad.

Todos los resortes antropológicos han quedado anegados por el dinamismo del sistema tecno-económico; los hombres ya no encuentran ningún contenido no-económico desde el que afrontar el quehacer de la vida. "A partir de cierto grado de desarrollo que todas las sociedades occidentales han conocido aproximadamente por igual, el mercado ha pasado a englobar no sólo la tierra y la fuerza de trabajo sino asimismo el cuerpo, el tiempo, el deseo, las ideas, según el modelo del 'consumo'".⁴ El mercado se convierte así en la vertebración misma de todo lo antropológico, economizándose todo aquello que de suyo no es económico; un mercado que "produce *conducta*, produce (un tipo de) *cuerpo*, produce (una cierta clase de) *tiempo*, de *evidencias*, de *entendimiento*, de *violencia*".⁵ Los hombres ya sólo se reconocen como hombres en el mercado, su reciprocidad sólo puede ser mediada en el mercado, todos los símbolos devienen signos mercantiles. El valor emana únicamente del funcionamiento económico, sólo es valioso lo que el mercado decreta como tal. Ese *totalitarismo de mercado* enhebra los hilos del nihilismo contemporáneo.

La perspectiva economicista es ya la única fuente de inteligibilidad a la hora de comprender los asuntos humanos. No se trata ya de que la frontera de lo económico haya cobrado una nueva dimensión inauditamente ensanchada, sino que lo económico va dejando de tener frontera en tanto va dejando de tener alteridad, en tanto ninguna realidad humana puede pervivir *fuera* del proceso económico. La entidad teórica del *homo oeconomicus* va encarnándose en las formas de vida de las ultramodernas sociedades capitalistas; el *hombre económico* no es ya una mera extralimitación metodológica de una ciencia económica arrogante que quiere exportar su enfoque a todos los recintos de la ciencias humanas y sociales, sino que tal *hombre económico* (y economizado) está empezando a cobrar plena realidad. En ese proceso estamos embarcados.

Como paso al límite de este proceso histórico-cultural de *totalización económica de la realidad humana* nos encontramos, en efecto, con el advenimiento de uno de los últimos procesos de mercantilización de un ámbito que, hasta ahora, había conservado, al menos parcialmente, su independencia con respecto a las dinámicas económicas de los mercados. Hablamos, por supuesto, de la definitiva *mercantilización* de la educación superior que se está produciendo con la reforma a nivel europeo del sistema de universidades a través de eso que se ha dado a conocer como Proceso de Bolonia. Esa ficción de la mercancía de la que hablaba Polanyi al describir la mercantilización de la tierra y del trabajo, ficción que sin embargo acabó cobrando plena efectividad, alcanza *ahora, al conocimiento mismo*, a su difusión y a las condiciones de su producción.

Eso sobre lo que ya muchos han teorizado con nombres tales como "sociedad postindustrial", "sociedad del conocimiento y de la información", "capitalismo tardío postfordista" e incluso "capitalismo posmoderno", todos estos nombres, en definitiva, designan igualmente el tránsito hacia una suerte de *capitalismo cognitivo* dentro del cual el conocimiento y la información empiezan a cumplir una función cada vez más preponderante en los procesos de valorización del capital. Así lo advierte la profesora Galcerán: "Es en este

sentido que los teóricos del *capitalismo cognitivo* analizan la importancia del conocimiento en el capitalismo contemporáneo. Ellos señalan que si bien el conocimiento incorporado en las máquinas y en los procedimientos de tratamiento de los materiales, así como en la organización del trabajo, ha desempeñado desde hace siglos un papel muy importante en la producción capitalista, la novedad estriba en que, actualmente, es la propia producción de conocimiento la que se supedita a la lógica de la valorización y de la rentabilidad [...]”⁶. Asistimos, en definitiva, a un doble proceso: por un lado observamos una "producción capitalizada del conocimiento" y, a su vez, una "venta mercantilizada del servicio cognitivo".⁷ En el primer caso, pues, se trata de que la generación misma del conocimiento se desarrolla dentro de un marco cuyo objetivo último es la producción de valor mercantil. Y, en el segundo caso, se trata de que la Universidad misma pase a tener una gestión interna de tipo empresarial, esto es, que su normatividad interna quede diseñada para que el funcionamiento mismo de la Universidad, en todas sus dimensiones, esté regido por criterios puramente empresariales.

En la tan cacareada y celebrada "sociedad de la información y del conocimiento", por lo tanto, la elaboración y transmisión del saber adquiere un valor meramente de mercado. "[...] aquí debe advertirse que el nuevo proceso socioeconómico no implica ya sólo, como con frecuencia se dice, producir y vender conocimientos como mercancías, ni convertir por tanto la universidad en una nueva empresa o negocio del sector servicios (ellos mismos empresariales), puesto que de lo que ahora se trata es de esa singular y paradójica inflexión última de aquel proceso consistente en intentar generar una mano de obra profesional adaptable a un mercado de trabajo y de consumo que se prevé como intrínsecamente caótico o aleatorio [...] Pero es que se trata, como decíamos, de algo más. Se trata de hacer del estudiante un cliente de esa empresa universitaria de servicios empresariales destinado precisamente a un mercado de trabajo previsible-mente caótico. Se trata por tanto de preparar y disponer, en lo posible, a ese estudiante-cliente para una vida profesional previsiblemente sumida en el más completo caos. De aquí que lo que se busque es precisamente fomentar su máxima versatilidad mediante el mencionado proceso (psico)pedagógico".⁸ Detrás de toda esa fraseología auspiciada por una psicopedagogía que pretende abanderar no se sabe bien que revolución educativa, se halla, sin duda, una ofensiva neoliberal que encuentra precisamente en los pedagogos la coartada ideológica perfecta mediante la cual minar y corroer las bases de lo que ellos llaman la excesiva rigidez arcaica de la Universidad tradicional. Al parecer dicha Universidad se ha quedado obsoleta en todas sus funciones y estructuras y requiere, pues, ponerse perentoriamente a la altura de los tiempos, "modernizarse". Pero de lo que se trata, en suma, más allá de esta neblina ideológica-pedagógica, es de configurar una íntima conexión funcional entre las instituciones de enseñanza superior y un sistema productivo extremadamente competitivo y cambiante.

En el marco de un "capitalismo cognitivo" que requiere de la formación dinámica y permanente de un eficiente capital humano, la elaboración y transmisión de conocimientos queda enteramente sumida en el proceso de investigación, desarrollo e innovación (I + D + i) que subsume dichos conocimientos a su aplicabilidad empresarial-productiva. La investigación ya sólo se destina a dinamizar el sistema tecno-económico, y el conocimiento, en el contexto de esta sociedad crecientemente "económico-tecnológicamente optimizada"⁹, va quedando enteramente economizado en

tanto que su valor sólo es medido por su aplicabilidad al mercado dinámico y competitivo. "Evidentemente, la denominada 'sociedad del conocimiento' no tiene nada que ver con una sociedad de ciudadanos sabios [...] Por el contrario, la 'sociedad del conocimiento' tiene que ver con la constatación de que el aumento de la productividad y la competitividad pasa, cada vez más, por la *innovación*, que queda definida no como la producción de conocimientos nuevos, sino como *su difusión económicamente rentable* [...] Por lo tanto, resulta evidente el interés de las grandes corporaciones en poner a la Universidad a generar esos conocimientos rentables"." Asistimos, en definitiva, a una reconversión industrial de la enseñanza superior, a la liberalización económica del "servicio" universitario. "Resulta evidente que, articulados todos estos mecanismos, no se trata ya sólo de que se intenten rentabilizar los conocimientos producidos en el ámbito universitario. El objetivo es que el ámbito universitario *se centre en producir* conocimientos rentables. Sencillamente se producirán conocimientos distintos si el principio que guía la investigación y la docencia es un principio académico que si se trata de un principio económico". Lo cual supone una amenaza a toda la Universidad en su conjunto, pues ahora son las dinámicas ciegas del mercado las que toman la palabra en el interior de la Universidad.

Detrás de toda la retórica que insiste una y otra vez en armonizar y adaptar la Universidad a los nuevos retos (desafíos, exigencias, demandas) de la sociedad no encontramos, pues, sino el imperativo de poner a la Academia al servicio de las cambiantes y aleatorias necesidades del tejido productivo. En efecto, en un contexto en el que la competencia por los mercados dentro de un marco global hace de la innovación un factor cada vez más preponderante y determinante, una innovación que depende a su vez de la investigación técnica y del conocimiento científico, la Universidad empieza a aparecer como un decisivo motor de crecimiento económico. La Academia, así, queda convertida en un centro de producción de capital humano y en una generadora de conocimiento valorizable económicamente. De esa manera, subordinada funcional y estructuralmente a las demandas empresariales de un mercado altamente competitivo, la Universidad pierde completamente su autonomía y empieza a regirse por criterios externos y extraños al puro quehacer teórico y científico. Éste ya no podrá organizarse a partir de criterios estrictamente académicos, pues el mercado habrá entrado con su caótica imprevisibilidad en la médula de la Universidad. "Al poner a la Universidad 'al servicio de la sociedad', lo que se ha hecho ha sido suprimir el *chorismós* que protegía un espacio para la autonomía de la razón, abriendo sus puertas al vandalismo social y mercantil. Al 'flexibilizar' -como suele decirse- las estructuras académicas, lo que en realidad se ha hecho ha sido colonizar el terreno que el trabajo teórico había logrado -en una labor de siglos y de milenios- arrancar al régimen del tiempo"." En efecto, será ahora la "astucia del Mercado" la que delimitará el qué y el cómo se estudia e investiga en la Universidad, y ello se llevará a cabo, obviamente, con criterios puramente mercantiles.

El destino del contenido mismo de la razón teórica es depositado en el mecanismo ciego del mercado, cuya espontaneidad cambiante, guiada por la lógica del beneficio y la rentabilidad, habrá de ser la determinante en última instancia de dicho contenido. Poner la Universidad al servicio de la sociedad, pese a su bien sonante apariencia, puede ser la liquidación del concepto de Universidad en cuanto que dicha sociedad a la que hay que adaptarla es la sociedad capitalista, y "esto resulta especialmente sospechoso respecto a una

sociedad que se caracteriza por expresar sus 'demandas' a través del mercado, es decir, *en un mundo en el que parece que nada puede probar su dignidad si no es probando su éxito como mercancía [...]* Los "criterios de calidad" que vendrán a aplicarse al contenido teórico y científico de la Universidad no habrán de ser sino criterios mercantiles, pues ahora a la Universidad se le exigirá que, para seguir existiendo, tiene que producir conocimiento valorizable económicamente, conocimiento rentable para la innovación y la competitividad empresarial. Dentro de la Academia, aquello que no cumpla semejante "criterio de calidad", sencillamente habrá de desaparecer. Esta y no otra es la gran revolución que traerá consigo la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Hemos visto, a través de la obra de Karl Polanyi, aquel proceso histórico de *totalización económica de la vida humana* que se produce con el advenimiento de la revolución industrial. El siglo XIX, en efecto, alumbró la utopía de una sociedad *reducida* a mercado (una "sociedad de mercado") y la concomitante ideología economicista de un hombre meramente, reductivamente, económico. Y hoy, como culminación límite de ese proceso de totalización económica de la realidad humana, proceso que ha vertebrado e in-formado el devenir de la modernidad capitalista, como culminación de ese proceso, decíamos, encontramos esta *economización exhaustiva* de la Universidad que trae consigo el Plan Bolonia, quedando aquélla enteramente mercantilizada y convertida en un mero generador de conocimiento valorizable económicamente.

Si quedara alguna duda acerca de las intenciones reales de todo este proceso, sólo habríamos de acudir a los documentos oficiales. Echemos un vistazo, por ejemplo, al documento "Estrategia Universidad 2015" elaborado por el Gobierno de España; un documento que, entre otros muchos, muestra de manera diáfana cuál es el auténtico horizonte de todo este proceso que estamos describiendo.

Pues bien, en el mencionado documento, se nos dice insistentemente que el nuevo papel de las universidades es colaborar activamente en la constitución de una Europa más competitiva basada en una "economía del conocimiento". Las universidades, en ese sentido, serían el principal elemento catalizador y dinamizador del crecimiento económico. "En la actualidad, las universidades se encuentran inmersas en una sociedad cambiante, en la que el progreso y el bienestar colectivos, junto con la competitividad de los países y el tejido económico dependen crecientemente de su capacidad de generar y transmitir conocimiento [...] Como las universidades son los principales generadores de conocimiento, es fundamental disponer de un sistema de educación superior de calidad, integrador y flexible, que permita relaciones fluidas entre el sistema universitario y científico y el conjunto de la sociedad". Pero si tras esta retórica más o menos explícita aún restara alguna ambigüedad, en el sentido de que no supiéramos terminar de ver quién es el receptor de esa "transferencia fluida" de conocimiento, entonces sólo tendríamos que seguir leyendo un poco más. "El conocimiento es un capital pero es necesario identificar en él lo que realmente tiene valor para el mercado en cada momento y eso es lo que es transferible".¹⁴ El mercado habrá de ser el receptor de toda esa generación de conocimiento rentable y valorizable empresarialmente. Ya sabemos, pues, cuál será la función y el papel de la nueva Universidad mercantil.

NOTAS

1. Polanyi, *La gran transformación*. Fondo de Cultura Económica, México, 2003 p. 92.
2. *Ibíd.* p. 91.
3. Polanyi, *El sustento del hombre*. Mondadori, Madrid, 1994, p. 83.
4. Alba Rico, *Las reglas del caos*. Anagrama, Barcelona, 1995, p. 125.
5. *Ibíd.* p. 29.
6. Montserrat Galcerán, "El discurso oficial sobre la Universidad"; *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*. Vol. 36, 2003: 11-32. p. 24.
7. *Ibíd.* p. 20.
8. Juan Bautista Fuentes Ortega, "El espacio europeo de educación superior, o la siniestra necesidad del caos". *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*. Vol.38, 2005: 303-335. p. 328.
9. *Ibíd.* p. 313.
10. Carlos Fernández Liria, Luis Alegre Zahonero, "La revolución educativa: El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento". *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*. Vol. 37, 2004: 225-253. p. 235.
- U.*Ibíd.* p. 240.
- U.*Ibíd.* p. 238.
13. Estrategia Universidad 2015, Ministerio de Ciencia e Innovación, p. 26.
14. *Ibíd.* p. 38.

BIBLIOGRAFÍA

Alba Rico: *Las reglas del caos*, Anagrama, Barcelona, 1995.

Fernández Liria, Alegre Zahonercc "La revolución educativa: El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento". *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*. Voi. 37, 2004: 225-253.

Fuentes Ortega: "El espacio europeo de educación superior, o la siniestra necesidad del caos". *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*. Vol.38, 2005: 303-335.

Galcerán: "El discurso oficial sobre la Universidad". *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*. Voi. 36, 2003:11-32.

Po.lanyi: *El sustento del hombre*, Mondadori, Madrid, 1994. Polanyi: *La gran transformación*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

LA REFORMA DE BOLONIA COMO EL CUMPLIMIENTO RIGUROSO DEL PROGRAMA NEOLIBERAL. EL MERCADO EN EL LUGAR DEL ABSOLUTO

Clara Serra

"No hay obligaciones superiores en fuerza a las que la inteligencia humana, que las ha inventado todas, ejerce sobre sí misma bajo la forma del pensamiento. [...] Todas las disciplinas llamadas a asegurar su inquietante existencia son sus diferentes expresiones. Todo poder, político, religioso o económico, que rechazara someterse a esta exigencia está condenado a perecer. [...] La política científica sólo está regida por la producción de obras y de herramientas del conocimiento. Ninguna obligación de retorno de la inversión puede determinar el curso de esta actividad ni la magnitud de la financiación que reclama. Corresponde a la potencia pública garantizar su autonomía".

Declaración de independencia de las universidades, Universidad de París VIII

El conocimiento en una sociedad de mercado

Los análisis de Karl Polanyi nos parecen apropiados a la hora de entender nuestra realidad sociopolítica pues creemos que localizó el error fundamental que sigue definiendo a la sociedad de nuestros días. Lo que Polanyi llama la "falacia económica" implica, a la vez que una concepción economicista de la realidad social, el anacronismo consistente en "igualar la economía humana en general con su forma de mercado"; es decir, "reducir la esfera del género económico, específicamente, a los fenómenos de mercado".¹ Mientras el pensamiento económico se ha asentado sobre tales "errores lógicos", la realidad no ha dejado de "confirmar" dichas falacias; el siglo XIX dio lugar a esa novedad histórica de un *mercado autorregulado*, un "artilugio institucional, que llegó a ser la fuerza dominante de la economía -descrita ahora con justicia como *economía de mercado*—, (y que) dio luego origen a otro desarrollo aún más extremo, una sociedad entera embutida en el mecanismo de su propia economía: la *sociedad de mercado*".¹ Una vez subordinada la sociedad al mercado, esta "ficción mercantil puso el destino del hombre y de la naturaleza en manos de un autómatas que controlaba sus circuitos y gobernaba según sus propias leyes".¹ Nunca una ficción fue tan real; *de hecho* "la sociedad humana se había convertido en un accesorio del sistema económico", denominado por Polanyi "molino satánico".⁴ Esta novedad histórica, a saber, un sistema económico enteramente encomendado a la autorregulación de la oferta y la demanda, un orden en el que la producción y la distribución de los bienes que aseguran *el sustento del hombre* está dirigida exclusivamente por los precios, se convierte en manos de Friedrich A. Hayek en la condición de toda "sociedad libre". Karl Polanyi y Friedrich Hayek, ambos en el Londres de 1944, publican sus trabajos ofreciendo dos diagnósticos contrapuestos acerca de las causas de las recientes guerras mundiales y proponiendo dos vías posibles a seguir por la política europea. Polanyi publica *La gran transformación* para afirmar que las causas del auge del fascismo deben buscarse en la aventura económica del siglo XIX: el "ciego" mercado autorregulado y la utopía suicida del liberalismo. Hayek, sin embargo, en *Camino de servidumbre*, pretende mostrar las "raíces socialistas

del nazismo" y poner de manifiesto cómo en la base de todo totalitarismo se encuentra siempre una planificación centralizada. No puede decirse que las tesis hayekianas recibieran en su día un amplio reconocimiento por parte de la comunidad de economistas; la defensa a ultranza de una economía de libre mercado no parecía tener visos de viabilidad en el contexto europeo de posguerra. Sin embargo, nos parece relevante el que Polanyi no dejara nunca de prestar atención a esas recetas políticas, sobre todo en un momento en el que tanto Hayek como su maestro Ludwig von Mises, no hacían sino tratar de recuperar la legitimidad intelectual del liberalismo tras la Primera y la Segunda Guerra Mundial. Karl Polanyi no vivió lo suficiente para ver cuán acertadas eran sus inquietudes y para comprobar cómo los años setenta estuvieron muy dispuestos a conceder a Hayek el Premio Nóbel de economía.

Casi cuarenta años más tarde, a comienzos del siglo XXI, los discursos políticos actuales muestran una profunda unanimidad a la hora de reconocer cuál es el "reto" o "desafío político" de nuestros días. Es ya un lugar común el reconocimiento de la necesidad de adaptarse a un nuevo tipo de sociedad naciente: la *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información*. Pues bien, el protagonismo que el conocimiento, entendido como información maximizada, adquiere en la fundamentación hayekiana del libre mercado puede resultar esclarecedor a la hora de pensar cuál es el papel y la función del conocimiento en una economía de mercado en la que la sociedad no puede ser ya más que sociedad de mercado. La reforma de Bolonia no es más que la completa aplicación del programa del neoliberalismo.

La ignorancia, el fundamento de la libertad

Para Hayek la defensa teórica del liberalismo económico no descansa en aquel terreno psicológico dentro del cual Adam Smith había encontrado un natural y fructífero sentimiento egoísta. *Los fundamentos de la libertad* -como reza el título de una de sus principales obras- han de ser establecidos en el ámbito epistemológico. "Los argumentos favorables a la libertad individual descansan principalmente en el reconocimiento de nuestra inevitable ignorancia de muchos de los factores que fundamentan el logro de nuestros fines y de nuestro bienestar".⁵ "La condición fundamental de la que debe partir toda discusión inteligente acerca del orden de todas las actividades sociales es la *constitutiva e irremediable ignorancia* tanto de la persona que actúa como del científico que estudia ese orden, ignorancia relativa a la multiplicidad de hechos concretos y particulares que constituyen el orden de las actividades humanas".⁶

A sus noventa años Hayek publica *La fatal arrogancia*, obra dedicada a identificar el socialismo como un "error fatal de orgullo intelectual". El socialismo, entendido como "todo intento sistemático de diseñar u organizar [...], mediante medidas coactivas de "ingeniería social" cualquier área del entramado de interacciones humanas que constituyen el mercado y la sociedad"* peca de "arrogancia científica" al ignorar la finitud del conocimiento humano. La sociedad —dice Hayek—, como *proceso* en constante *evolución*, genera un "orden espontáneo" que es el "*resultado* de la interacción de millones de seres humanos". La sociedad no es un sistema racionalmente organizado y no es ni puede ser consciente o deliberadamente diseñado por ningún plan humano. Hayek apoya sus críticas a la planificación en su definición del conocimiento como "estrictamente *personal, subjetivo, práctico* y *disperso*"⁹.

La razón como arrogancia

La acusación de arrogancia que Hayek vierte sobre el socialismo, no puede evitar parecerse a aquella crítica que aparece en la Introducción a la *Fenomenología del espíritu* mediante la que Hegel califica al proyecto ilustrado de "vanidoso". También Nietzsche, en *El origen de la tragedia*, acusa de este mismo modo a Anaxágoras, Eurípides, Sócrates y Platón; los "asesinos de Dioniso", como la ciencia misma, están henchidos de "racionalidad temeraria".¹⁰ Sócrates, prototipo del hombre teórico, peca sin duda de *altanería* al creer ilusoriamente que "el pensar es capaz no sólo de conocer sino también de corregir el ser". Por su parte, Hegel afirma en las *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* que "la razón no es tan impotente que sólo alcance al ideal, a lo que debe ser, y sólo exista fuera de la realidad, quién sabe dónde, quizá como algo particular en las cabezas de algunos hombres".¹² De este modo dirige Hegel su ataque contra la radical separación que el paradigma ilustrado ha establecido entre el *ser* y el *deber ser*; es decir, entre el curso de la realidad y las exigencias de la razón. La *infinitud de la razón* implica, por el contrario, que ésta "no ha menester, como la acción finita, (de) condiciones de un material externo"¹³; la razón es la totalidad en la que se ahoga toda distancia, la razón es la realidad misma, "la cosa", pero es también, en tanto que infinitud absoluta, incontenible por la finitud de una razón particular. La pretensión de alcanzar la verdad desde una razón finita o limitada "que sólo alcance al ideal" y que pretenda, además, imponer un curso a una realidad exterior, sólo puede ser considerada -con Nietzsche— como arrogante y temeraria.

Cuando Hegel dice al final de la introducción general a las *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* que su historia es una *teodicea* y que esta justificación de Dios "se propone hacer concebible el mal"¹⁴ no ha hecho sino ser consecuente con aquella afirmación fundamental de la *Fenomenología* de que "lo verdadero es el todo". El que todo momento sea un *momento de la totalidad* o el que cada determinación lo sea *de iure* de lo absoluto lleva necesariamente a decir que "no hay lo falso, como no hay lo malo". Porque todo ente finito tiene su validez sólo en tanto que momento de lo infinito y en ese sentido le es esencial la *unilateralidad*. El objeto del conocimiento científico solamente puede serlo como modo mediato o determinado de tratar el absoluto; conocer lo contingente como necesario, lo falso como engranaje de la *Aufhebung*, es la manera de "poner lo finito en lo infinito" como dijera Feuerbach.

Cuando "lo verdadero es el todo", a lo finito, como a la conciencia en cada uno de sus momentos, siempre acompaña la *unilateralidad*. Sólo lo total puede relacionar *todo con todo* o poner en juego todas y cada una de las determinaciones. Sólo en esa capacidad de relación omniabarcante puede tener lugar la verdad, como puede tener lugar el bien. El absoluto hegeliano es la "esencia completada mediante su desarrollo", es decir, la totalidad mediada consigo misma. El verdadero todo, el que es capaz de *ser lo mismo en su devenir otro*, solamente es todo *al final*, tras recorrer el largo camino por el que el *ser en sí* deviene *ser para sí* y el amor por el saber acaba identificándose con el saber mismo. Y sólo el concepto tendrá la potencia para hacer lo realmente asombroso: separar o arrancar algo de la totalidad; sólo el *logos* o el conocimiento, que consiste precisamente en añadir algo a lo real sin añadirle nada, puede devenir *para sí* lo ya puesto *en sí*. "Sólo lo espiritual

es real" porque lo único capaz de jugar el papel del absoluto es precisamente aquello que toda la historia de la filosofía ha venido persiguiendo: la razón.

La filosofía del absoluto de Hegel depende por entero de una *identificación de la totalidad con la razón*, lo cual lleva necesariamente a una redefinición de esta última que nada tiene que ver con los términos en los que la Ilustración la ha entendido. Ahora la razón tendrá que ser otra cosa totalmente diferente de aquello que un individuo hace con su cabeza; este tipo de ejercicio será siempre parcial y unilateral y, en este sentido, necesariamente *no verdadero*. La necesidad de las razones finitas, y en ese sentido, su relativa verdad, es la *necesidad que de ellas tiene lo infinito*, y viene dada en tanto que de la suma total de lo limitado resulta lo ilimitado, de la totalidad de las ignorancias resulta la verdad. Así que la distancia platónica entre la opinión y el conocimiento, como cualquier distancia posible, ha sido suprimida. Ya no se trata de un abismo infranqueable entre la opinión y la ciencia, porque el trabajo de la razón es precisamente recorrer esa brecha y, partiendo de la opinión, alcanzar la verdad suturando la distancia. De lo finito *resulta* lo infinito. La razón razona mediante las determinaciones finitas pero, por ello, a lo limitado le está negada la razón y cualquier individuo histórico está condenado a no poder superar la finitud de su época. Así pues será la historia, como totalidad capaz de poner en relación todas las determinaciones, la única instancia desde la que se pueda juzgar lo bueno o lo verdadero. Todo razonamiento humano, histórico y unilateral, quedará siempre sometido al juicio del único tribunal capaz de dar un veredicto definitivo: la historia universal, inaccesible a cualquier razón individual. De este modo puede decir Hegel lo que sigue: "esta inmensa masa de voluntades, intereses y actividades son los *instrumentos* y medios del espíritu universal, para cumplir su fin, elevarlo 'a la conciencia y realizarlo. [...] Ahora bien, esto hace que las vidas de los individuos y de sus pueblos, al buscar y satisfacer sus propios fines, sean a la vez el medio y el instrumento de algo superior y más amplio, de algo que ellas no saben y que realizan inconscientemente [...] en la historia universal y mediante las acciones de los hombres surge algo más que lo que ellos se proponen y alcanzan, algo más de lo que ellos saben y quieren inmediatamente. Los hombres satisfacen su interés; pero, al hacerlo, producen algo más, algo que está en lo que hacen, pero que no estaba en su conciencia ni en su intención".¹⁵

El mercado en el lugar del absoluto

Para Hayek "el planteamiento individualista (es) consciente de las limitaciones intrínsecas de la propia naturaleza de la mente individual [...]. Este planteamiento nos permite comprender que la única "razón" que puede, en todos los aspectos, considerarse superior a la razón individual no existe al margen del proceso interindividual en el que, con ayuda de medios impersonales, los conocimientos de tantas generaciones del pasado y de tantos millones de hombres de la generación actual se combinan e integran mutuamente, y que este proceso es la única forma en que la totalidad del conocimiento humano puede existir." La tarea más difícil y más importante para la razón humana es la de comprender sus propias limitaciones. "Para el crecimiento de la razón es esencial que, como individuos, tengamos que someternos a fuerzas y obedecer a principios que no podemos esperar comprender plenamente, y de los que, sin embargo, depende el progreso" 17.

El problema del orden social es el problema de la información, y el problema de la información es la irremediable finitud que la acompaña; el conocimiento está descompuesto en información dispersa, fragmentada. "Ese conocimiento de lo particular, de las cambiantes circunstancias temporales y condiciones locales nunca podría existir de otra forma que disperso entre mucha gente". La planificación es imposible porque imposible es reunir o centralizar la totalidad de la información económica, dispersa y "distribuida en la mente de miles de individuos".¹⁸ El conocimiento finito que cada agente económico precisa para intervenir en el mercado, en tanto que responde a intereses particulares y subjetivos, es una información "de carácter tácito e inarticulable, y, por lo tanto, esencialmente no transmisible".¹⁹

La naturaleza finita del conocimiento, entendida como información particular e individual, es el fundamento teórico del orden de libre mercado; según Hayek, la competitividad inherente al sistema de mercado asegura una maximización de los recursos, incluida la del conocimiento, recurso por excelencia que debe ser, a su vez, maximizado. "El problema de asegurar un uso eficaz de nuestros recursos se reduce en gran medida a saber cómo ese conocimiento de las circunstancias particulares del momento puede utilizarse del modo más efectivo; y la tarea con que se enfrenta quien proyecta un orden racional de la sociedad consiste en encontrar un método que asegure la mejor utilización posible de ese conocimiento tan disperso".²⁰ Para Hayek, la imposibilidad de la planificación económica estriba en la imposibilidad de que un poder centralizado conozca el conjunto de necesidades particulares y la totalidad de los medios disponibles para su satisfacción. Ninguna autoridad puede acumular la totalidad de la información necesaria para llevar a cabo una eficiente producción y distribución de los bienes. "Por lo tanto, estos conocimientos no pueden utilizarse mediante su integración consciente en un todo coherente, sino sólo a través de algún mecanismo que delegue las decisiones particulares en quienes poseen esos conocimientos y que, para ello, les proporcione una información sobre la situación general que les permita poder utilizar del mejor modo posible las circunstancias particulares que sólo ellos conocen. Tal es, precisamente, la función que desempeñan los distintos mercados".²¹

En la sociedad de mercado, dice Hayek, cada individuo accede a una cantidad de información limitada, normalmente comprendida dentro de su radio de acción económica. En tanto que el precio es un indicador del nivel de oferta y de demanda del bien en cuestión, representa de algún modo la totalidad del mercado en lo que a ese bien concreto se refiere; "los precios registran los resultados netos de todos los cambios relevantes que afectan a la demanda y a la oferta".²² El mercado, autorregulado por los precios, parece ser un buen candidato a ocupar esa totalidad en la que las informaciones se ponen en relación, toda la gran masa de conocimientos dispersos y fragmentados se conjugan, se gestionan, se maximizan. "Para comprender realmente la función tanto de los mercados como de los precios hay que considerarlos como un instrumento de comunicación [...] Precios y mercados ayudan a utilizar el conocimiento de mucha gente [...] y hacen posible aquella combinación de descentralización de decisiones y ajuste mutuo de esas decisiones que caracteriza a un sistema competitivo".²³

La nueva teodicea

En el mercado se dan cita todas y cada una de las acciones económicas *individuales*. Cada agente económico interviene mediante elecciones que toma en función de las *informaciones* relevantes que tiene a su disposición y que afectan a sus intereses *particulares*. Cuando el consumidor elige un producto determinado introduce una acción dentro del mercado cuyas consecuencias nunca es capaz de controlar, dadas las múltiples relaciones que esta decisión económica mantiene con tantas otras elecciones particulares que desconoce. Todas las acciones individuales, inicialmente inconexas, acaban confluyendo en un orden que, en tanto que no ha sido planificado, se considera "espontáneo" pero que es el *resultado* de todas las decisiones derivadas de conocimientos *limitados*. El mercado relaciona *todo con todo* y, en tanto que totalidad en la que se encuentran todos los conocimientos *finitos*, es la única instancia con autoridad para establecer o fijar los precios. La pregunta por el *precio justo* carece de sentido porque todo precio, en tanto que *ajustado por la totalidad*, es un precio justo. Ningún individuo concreto es capaz de tener frente a sí la totalidad de los elementos que están interviniendo y determinando la fijación del precio, por lo que le está vedada cualquier posibilidad de juicio al respecto. En términos estrictos es el mercado el único que razona, pues sólo desde esta instancia se puede establecer lo que sea el bien. La justicia, lejos de ser una exigencia dictada por la razón o por un *deber ser*, es un resultado que sólo el *ser* o el curso de la realidad genera y que ningún individuo tiene derecho a contradecir.

Así que el mercado ha venido a ocupar en el neoliberalismo el papel que el absoluto jugaba en la filosofía de Hegel. Sólo el mercado ajusta los precios y distribuye los ingresos de forma correcta porque sólo él es capaz de poseer el verdadero conocimiento, a saber, el *conocimiento total*. La objetividad y la verdad, sólo predicables de lo absoluto, son el *resultado* de la totalidad de las subjetividades ignorantes, y su necesidad se reduce a la necesidad que de dichas ignorancias tiene el mercado para ir generando su propio "orden espontáneo". Y "en los órdenes espontáneos nadie conoce —ni precisa conocer— cuantos detalles afectan a los medios disponibles o a los fines perseguidos. Tales órdenes se forman a sí mismos"²⁴.

Para Hayek el proceso social "es, por su propia naturaleza coordinativo, en el sentido de que constantemente tiende a ajustar y coordinar los comportamientos contradictorios o descoordinados que surgen en el mismo"²⁵, cualquier desajuste económico genera *ipso facto* un comportamiento individual que, aunque espontáneo, inconsciente y no deliberado, reajusta la contradicción y devuelve el orden al mercado. Orden que, "lejos de ser fruto de designio o intención, deriva de la incidencia de ciertos procesos de carácter espontáneo"²⁶ y, por tanto, imprevisibles. Frente a esta realidad autosuficiente para ordenarse, por supuesto, la intervención no puede más que entorpecer el *automovimiento del mercado*.

Lo que es nuestra intención subrayar es que el "papel del conocimiento en el mercado libre es absolutamente prioritario, el mercado es el gran gestor de la información, pues "a través de la unificación del conocimiento disperso se obtienen logros más elevados que los que cualquier inteligencia única es capaz de prever y disponer [...] la sociedad libre puede hacer uso de mucho más conocimiento del que la mente del más sabio de los legisladores pudiera

abarcar". De hecho, "el conocimiento que el individuo más ignorante puede deliberadamente utilizar y el que usa el hombre más sabio, comparados con la totalidad del conocimiento [...] son insignificantes"²⁷. Para una eficaz gestión de los conocimientos "es esencial que a cada individuo se le permita actuar de acuerdo con su especial conocimiento [...] para su propio e individual interés".²⁸

La verdad como mercancía.

Todo este discurso, que comulga plenamente con la afirmación hegeliana de que "lo verdadero es el todo", y que tiene necesariamente que llevarse por delante la oposición ilustrada entre un *ser* y un *deber ser*, depende por entero de una concepción del conocimiento humano como "limitado". Desde un lugar totalmente opuesto sin embargo a aquel desde el que Kant defiende la finitud de la razón, los encargados de hacer una teodicea que justifique la realidad de nuestro tiempo van a terminar centrando su discurso en la cuestión del conocimiento, que acabará identificándose con la información. En una sociedad subordinada al mercado y a las leyes de éste, en una sociedad de mercado, la información no puede ser sino un recurso más; es decir, una "cosa". Como *cosa entre las cosas*, el conocimiento comparte la ontología de todas las demás cosas, a saber, la que consiste en ser *mercancía* susceptible de ser ofertada y demandada, vendida y comprada. Las cosas, como medios, se caracterizan por tener un valor relativo; como dice Kant (*Fundamentarían de la metafísica de las costumbres*), las *cosas* no tienen *dignidad* si no tienen *precio*. La mercantilización del conocimiento es un objetivo prioritario del capitalismo; pero para legitimar tal cosa la teoría económica ha necesitado convertir el conocimiento en un objeto llamado "información", y, de este modo, la "razón" no puede ser sino ese lugar en el que se ponen en juego todas las determinaciones finitas, todas las informaciones dispersas; la razón es ese *todo* llamado *Mercado*. Esta instauración de la totalidad, que necesariamente anula toda posibilidad de Ilustración y despoja a la razón humana de la legítima autoridad que aquella le había concedido, desemboca en una defensa de la peor forma de oscurantismo totalitario, aquella que nos condena a una eterna minoría de edad en favor de un orden de cosas real que siempre tiene razón. La razón como tribunal último, la razón ilustrada, ha venido a convertirse en manos de la teodicea económica en una arrogancia y, con ella, la política misma -la Ilustración para Hegel-, la posibilidad de imponer a la realidad un orden racional decidido democráticamente, no es sino una ilusión vanidosa y alta-nera.

Frente a esta totalidad, incompatible de suyo con todo límite o frontera, una distancia resultaba ya demasiado incómoda para el despliegue completo del mercado; ese espacio que separaba la Universidad del mundo de las mercancías o las cosas debía ser anulado. Mientras nuestras autoridades defienden la necesidad de borrar las distancias entre la Academia y la empresa en pro del desarrollo de una sociedad en la que la *gestión del conocimiento* es un negocio, nosotros debemos preguntarnos hasta qué punto no es necesario pensar esta amenaza desde las distinciones clásicas de la historia de la filosofía. Desde luego, lo que caracteriza a la información dispersa que el mercado gestiona, caracteriza y define muy acertadamente aquello a lo que Platón llamó *doxa*. La opinión, al contrario que la ciencia, comparte las características materiales de las cosas porque es, ella misma, una cosa más. Sólo así pueden los sofistas, mercaderes de opiniones, traficar

con la "verdad". La batalla platónica contra ese "tipo de adquisición que consiste en un intercambio, con comercialización [...] que vende conocimientos"²⁹ no es sino la defensa a ultranza de una distinción -la distinción entre *opinar y conocer*— sin la cual no hay verdad posible. Velar por la distancia, contra toda totalidad hegeliana, implica respetar un *abismo* gracias al cual el conocimiento es siempre un "afuera" de las cosas. Del mismo modo, esa insistencia kantiana en la separación entre la intuición y el concepto "expresa en el fondo la prohibición de confundir mediante ningún recurso posible la cosa con el conocimiento de la cosa".¹⁰ Por el contrario, la dialéctica hegeliana, empeñada en superar toda distancia y en hacer coincidir la razón con la realidad, tendrá que eliminar toda exterioridad a las cosas; y cuando sólo hay "mundo de las cosas" la verdad no puede sino componerse mediante el darse efectivo de la totalidad de las cosas.

La sutura de la brecha entre el *ser* y el *deber ser* viene acompañada de la indiferenciación entre *conocimiento y opinión*. La solidaridad entre estos dos cierres, evidente en Hegel, se verifica también en el discurso neoliberal, pues dar la autoridad absoluta al mercado tiene que negar, si procede coherentemente, la legitimidad de todo posible juicio individual. Sólo dentro de esta coherencia un pretendido *libertador* podrá decir que "la libertad significa que en alguna medida confiemos nuestro destino a fuerzas que no podemos controlar" pues todo individuo "participa en la creación de algo más grande que lo que él mismo o cualquier otra mente singular es capaz de planear".³¹

Allí donde los ciudadanos somos sólo consumidores, nuestro destino queda en manos de las leyes del mercado. Sus leyes, sin embargo, son las únicas leyes carentes de toda legalidad; la oferta y la demanda son siempre *imprevisibles* y los caminos del mercado, como los del Señor, siempre *inescrutables*. Sin embargo, en nombre de la libertad se nos recomienda el pasivo sometimiento a las fuerzas anónimas e impersonales que gobiernan la sociedad. Frente a toda arrogancia ilustrada sólo queda el rendimiento a la sabiduría de la *mano invisible* de Dios o del "juicio neutro" del Mercado. La moderna teodicea, cuya consecuencia política es que no hay política posible, no puede legitimar este orden sin anular toda distancia filosófica y convertir la ciencia en opinión, el saber en mercancía, la razón en cosa, el conocimiento en información.

Esta misma distancia, la que velaba por la posibilidad de la ciencia, separaba hasta hoy día la Academia de la ciudad. Ese lugar del conocimiento llamado Universidad ha tenido siempre que permanecer en *las afueras de la ciudad*; como instancia crítica e independiente, su existencia dependía del respeto a una distancia entre ella y el mundo de las cosas. Garantizar la autonomía y la independencia de la Universidad es respetar ese *chorismós* que separa las cosas del lugar en el que esas cosas se piensan, sólo así podemos decir que el mundo se *conoce* y no que se *reproduce*. Lejos de toda continuidad entre la Academia y la ciudad, "la Universidad define un espacio que interrumpe la continuidad con los espacios en los que el orden se asegura mediante las fuerzas públicas".¹³ Obligar a la Universidad a adaptarse a las exigencias de la sociedad equivale a suturar ese abismo sin el cual no hay conocimiento ni ciencia posible. La defensa por una verdadera independencia y libertad de la universidad frente a todo poder político, religioso o económico exterior a ella, es la defensa del mantenimiento de los límites y las distancias sin los cuales ni la justicia ni la verdad pueden darse. "Si [...] la enseñanza y la investiga-

ción se reducen al comercio, y se someten a la voluntad de los poderes, es la libertad del mundo entero la que está en peligro".³⁴

NOTAS

1. Polanyi, Karl. *El sustento del hombre*, p. 78.
2. *Ibid.*, p. 81.
3. ***Ibid.***, p. 83.
4. Polanyi, Karl, *La gran transformación*, p. 124.
5. Hayek, *Los fundamentos de la libertad*, p. 55.
6. Hayek, *New Studies* (subrayado nuestro).
7. Hayek, F. A., *La fatal arrogancia*, p. 171.
8. *Ibidem*.
9. *Ibid.*, p. 172.
10. Nietzsche, F. *El origen de la tragedia*, p. 116.
11. *Ibid.*, p. 133.
12. Hegel, G. W. F.) *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, p. 43.
13. *Ibidem*.
14. *Ibid.*, p. 57.
15. *Ibid.*, p. 84.
16. Hayek, *La contrarrevolución de la ciencia*, p. 145.
17. *Ibid.*, p. 146.
18. ***Ibid.***, p. 173.
20. ***Ibid.***, p. 157.
21. *Ibid.*, p. 158.
22. *Ibidem*.
23. Hayek, *La contrarrevolución de la ciencia*, p. 158.
24. Hayek, *La fatal arrogancia*, p. 209.
25. *Ibid.*, p. 172.
26. *Ibid.*, p. 189.
27. Hayek, *Los fundamentos de la libertad*, p. 57.
28. *Ibid.*, p. 55.
29. Platón, *Sofista*, p. 354, 224e.
30. Liria, C. R., *El materialismo*, p. 203.
31. Hayek, F. A., *La contrarrevolución de la ciencia*, p. 161.
32. Cubeddu, R., *La filosofía de la Escuela Austríaca*, p. 26.
33. Declaración de independencia de las universidades, Universidad de París VIII.
34. Llamamiento internacional de las universidades francesas. Disponible en la web <http://math.univ-lyon1.fr/appe1/spip.php?article4>.

BIBLIOGRAFÍA

- Cubeddu, R.: *La filosofía de la Escuela Austríaca*, Unión Editorial, Madrid 1997.
- Hayek, F. A.:
-*Camino de servidumbre*, Alianza Editorial, Madrid, 2000. -*Derecho, legislación y libertad*, Unión Editorial, Madrid, 1988. -*La contrarrevolución de la ciencia*, Unión Editorial, Madrid, 2003.
-*La fatal arrogancia*, Unión Editorial, Madrid, 1997.
-*Los fundamentos de la libertad*, Unión Editorial, Madrid, 1998.
- Hegel, G.W.E:
-*Fenomenología del espíritu*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2004.

-*Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Alianza Universidad, Madrid, 1980.
Liria, C. F.: *El materialismo*, Editorial Síntesis, Madrid, 1998.
Nietzsche, F: *El origen de la tragedia*, Alianza Editorial, Madrid, 2001.
Polanyi, K
-*El sustento del hombre*, Biblioteca Mondadori, Madrid, 1994. -*La gran transformación*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2007.
Popper, K. R.: *La sociedad abierta y sus enemigos*, Paidós. Rendueles, C: *Karl Polanyi o la humildad de las ciencias sociales*, en *Nexo. Revista de Filosofía*, núm. 2, p. 158. Rothbard, M. S.: *Historia del pensamiento económico*, vol.I, Unión Editorial, Madrid, 2000.

10 AÑOS DE REVUELTA CONTRA LA MERCANTILIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Alejandro Merlo

El movimiento "anti-Bolonia" ha ocupado titulares de periódicos y declaraciones ministeriales con cierta insistencia desde hace alrededor de un año. En los medios de comunicación, muchos han buscado analogías entre, por un lado, los estudiantes encerrados en sus facultades para protestar contra las reformas y, por otro, los *enragés* de-Mayo del 68, cuyo movimiento desencadenó la mayor convulsión cultural y la más grave crisis política en Europa Occidental después de la Segunda Guerra Mundial. La reacción de las autoridades ante los anti-Bolonia parece mostrar también un temor a una amplificación y profundización de la revuelta, que ya ha introducido un molesto factor de inestabilidad social en un momento de grave crisis económica. Así, el gobierno de Zapatero no ha dudado en invertir sumas millonadas en una campaña mediática dedicada a desacreditar el movimiento estudiantil, ni en cambiar, recientemente y por tercera vez, al ministro responsable de universidades, eligiendo a una figura supuestamente conciliadora con la esperanza de que apacigüe los ánimos en los campus.

La importancia política que ha cobrado de esta manera el movimiento en las universidades demuestra que el movimiento estudiantil sigue funcionando como "placa sensible", como síntoma prematuro de las contradicciones de una sociedad en crisis, y como preludeo y catalizador de movilizaciones sociales fuera de la Universidad. Ese fue también el papel de las revueltas estudiantiles a finales de los 60, que inauguraron un período de contestación y crítica abierta a los fundamentos de la sociedad burguesa de la época.

El hecho de que se hayan producido movimientos similares al español en todo el mundo desde hace unos diez años nos demuestra que el malestar estudiantil actual no es un accidente circunstancial y pasajero, sino el síntoma de una fractura más profunda en nuestra sociedad.

El inicio simbólico de este nuevo ciclo de combatividad estudiantil lo marcó la "Huelga del Milenio" en la UNAM mexicana, movimiento contra el aumento de tasas que en 1999 mantuvo la universidad más grande de América Latina cerrada durante nueve meses. Dentro de este ciclo podemos situar también el movimiento anti-LOU en el 2001; los sucesivos movimientos estudiantiles en Francia en 2003, 2005 y 2007; "la revuelta de los pingüinos" de los estudiantes chilenos en 2006, el mayor movimiento estudiantil de la historia de ese país; la revuelta de los estudiantes griegos que mediante ocupaciones de facultades consiguió paralizar la aplicación de las reformas universitarias en Grecia; la contestación en Italia de la reforma Moratti en 2005, y la "Onda Anómala" en el 2008; además de muchos otros movimientos en el mundo contra el aumento de tasas, la elitización del acceso y la privatización de los sistemas educativos. El movimiento anti-Bolonia en el Estado español es así uno más de otros muchos que en la última década han movilizado a jóvenes en todo el mundo por el común rechazo a la "mercantilización de la educación". Creemos que estas luchas suponen un acontecimiento histórico de cierta importancia, con profundas consecuencias en el campo político, como aparece ya claramente en países como Francia y Grecia. Estas secuelas políticas son de al menos dos tipos. En primer lugar, la denuncia que el movimiento estudiantil ha hecho de las reformas universitarias en curso tiene

un alcance mucho mayor que la propia Universidad. Las luchas estudiantiles de los últimos años han servido para introducir en el centro del debate público una serie de cuestiones de extrema actualidad que sin embargo tienden a ser ocultadas en el discurso político dominante. El malestar estudiantil tiene elementos sintomáticos de las contradicciones que afectan a nuestras sociedades que, una vez puestos de relieve gracias a la movilización en las universidades no podrán ser fácilmente ocultados de nuevo sin que tengan efectos sobre otros sectores. Por otro lado creemos que los miles de jóvenes que en la Universidad han adquirido por primera vez conciencia política, oponiéndose a la lógica del sistema, y realizando sus primeras experiencias de lucha, de denuncia social y de organización democrática por la base, han adquirido masivamente una valiosa experiencia cuyos frutos se verán sin duda en los próximos años. El diagnóstico realizado por los estudiantes en la lucha anti-Bolonia, o en sus equivalentes en el resto del planeta, no es fácilmente diluible en soluciones reformistas, porque contiene elementos de crítica radical difícilmente integrables en la lógica política dominante. Volviendo a la comparación con las movilizaciones del 68, vemos cómo en aquella época la revuelta estudiantil fue el preludio de un período prolongado de contestación mundial del sistema capitalista, que a menudo hizo creer incluso a los poderosos en la posibilidad de su supresión. La lucha estudiantil, si bien a diferencia del movimiento obrero, tiene poca capacidad de afectar directamente la base económica de un país, puede sin embargo producir importantes convulsiones en el plano ideológico y político, que favorezcan a su vez la conflictividad social en otros sectores.

Como decíamos, el leitmotiv de la lucha estudiantil de los últimos años ha sido la lucha común contra la "mercantilización de la educación". Esta denuncia abstracta tiene muchas declinaciones concretas: la educación no debe ser una mercancía para el estudiante, sino un servicio público, accesible a todo el mundo. Pero tampoco debe serlo para las empresas, que pretenden apropiarse de la actividad educativa, y esto al menos de dos maneras: dictando cuál debe ser la formación del futuro trabajador, de acuerdo con los intereses patronales, y también definiendo a priori las líneas de la investigación y apropiándose a posteriori de sus resultados.

La lucha estudiantil entronca así con la oposición a la progresiva privatización y desmantelamiento de los servicios públicos que viene realizándose desde finales de los años 70. Fue en esa época cuando la clase dominante, enfrentada a una crisis de la tasa de ganancia que se prorroga hasta hoy en día, adoptó el neoliberalismo como un nuevo programa de organización y gestión del capitalismo. Las reformas neoliberales, implantadas con mayor o menor resistencia en todas las regiones, han servido para abrir al capital privado sectores que hasta ahora le eran vedados. Las telecomunicaciones, la energía y los transportes, nacionalizados y desarrollados como servicios públicos en los "treinta gloriosos" que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, fueron los primeros sectores en ser parcial o totalmente privatizados. De esta manera se proporcionó al capital privado nuevos terrenos de inversión, que le permitieron restablecer temporalmente la tasa de ganancia mediante la subsunción de su funcionamiento a criterios de rentabilidad y optimización.

En los últimos años, la oleada privatizadora se dirige contra la sanidad y la educación, prácticamente los últimos reductos del Estado del Bienestar. Progresivamente, en los acuerdos internacionales estos dos sectores quedan fuera del ámbito de los servicios de interés general que no constituyen una

"actividad económica" y por tanto no son susceptibles de ser sometidos a privatizaciones y liberalizaciones.

La resistencia a este proyecto totalizador de lo económico ha dado lugar al slogan, repetido en diferentes idiomas, de "la educación no es una mercancía" que afirma la incompatibilidad de la lógica propia de la formación de ciudadanos y de la producción y transmisión de conocimientos con la lógica del mercado. Los estudiantes en lucha contra la privatización de la educación han aparecido así como los más férreos defensores de la Universidad, de la investigación y del saber científico, como instituciones directamente amenazadas por la lógica propia del capitalismo.

Si volvemos a las comparaciones con las revueltas estudiantiles de los años 60 y 70, no deja de ser llamativo el contraste en la posición del movimiento respecto a la institución universitaria. En aquella época, era común la denuncia de la Universidad como institución conservadora, elitista y disciplinaria. Hoy, los estudiantes parecen presentarse más bien como los defensores del orden propio de la Universidad frente a la anarquía despótica del mercado capitalista.

En ocasiones se ha caracterizado la posición de los estudiantes en lucha como conservadora e impregnada de una cierta idealización de la Universidad existente: la Universidad que se defiende es a veces representada como una academia platónica, regida exclusivamente por la búsqueda desinteresada del saber. Se trataría por tanto de una institución construida a imagen y semejanza de la ciencia, e independiente de toda exigencia externa a ella, proveniente de la sociedad o la economía. Parece forzoso admitir sin embargo que la Universidad que tenemos, ya antes de ser alcanzada por las reformas neoliberales, ha cumplido una función económica, por la que está en buena medida modelada. Sólo atendiendo a los sucesivos cambios en la estructura productiva y al aumento en la demanda de mano de obra cualificada, pueden explicarse las profundas transformaciones que la Universidad sufre ya en los años 20-30 y 60-70. Los saberes que se imparten en la Universidad (los mejores ejemplos, aunque no los únicos, son las facultades de "Ciencias de la Comunicación" o "Gestión y Administración de Empresas") responden ya en una buena parte a las exigencias de la división del trabajo existente, y esto en detrimento de la sistematicidad científica de los programas.

El hecho de que en general (en los países donde el movimiento estudiantil ha tenido cierta fuerza) suelen ser los estudiantes de las facultades de Humanidades, y a menudo los de Filosofía, quienes hayan estado a la cabeza de las movilizaciones, explica en cierta medida este aparente idealismo ingenuo de los estudiantes. En efecto, son estos saberes los que tienen una aplicación menos inmediata en el ámbito laboral y, por tanto, las titulaciones están en su estructura menos determinadas por las exigencias del mercado de trabajo, y más por principios internos a la propia disciplina. Elegir estudiar humanidades, como han hecho muchos de los estudiantes en lucha, supone por lo general elegir no dejar que las exigencias del mercado laboral condicionen la propia formación como persona y ciudadano. La lucha contra la mercantilización de la educación sería por tanto la expresión del amor de estos estudiantes por sus disciplinas, y de su desinterés por un prosaico mercado laboral que amenaza con invadirlas. El apego a la "Academia" muestra el deseo de "quedarse en la Universidad", de estar en contacto con

su disciplina o profesión en su integralidad académica, y no en la miserable fragmentación y especialización a la que estamos condenados. Creemos que aquí se pone en juego también un deseo de identificarse con los profesores, en la medida en que ellos han podido seguir dedicados al estudio, y ello en unas condiciones de trabajo y de vida por lo general privilegiadas (al menos a ojos de los estudiantes, quizás desconocedores de la precariedad de los profesores contratados). De ahí también el discurso academicista que en ocasiones ha impregnado el movimiento estudiantil, en tanto que reflejo de la ideología propia de los profesores catedráticos que defienden su estatus social idealizando su función.

Ahora bien, si esto bastase para explicar las razones del movimiento, nos hallaríamos ante varias conclusiones algo incómodas. El movimiento estaría condenado irremediablemente a ser minoritario, en tanto que la mayor parte de los estudiantes sí tienen, y esto legítimamente, un interés directo por insertarse en la vida profesional, y contemplan su tránsito por la Universidad como un medio para ello. Las reivindicaciones no hablarían de ninguna manera a estos futuros trabajadores, sino sólo a unos pocos que pudieran permitirse no preocuparse por el día en que les toque ir a vender su pellejo.

No creemos sin embargo que esta explicación sea suficiente. El estudiantado actual, a diferencia del que podía haber hace cien años, ya pertenece, en su inmensa mayoría, al mundo del trabajo. Y no se trata solamente de que al acabar los estudios casi todos los estudiantes serán asalariados: es que de hecho una buena parte de ellos ya lo son durante sus estudios (y, por cierto, en una proporción especialmente alta entre los estudiantes de Filosofía). La revuelta "anti-Bolonia" debe representar también, siquiera de manera mistificada, sus intereses materiales en tanto que trabajadores o trabajadores en formación.

En realidad, el grito de defensa de la "Academia platónica" y de la búsqueda del conocimiento desinteresado, grito de denuncia de las injerencias del mercado laboral lanzado desde las facultades de filosofía, ha calado mucho más allá de éstas, porque expresa también el rechazo por parte de la actual generación universitaria de la lamentable situación laboral que se les ofrece. Otro resultado de la ofensiva patronal a la que hemos llamado neoliberalismo es que las condiciones de trabajo en que se encuentran los universitarios (y no sólo) han empeorado sustancialmente en las últimas décadas. En el Estado español, esto ha dado lugar al fenómeno visible de los "milleuristas", jóvenes titulados con unas condiciones laborales muy precarias y que realizan una actividad poco gratificante desde el punto de vista de su formación, y con pocas o ninguna perspectiva de ascensión laboral. La estructura de las actuales licenciaturas no está desde luego adaptada a esta realidad laboral, y más bien responde a otra época en la que el acceso a la Universidad era algo más restringido y el título garantizaba un cierto estatus profesional. Esta contradicción está en el origen del actual malestar universitario, sacado a relucir con motivo de las reformas: la estructura y los contenidos de la titulación nos preparan para un futuro laboral que ya no será el nuestro. La mayor parte de los estudiantes sospecha ya que las expectativas de ejercer como médico, abogado, ingeniero o filósofo son más bien una ilusión engañosa de la que se tendrá que deshacer antes o después. De ahí el apego a la Universidad, y su defensa frente al mercado laboral, que sitúa al estudiante en una posición mucho más subalterna que ésta.

Este desarreglo permite explicar también el sentido de las reformas actuales. Desde el punto de vista de los empleadores, es evidente que la formación impartida a los jóvenes en las actuales licenciaturas de cinco años es excesiva. Para el capital, un período de formación tan prolongado sólo supone una reducción de la mano de obra disponible, y un gasto innecesario en una formación que luego no podrá ser recuperado. Esto muestra parte de la intención de las reformas: el recorte de un gasto público excesivo en educación que no es inmediatamente rentabilizado. Pero pone de manifiesto también una contradicción irresoluble dentro de la lógica capitalista: la masificación del acceso a la Universidad posibilitada por el aumento de la productividad del trabajo produce un aumento de la oferta de mano de obra cualificada, superior al aumento de la demanda. De esta manera el precio de la mano de obra titulada se desploma por debajo de su valor: el titulado no recibe la remuneración que correspondería a su cualificación. La inversión realizada en educación deja de estar justificada desde el punto de vista del capital. La solución dada por las reformas capitalistas es segmentar el acceso a la educación superior, estableciendo barreras intermedias que limiten el acceso (selectividad, división en grado y postgrado, *numerus clausus* y altas tasas de matriculación en el postgrado...), y que reproduzcan así en la Universidad la existente división social jerárquica del trabajo. Además, se modelan en la medida de lo posible los estudios a imagen de la futura actividad laboral, de modo que todo lo que se aprenda en la Universidad sea aplicado directamente en el trabajo. De esta manera, se busca optimizar al máximo la inversión (pública o privada) en educación, asegurando su rentabilidad.

Frente a las reformas neoliberales, los estudiantes, trabajadores en formación, reclaman poder tener una educación no completamente modelada por las exigencias del capital, que sólo atiende al aumento del beneficio. El "idealismo" de los estudiantes que afirman "no queremos ser rentables", "la educación no es una mercancía", "la Universidad no está en venta" reivindica la preeminencia del valor de uso ligado a la idea de educación superior (la transmisión y producción de conocimientos) por encima de su valor de cambio.

Ahora bien, esta postura, por mucho que exprese un malestar legítimo, podría ser tachada fácilmente de ingenua o utópica. Nos guste o no, el sistema económico existente tiene ciertas exigencias de las que no podemos pretender hacer abstracción. Y si el mercado laboral tiene hoy una cierta forma que ha dejado anticuada la Universidad, es natural que el sistema educativo se adapte lo mejor que pueda. La defensa de una Universidad independiente del mercado sería por tanto una negación juvenil de la lógica global del sistema. El fervor revolucionario que acompaña a esta negación estaría destinada a apaciguarse como tantas otras, cuando al paso de los años el estudiante se viese obligado a adaptarse al lugar que le ha tocado.

En su desarrollo concreto, la defensa de la independencia de la Universidad respecto al "mercado" es desde luego también la defensa real de los derechos inmediatos de los estudiantes en tanto que futuros trabajadores. No existen intereses de un "mercado laboral" que, como tales, busquen imponerse en la Universidad. Pero como en el interior del mercado laboral hay dos tipos de intereses esencialmente opuestos entre sí: los intereses de los trabajadores que pretenden obtener la máxima retribución posible a cambio de su trabajo, y la de los patrones, que buscan rentabilizar al máximo

su educación, la adaptación de la Universidad al "mercado" no es algo neutro o una simple injerencia de las fuerzas naturales de la economía, sino, como explicábamos más arriba, una manera para la clase dominante de aumentar la explotación. Frente a ello, el interés de los trabajadores es mantener una buena cualificación, igual para todos, de modo que permita la negociación de convenios colectivos, y que dé cierta independencia al trabajador en la elección y realización de su oficio. La cualificación obtenida da fuerza negociadora al trabajador en su relación laboral con el empleador. Esto aparece más o menos claramente en las reivindicaciones del movimiento estudiantil dependiendo de diversos factores: el grado de organización sindical y política de los estudiantes, de coordinación con otros sectores del mundo del trabajo, de la propia cultura del país... Así, en Francia y sobre todo en Grecia es habitual que la defensa de la educación pública sea expresada en estos términos. Defender la Universidad pública y de calidad es aquí defender un derecho colectivo de los trabajadores, y defenderlo no "contra el mercado laboral", si no en su interior y frente a quienes quieren recortar este derecho. Tratamos aquí de reivindicaciones parciales e inmediatas, no revolucionarias, pero que ponen claramente de manifiesto la oposición de intereses entre los estudiantes -como futuros trabajadores- y la clase capitalista como tal, así como la injusticia inherente a un "mercado" que opone actores tan desiguales.

Hemos mostrado así cómo la lucha estudiantil actual entronca con una vieja lucha, la del movimiento obrero por la emancipación de los trabajadores. Pero buscábamos relacionarla también con la lucha de los estudiantes izquierdistas de finales de los años 60, lucha cuya novedad y particularidad residió sobre todo en su virulenta denuncia de las formas autoritarias que impregnaban todas las instituciones, de la disciplina y la moral dominante que se reflejaban con particular virulencia en la Universidad, pero también incluso dentro del movimiento obrero y los partidos comunistas. El movimiento estudiantil comenzó en muchas ocasiones como una revuelta contra las estructuras autoritarias de las universidades, incluyendo los métodos pedagógicos anticuados y la falta de democracia interna. Frente a ello, el movimiento estudiantil actual parece en sus expresiones bastante menos radical, quizás algo más mojigato y empollón, en su defensa de la clase magistral y de la figura del profesor. Ahora bien, una comparación tan fácil no da cuenta precisamente de las profundas mutaciones que se han producido también en los aparatos disciplinarios, precisamente desde los años 60. Quizás a raíz de los movimientos de contestación de aquella época, los mecanismos de control y disciplina son hoy muy distintos en su forma. El discurso dominante hoy en día ya no predica una disciplina severa, ni la adhesión a grandes ideales morales o patrióticos. Lo que hoy predomina es una verborrea tecnocrática y "buenrollista", capaz de decir "digo" donde antes dijo "diego", y de anular toda contestación gracias a esta infinita maleabilidad. Quizás el origen de esto esté en las transformaciones de la base productiva: la vieja fábrica taylorista, donde el capataz imponía una disciplina de hierro, ha sido sustituida por la oficina donde son el "manager" y el "responsable de recursos humanos" los encargados de organizar el trabajo. Y su discurso es muy distinto: predica ante todo la "autonomía", la "flexibilidad" y la motivación personal del trabajador. Se reproducen sin embargo las continuas evaluaciones de los empleados, según los más variopintos criterios. Todo ello acompañado de una hipócrita retórica antiautoritaria, que somete en realidad al trabajador a una presión psicológica brutal, obligado no ya sólo a cumplir con su trabajo, sus tareas y

sus horarios, sino a mostrarse además entusiasta con la empresa, y dispuesto a ir allá donde ésta le mande.

No se puede decir que el movimiento estudiantil haya permanecido indiferente a estas nuevas formas de control (ni tampoco desde luego por completo a las antiguas, al menos no aquellos que han hecho frente al burocratismo de los órganos decisorios de la Universidad o a los porrazos de los policías en los desalojos y las manifestaciones). Por el contrario, el movimiento estudiantil ha producido también la más certera crítica a esta verborrea que disuelve todo sentido, y que en las universidades se materializa en el discurso psico-pedagógico. En efecto, es éste el que con su demagogia antiautoritaria está abriendo paso al control empresarial de la actividad Universitaria. Como resultado del "protagonismo del estudiante", la universidad ya no debe dedicarse a transmitir conocimientos, sino habilidades y destrezas, criterios estos sospechosamente parecidos a los utilizados desde hace un par de décadas- por los departamentos de recursos humanos. El criterio de las habilidades y destrezas, que busca asegurar que el estudiante salga de la Universidad no ya sabio y bien formado, sino además motivado y con espíritu de sacrificio, acaba con todo sentido interno propio a la educación superior. También bajo el signo del protagonismo y la autonomía del estudiante, se introducen mecanismos como la asistencia obligatoria a clase, la obligación de aprobar a curso por año, y la entrega permanente de trabajos, eme en realidad imposibilitan toda autonomía y planificación por parte del estudiante de su tiempo de estudio y de ocio. La única libertad que queda es la de elegir entre una titulación y otra, dentro de un catálogo condicionado totalmente por las leyes de la oferta y la demanda. El resultado de todo esto es una idiotización y disciplinación completa del futuro trabajador, acorde con la nueva realidad del mercado laboral precario. Los estudiantes (y profesores) movilizados han sido capaces de denunciar la peligrosa retórica del pedagogismo, no dejándose engañar por su demagogia. La crítica que han realizado de este discurso llega de nuevo mucho más allá de los muros de la Universidad: porque hoy es toda la sociedad, y en particular las empresas, la que está imbuida de este tipo de ideología.

Hay un último aspecto en el que las reivindicaciones estudiantiles ponen de manifiesto problemas que van mucho más allá de la Universidad, y que han permitido a miles de estudiantes tomar conciencia acerca de lo perverso del sistema actual. De manera llamativa, los estudiantes movilizados han asumido reivindicaciones puramente democráticas, denunciando el secretismo y falta de transparencia con que se ha llevado el proceso, exigiendo debates públicos y, a menudo, la celebración de referendos para sondear a la comunidad universitaria, o a la sociedad en general, sobre su posición respecto a las reformas. Los estudiantes aparecen de nuevo como pazguatos y moderados, como demócratas que piden simplemente un "debate público" y no imponer sus opiniones. Si estas reivindicaciones democráticas son tan amenazadoras para nuestras democráticas autoridades, es porque, una vez más, ponen de manifiesto una carencia estructural de nuestro sistema. Los estudiantes movilizados, que han estudiado con más ahínco que nadie la génesis y el origen de nuestras reformas, se han dado de bruces con un orden político completamente antidemocrático. Las reformas a las que se enfrentan, a primera vista originadas por la buena voluntad de un gobierno legítimo y experto, vienen en realidad de algún oscuro lugar, fuera de todo parlamento y órgano democrático. En el Estado español, el gobierno asegura estar aplicando directrices europeas, pero los estudiantes han

estudiado los documentos europeos y han encontrado que éstos son en general vagos y nunca vinculantes. La concienzuda investigación que han realizado entre los centenares de documentos relacionados con la reforma universitaria les ha mostrado claramente cómo las reformas son más bien iniciativas de lobbys privados, carentes de toda legitimidad. A cada declaración de las autoridades políticas le ha precedido invariablemente una reunión de empresarios, que expresan con mejor claridad que nadie el sentido de las reformas, y señalan con precisión sus líneas principales. Son también agencias y consorcios privados los que han ideado el nuevo modelo de Universidad, que luego es presentado por los gobiernos como solución salvífica a los problemas que aquejan a la Universidad. La transformación del sistema universitario europeo es aplicada por los gobiernos, pero no ha sido discutida, elaborada ni adoptada en ningún órgano democrático. Y esto desde luego no es algo propio de la Universidad, sino de la etapa histórica en la que vivimos, en la que el poder político de los estados nacionales se ve cada vez más debilitado por el poder económico de un mercado globalizado, no reglamentado por instancias formalmente democráticas sino por organismos no electos, lobbys y grupos de poder, ante los que el ciudadano de a pie no tiene nada que decir.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre Zahonero, L. y Fernández Liria, C: "La revolución educativa. El reto de la universidad ante la sociedad del Conocimiento".
- Alonso, L. E., Fernández, C. J., Nyssen, J. ivi.: *El debate sobre las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España* [disponible en línea: http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_competencias090303.pdf]
- Carreras, J., Sevilla, C. y Urbán, M.: *Europa y la realidad del proceso de Bolonia*, Icaria, Madrid, 2006. Mandel, E.: *Les étudiants, les intellectuels et la lutte des classes* Paris, La Brèche, 1979.
- Le Goff, J. E: *La barbarie douce: La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999.
- Sacristán, M.: "La Universidad y la división del trabajo (1969)", en *Intervenciones políticas. Panfletos y materiales III*, Icaria, Barcelona, 1985. [disponible en línea: http://www.revoltaglobal.cat/IMG/pdf/_manuel-sacristan_universidad-division-trabajo.pdf]
- Sevilla, C: *Juventud, educación universitaria y políticas públicas en Europa* (inédito).

ANEXO: CARTAS ABIERTAS A LOS MINISTROS RESPONSABLES

LAS DIEZ FRASES MÁS HIPÓCRITAS DE CRISTINA GARMENDIA

Manuel Muñoz Navarrete

"Estimada" ministra Garmendia:

¿Cómo están las acciones de sus empresas? Porque usted es una importantísima empresaria que pertenecía a la Junta Directiva de la CEOE. Sin embargo, decidió reciclarse milagrosamente en altruista ministra (sin renunciar, faltaba más, a sus actividades empresariales). El problema es que existe algo llamado Ley de Incompatibilidades de Altos Cargos', que la obliga a reducir las acciones de las nueve sociedades que en su anterior reencarnación controlaba (Genetrix S.L., Coretherapix S.L., Cellerix S.A., Biotherapix Molecular Medicines S.L., Imibiosis S.L., Biobide S.L. Fénix Biotech S.L. X-Pol Biotech S.L. y Alma Bioinformatics S.L.) a "sólo" un 10%.

Así pues, ¿me recomienda comprar? Si me sobra algo de chatarra después de pagarme el Máster y devolver la beca-préstamo, tal vez me anime. Deben ir de maravilla, porque ya han sido tres las ocasiones en que usted se ha negado a contestar a preguntas de parlamentarios del PNV al respecto. Cada dos por tres, leemos en *Europapress* noticias tan curiosas como: *El PNV pregunta a la ministra Garmendia si ha vendido sus acciones y si su familia subcontrata con la Administración*¹, o incluso: *El PNV pide amparo a Bono para que Garmendia aclare si continúa manteniendo acciones en empresas tecnológicas.*"

Tengo tres evidencias de que, a día de hoy, usted tiene más del 10% de alguna de esas empresas (Genetrix), lo cual es escandaloso e indignante. La primera es un indicio lógico: si así no fuera, ya habría contestado. La segunda se apoya en declaraciones de Emilio Olabarria, también en el parlamento:

*"Hay ministras —una—, secretarios de Estado —por lo menos dos— y otros cargos que no voy a mencionar sobre los que en estos momentos tenemos dudas de que estén cumpliendo con los estrictos requerimientos vinculados a la ética y la probidad política. Los están incumpliendo, porque lo estamos comprobando en el Registro Mercantil. Nosotros, personalmente"*⁴.

La tercera se apoya en sus propias declaraciones al diario *El País*:

P. ¿Se ha deshecho ya de todos sus cargos y acciones en las empresas en que participaba?

*R. Dimití de forma inmediata de todos mis cargos y ahora estoy en proceso de deshacerme de las acciones de Genetrix, hasta el límite que establece la ley, el 10%. Tenía el 19%*⁵.

Jaque mate. Así que estamos ante una corrupta *en proceso* de dejar de serlo, que incumple una ley (calma: está *en proceso* de dejar de incumplirla) pero paradójicamente nunca será *procesada* por ello. ¡Maravillas de la justicia española!

Acabamos de enterarnos de que el gobierno le ha retirado a su ministerio las competencias en educación superior. Normal. ¿Qué credibilidad podía tener una proscrita? ¿Por dónde empezar a desmontar su campaña propagandística sobre Bolonia, si está repleta de mentiras? Leo, en artículo reciente de una página cercana al ministerio, la siguiente afirmación:

*Bolonia significa, también, que nuestros futuros graduados y musieres podrán asimilarse con cualquier otro titulado europeo en el sentido académico y laboral. Un abogado (...) podrá trabajar en igualdad de condiciones —si sus competencias lingüísticas lo permiten - a lo largo de Europa.*⁶

Es imposible que esto sea cierto. Como sabrá, en los países europeos existe una cosa llamada Código Penal. El problema es que en cada país hay uno diferente. Si el puesto de trabajo está en Alemania, un graduado en Derecho en el Estado español no podrá competir *jamás* en igualdad de condiciones con un graduado en Derecho en Alemania, por el sencillo motivo de que el graduado alemán lleva años estudiando el sistema normativo de ese país, que el graduado español ni siquiera conoce.

Es necesario desmontar su campaña. Por esto —y por ser usted la abanderada de los célebres "rankings de universidades"— he decidido dedicarle yo este bonito ranking, elaborado con las frases más hipócritas que pronunció durante su estancia al frente de la Universidad española:

10) Ha faltado información, y probablemente diálogo.

Quizá han sobrado porrazos de los Mossos d'Esquadra. Los estudiantes *más* informados son los que están *más* en contra. Ha faltado información, pero su gobierno acaba de destinar una millonada a una nueva campaña propagandística.

Hablemos claro. Bolonia no existe. No es más que una cortina de humo que esconde lo que en realidad se está haciendo, como iremos viendo al glosar sucesivamente sus frases. La Declaración de Bolonia⁷, de apenas dos folios y lenguaje vacío, dice cosas con las que cualquiera puede estar de acuerdo, empezando por quien suscribe estas líneas.

El problema es que las declaraciones bianuales de los Consejos de Ministros de la UE (Sorbona, Bolonia, Bergen, Praga...) no han sido más que la tapadera empleada para encubrir acuerdos que, *de forma paralela*, estaban siendo articulados en las comunicaciones de la Comisión Europea (órgano ejecutivo de la UE), como por ejemplo *"Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa".** O *"Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación"?* O *"Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa"?* O *"Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación".*

Para la Comisión Europea, las reformas son inviables sin incrementar la financiación privada, tomando como referencia el sistema estadounidense. Es necesario un *"enfoque de asociación con las empresas"*. Hay que *"concentrar la financiación en los ámbitos que pueden producir mejores resultados"*. Se precisa *"la creación de becas de estudios, préstamos bancarios y préstamos reembolsables"*. La educación pasa de ser un derecho a ser una inversión individual.

El EEES no se ha configurado mediante declaraciones vacías (y no vinculantes) sobre "calidad", "homologación" o "movilidad", sino mediante leyes de gobiernos sumisos a los poderes económicos. Estas leyes, como la

LOU, los reales decretos y las leyes autonómicas de financiación, han sido inspiradas por las comunicaciones de la Comisión Europea, que -de manera coincidente pero no casual- van en la misma línea que las del Círculo de Empresarios.¹²

Bolonia es una farsa. Lo que dicen que es Bolonia ni se va a hacer, ni se quiere hacer, ni se puede hacer. No habrá unificación: media Europa está fuera. Oxford y Cambridge; las Escuelas Normales francesas; Medicina, Farmacia, Arquitectura e Ingeniería; Derecho en Italia, Francia, Alemania y Reino Unido; Grecia entera (hay incluso un problema de inconstitucionalidad)... todos ellos están ya fuera. Y en Francia tenemos a trece rectores en pie de guerra. Si la reforma trae tantas ventajas, ¿cómo es posible que carreras y universidades tan prestigiosas hayan ejercido su influencia para quedar fuera?

¿Homologación? Teniendo países con Grados de cuatro años y postgrados de dos y otros con Grados de tres y postgrados de uno (y etcétera), la homologación seguirá por fuerza los mismos costosos trámites de toda la vida. No existe ningún catálogo europeo con directrices que cada carrera deba seguir. En la mayoría de los países, el Grado tendrá 180 ECTS, y en España 240. Para homologar no hacía falta reformar el sistema universitario; habría bastado con una tabla de convalidaciones debidamente informatizada.

¿Movilidad? Para eso lo que hace falta es dinero. Las becas Eras-mus existen desde finales de los años 80, lo que hace incierto adjudicarle a Bolonia este mérito. La reforma no supone ningún incremento exponencial en su paupérrima dotación. Con respecto a la movilidad laboral, recordemos que la gente nunca emigró por capricho.

9) No hemos hecho ninguna estimación de facultades que puedan cerrar. Tengo la percepción de algunas dificultades en humanidades.

¿Usted también lo ha notado? Sí hicieron estimaciones; le recordaré las palabras de su compañero Marius Rubiralta, Secretario de Estado de Universidades, quien en su conferencia de Oviedo del 25 de noviembre nos tranquilizó a todos afirmando: *"Si alguna universidad na a cerrar no será por Bolonia, será por el mercado"*¹³.

¡Que alivio, señor Rubiralta! Entonces no pasa nada. A nosotros lo que nos molestaba era el nombre, y no el hecho de que se estén articulando mecanismos que permiten, precisamente, que una universidad cierre si no es rentable para el mercado (como por ejemplo: financiación competitiva, financiación ligada a resultados, más financiación para aquellas carreras cuyos graduados monten empresas propias o, en la práctica, condicionamiento de la financiación pública a la previa obtención de financiación privada).

Veamos noticias de prensa que confirman sus percepciones y contradicen sus estimaciones: *"La escasez de alumnos puede provocar la desaparición de al menos 19 carreras en Galicia"*, ya que *"el Consello Galega de Universidades ya elaboró un borrador con los requisitos y (...) la media de alumnos de nuevo ingreso en primero no debe ser inferior a 25"*. Curiosamente, el Consejo Andaluz de Universidades, en julio de 2008, establecía el siguiente requisito para autorizar una titulación: *"Que tengan un mínimo de 20*

alumnos o que existan indicios de que en los próximos años...". ^ Finalmente, encontramos la clave: "Las enseñanzas universitarias oficiales de Grado deberán contar en primer curso con un mínimo de 30 alumnos para ser autorizadas (...) Un decreto del Gobierno vasco (...) fija los criterios para que la UPV pueda hacer ya sus propuestas de estudios adaptados a Bolonia (...) El Ministerio de Educación alertó en su día de que las carreras con menos de 70 alumnos no son rentables".^{7M} Por eso "el presidente de los rectores catalanes, Antoni Giró, espera que se aproveche la introducción del EEES (...) para repensar a qué se debe dedicar el esfuerzo docente".¹⁷

Eureka. Así que: a) sí había relación con Bolonia, b) fue el propio gobierno quien hizo la recomendación (fielmente ejecutada por las autonomías, competentes en educación) y c) el verdadero motivo es de "rentabilidad", y no de escasez de alumnos.

La cuestión es: ¿no estábamos ante una Universidad pública que, precisamente, debería preservar ciertos estudios y conocimientos, independientemente de que —a corto plazo y desde la perspectiva mercantil— sean o no rentables? Es más, ¿no constituían una de las mayores ventajas de Bolonia esos métodos pedagógicos recogidos en el proyecto Tuning y basados en clases pequeñas de unos 20 alumnos? Pues no: eso era sencillamente mentira y jamás hubo la menor intención de aplicarlo (para empezar habría sido necesario multiplicar la plantilla de profesores, lo cual no es compatible con la pretensión de hacer esta reforma a "coste cero").

8) Los préstamos-renta de ninguna manera sustituirán a las becas convencionales.

No es tan sencillo. El movimiento estudiantil no ha dicho que vayan a sustituirlas, al menos de manera inmediata; pero debe usted conocer el "Informe Bricall" (el Informe Universidad 2000, de la Conferencia de Rectores). En el capítulo V, Financiación, leemos:

*"Otra solución a este tipo de problema consiste en ofrecer un préstamo con devolución condicionada a la renta (o préstamo-renta). Por ejemplo, a partir del próximo curso, está previsto que el Reino Unido financie a sus estudiantes únicamente a través de préstamos-renta, eliminando totalmente las becas".^{1 d}
"Como tendencia general y según la experiencia internacional se recomienda, pues, la utilización prioritaria de las becas (...) en los primeros años. En cambio, en los ciclos posteriores se puede ofrecer ayuda financiera en forma, prioritariamente, de préstamos-renta"¹⁹.*

Como nuestros rectores saben que hacer semejante cambio de golpe sería extremadamente impopular, recomiendan ir priorizando cada vez más las becas-préstamo (quizá hasta llegar a la envidiable situación del Reino Unido, o hasta que sólo haya becas de excelencia para los superdotados). Las gráficas ya muestran que las becas se estancan y los préstamos crecen. Según datos de la CRUE, en 1995 el 20% de los matriculados estaban becados, mientras que en 2004/2005 se habían reducido a un 14%.²⁰ Este curso, las becas de "ayuda compensatoria", otorgadas a las familias de rentas más bajas, suponen tan sólo 2.500 euros.²¹

Estos préstamos bancarios son una perversión, porque los intereses (0'3% -I-Euríbor) son solventados en un 70% por el Estado.²² ¿Cómo justificar este

trasvase de fondos públicos a manos privadas? Pero dijeron que estos préstamos incluirían la enorme ventaja de que si, pasados 15 años, aún no tenías un nivel de renta de 22.000 euros anuales, no tendrías que devolverlos. ¿Los bancos sencillamente regalarán el dinero?, pensamos nosotros. Improbable. Cabía suponer que el Estado condonaría tu deuda -o al menos el 70% de la misma-al banco (nuevo trasvase, e innecesaria intermediación bancaria: podrían darnos el dinero directamente). Intentamos cerciorarnos dejando un mensaje en el apartado "Preguntas con respuesta" de una web sobre el EEES habilitada por el ministerio.²³ Nuestro mensaje, por supuesto, no fue respondido. Sin embargo, ahora descubrimos que esa condición ventajosa, sin el menor aviso o explicación, ha sido suprimida. Así, leo las novedades en la propia página web del ministerio y me entero de que *"el resto de vida de la operación del préstamo tendrá su calendario de amortización que no se verá paralizado en función de la renta"}** Por tanto, las ventajosas condiciones que utilizaron para convencer a mucha gente duraron... ¡un año! ¿Improvisaron, señora Garmendia, o tenían pensado desde el principio engañar a los estudiantes con este elemento propagandístico para luego suprimirlo inmediatamente?

Por si fuera poco, sólo el 10% de las becas irá destinado a los Master, de precio elitista: en mi universidad, 27'60 euros el crédito.

7) Hacer esta consulta con los alumnos actuales sería antidemocrático. La Universidad pública es patrimonio de toda la sociedad. No cabe un referéndum para decidir sobre la implantación definitiva del Plan Bolonia, porque éste ya ha sido ratificado en las Cortes Generales, que son las que representan al conjunto de la sociedad. No podría hacerse ciñéndose únicamente a los estudiantes actuales, porque sería antidemocrático.

¡Oh la la! Con qué fervor defiende usted de pronto la democracia. Lástima: mero sofisma. Dado que si deciden sólo los estudiantes actuales y no los del mañana (?) la decisión es "antidemocrática", mejor que no decidan ni unos ni otros, sino una empresaria acusada de incumplir la Ley de Incompatibilidades.

Supongo que usted, que es una persona coherente, pensará entonces que la Constitución española, que no fue aprobada por nuestra generación sino hace más de 30 años, tampoco tiene legitimidad democrática hoy día.

Votar un día y callar cuatro años, ¿verdad? Pero la democracia debería ser algo participativo, y la opinión de la comunidad universitaria debería ser tenida en cuenta por el resto de la sociedad.

Baje a la universidad real. El rector de la Universidad de Sevilla, Joaquín Luque, amenazó sutilmente a los profesores de la Junta de Facultad de Filología para que aprobaran el Grado adaptado a Bolonia en el presente curso académico. De lo contrario, la mitad de las titulaciones de filología cursadas en Sevilla no podrían ser presentadas a la ANECA. Los profesores, ante este chantaje que amenazaba sus propios empleos, pasaron de estar en contra del Grado a votar a favor. Cuando los representantes estudiantiles pidieron explicaciones al rector, éste, con visible ironía, les animó a "llevarlo a los tribunales". Democracia en estado puro.

6) *El Proceso de Bolonia, ¿es un reto o un problema? Antes de analizar si es un reto o un problema, lo que creo que es importante señalar, primero, es que es una obligación.*

En la frase 7 era usted *La libertad guiando al pueblo* de Delacroix; ahora es una obra de Riefenstahl. Supongamos: esta misma noche se descubre que es usted una proscrita, que Zapatero nombró ministra a una gran empresaria, etc. Crisis política, elecciones. Mayoría absoluta para un partido contrario al EEES. Las Cortes deciden romper con Bolonia. ¿Seguiría siendo obligatorio? ¿O es que nos gobiernan las empresas? No se moleste, era una pregunta retórica.

5) *No es en absoluto obligatorio, sino que es un compromiso voluntario de los países, que se ha ido aprobando y ratificando progresivamente a lo largo de los años en las cortes generales través del debate parlamentario.*

Nueva incoherencia. A ver si se decide: en la 6, Bolonia "es una obligación", en la 5 "no es en absoluto obligatorio"... ¿Y cuándo hubo debate parlamentario? ¿Qué debate podía haber, si la LOU del PSOE fue un *remake* de la del PP?

4) *Que la empresa encuentre instituciones importantes en las que volcar su mecenazgo no está relacionado para nada con la privatización de las universidades. La universidad tiene que ser uno de los pilares del cambio del patrón del crecimiento económico y tiene que tender puentes hacia el mundo de la empresa.*

No está relacionado con la privatización: supone un aumento en el *grado de privatización*, porque la educación superior ya era parcialmente privada. Las copisterías, la seguridad, la limpieza fueron siempre subcontratadas y no públicas. Ahora, las técnicas de gestión se privatizan también, haciéndose rankings de universidades que compiten entre sí por la financiación.

La LOU (artículo 14) crea los Consejos Sociales, otorgándoles la aprobación —o no— de los presupuestos universitarios; estos Consejos Sociales están controlados por importantes empresarios, como puede verse en la página web de cualquier universidad española. A modo de ejemplo, el de la UNED está presidido por César Alierta, Presidente de Telefónica, y el de la Carlos III por Matías Rodríguez, vicepresidente del Santander.

También la LOU (artículo 32) crea, por recomendación europea, la ANECA; y el RD 1393/2007 (artículo 27) le otorga "carácter preceptivo y determinante" para la aprobación —o no— de cualquier plan de estudio. La ANECA cuenta también con nutrida representación empresarial. Los documentos de esta fundación se caracterizan por contener barbaridades de esta talla:

Si estas tareas liberalizadoras son lentas, la liberalización de los servicios, posiblemente, va a ser también bastante lenta. (...) La Unión Europea (...) no aplica las normas de liberalización del comercio de servicios. (...) No se trata sólo de que la gente sea más o menos culta. Avanzamos hacia una sociedad de la información y sociedad del conocimiento, por lo que la OMC tendría que afrontar el tema del libre comercio del conocimiento, que hoy es un recurso transnacional.¹⁵

El mercado laboral no sólo exige de los graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional, sino también la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio. De esta forma surge la figura de un nuevo tipo de trabajador: el 'profesional flexible'.¹⁶

En fin, la universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un potente negocio, complejo, demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala.²⁷

Aparte, nuestra universidad ofrece Cátedras-empresa y -como vimos- préstamos privados por parte de bancos (como el Santander, con sucursales en la práctica totalidad de nuestras universidades). Y hay universidades privadas (ya hay 27, contra 50 públicas).

Pero ¿no fue usted la prueba viviente de esta peculiar reconquista? De la CEOE a ministra al cargo de las competencias universitarias (que no estaban en Educación, sino en Ciencia, Innovación y Tecnología). Aunque por una vez ha dicho usted algo cierto: mecenazgo privado. Como en la Edad Media. Como si la Revolución Francesa jamás se hubiera producido y la educación pública tuviera que ser erradicada. Ahora bien, ¿mecenazgo a cambio de qué? ¿O es que ahora pensamos que los empresarios y banqueros son una especie de ONG altruista que te regala su dinero sin obtener nada a cambio?

3) Hay que mejorar la transferencia de conocimiento a las empresas. Las administraciones no tienen que ser más intervencionistas. Deben garantizar que las cosas se hacen bien, pero no interferir en los procesos.

"Hay que", "deben", "tienen". <iY todo eso quién lo dice, aparte de Adam Smith y de usted? Argumentos. La Universidad tenía mucho que mejorar, pero estos cambios van justo en la dirección contraria a los cambios que necesitamos. Forman parte de una ofensiva neoliberal que pretende desmontar lo que quedaba de "Estado del Bienestar". Sus invectivas contra el "Estado intervencionista" son más propias de un mitin de la Escuela de Chicago que no de un gobierno con dos siglas de más (la S y la O). Pero es lógico: usted es empresaria, defiende sus intereses. Yo soy estudiante, defendiendo los míos. Por eso, aunque no es suficiente, prefiero un "Estado del Bienestar" antes que lo que usted propone.

Esto es peor aún (y mucho más rentable para los de su gremio) que una privatización pura, porque es un aspirador de dinero público que pasa directamente a manos privadas. ¿Para qué privatizar totalmente la universidad? Les interesa más privatizar sólo aquello que en la universidad sea rentable. Llevamos años experimentándolo: si no tienes financiación externa, por interesante que sea tu proyecto, no te conceden dinero público, ni becarios, ni nada. Pero si la tienes, el Estado rebosa generosidad. Si una empresa pone 10 euros para un proyecto, el Estado pondrá 100 más y tres becarios (además de regalarle la patente). Sencillamente se están subvencionando con dinero público actividades empresariales, al tiempo que las empresas se apropian del trabajo de un ejército de becarios pagados también con dinero público (o peor: en el RD 1393/2007 se establece la posibilidad de que los Grados incluyan hasta 60 créditos de prácticas en empresas, sin mencionarse remuneración alguna), becarios a los que las

empresas forman sin invertir un solo euro y que en el futuro serán sus empleados. Las empresas no se conforman con pagar cada vez menos impuestos, sino que han decidido lisa y llanamente robar el dinero de los impuestos.

2) La paradoja es que uno de los aspectos que Bolonia contempla con más fuerza es el aspecto social de la universidad, las becas, el aspecto igualitario, el poder compatibilizar el estudio con el trabajo.

Todo esto es mentira, y además usted lo sabe. ¿Dónde contempla Bolonia con fuerza —o sin ella— las becas? Las únicas que aparecen citadas por la Comisión Europea (y en la Declaración de Berlín) son las que esos caritativos banqueros te conceden y luego tienes que devolver.

¿Compatibilizar estudios y trabajo? Un Grado español consta de 240 ECTS, suponiendo cada uno entre 25 y 30 horas de trabajo estimado. Dado que el Grado tiene 4 años (y dado lo que establece el RD 1393/2007), cursaremos 60 ECTS anuales. Si multiplicamos 60 x 27'5, la media será de 1.650 horas cada curso. Dividido entre los 9 meses que éste dura, tendremos 183 horas al mes; es decir, 45 a la semana, lo que supone 9 horas al día de lunes a viernes.

¿A qué hora quiere que trabajemos, señora ministra? Será que eso de trabajar le resulta a usted un tanto ajeno, o tal vez ha leído demasiadas veces *La cabaña del tío Tom*. Mientras hablemos de la Universidad española y no de la extracción de plata en las minas de Potosí, ha dicho usted una completa falacia. Ahora (ya leímos) sacarán un programa especial para que algunos trabajadores puedan ir sacando los cursos poco a poco, pero eso no deja de ser una tirita sobre la herida que ustedes mismos han provocado. El nuevo sistema *empeora* la situación del que tiene que compatibilizar estudios y trabajo, cosa que acabamos de ver calculadora en mano. Por no hablar de los nuevos criterios de asistencia obligatoria {*"El venir a clase (...) será imprescindible para poder aprobar"*}.^u

¿Es la subida de tasas otro de los encomiables "aspectos sociales" de Bolonia? ¿Podrá negar que la Conferencia General de Política Universitaria marcó en junio de 2008 una subida de tasas de entre un 4'2 y 8'2%?ⁱ ¿Podrá negar que el Curso de Adaptación del Profesorado, que costaba unos 200 euros, ha sido sustituido por un Master en Formación del Profesorado de casi 2.000 euros de precio?³⁰.

¿Me negará que los postgrados, según su propio gobierno, tienen un precio orientativo de unos 3.000 euros (aunque en 2006 la *Gaceta Universitaria* aseguró que costarían entre 800 y 1.400 euros)³¹, además de no estar en su mayoría becados? Ahora dicen ustedes que los precios del Master no suben, porque antes había Masters de 6.000 euros. Trampa dialéctica. Comparan los precios del actual postgrado en la "Universidad pública" con el de los Masters ofertados por universidades privadas (que en efecto, siempre costaron una millonada); pero que se llamen igual no implica que sean lo mismo: ese es el engaño. Con el Master privado tenías trabajo; un postgrado bolones, tanto en conocimientos como en atribuciones profesionales, sustituye a tu 5º de carrera, que en el Grado desaparece. Los antiguos Cursos de Doctorado eran muchísimo más baratos, y además solían estar becados.

1) Son protestas minoritarias, protagonizadas por focos de descontentos. La percepción de los estudiantes sobre la nueva ordenación académica es mayoritariamente positiva.

De todas sus mentiras, ésta es quizá la más descarada. Ha habido tres referendos (Lleida, Girona y Barcelona). El resultado global: 94% contra este EEES; 5% a favor, con la participación más alta registrada en comicios universitarios. Sabe que lo mismo ocurriría si se organizaran referendos en otras universidades, y los manifiestos de profesores contra Bolonia se suceden (el último, en marzo de 2009, firmado por 60 profesores de la Universidad de Zaragoza).³² Es evidente para *cualquiera* que vaya *cualquier* día a *cualquier* universidad española que, lejos de haber percepciones positivas, lo que hay es un impresionante movimiento de rechazo.

A modo de despedida

¿Sabe lo que queremos? Un mundo en el que no haya cabida para gente como usted. Gente que acapara fortunas mientras la pobreza azota al mundo, lleva a sus hijos a escuelas privadas (no queremos que *exista* educación privada), patenta a su nombre —y luego vende— avances obtenidos por laboratorios universitarios, negocia con la salud (como sus empresas farmacéuticas, señora Garmendia), la educación, la vivienda, los alimentos, es decir, con las necesidades de las personas.

¿Cree que la gente no nota nada raro en que esta reforma, además de parecerle tan buena, le convenga a usted tanto? Siga con sus negocios pero sea honesta. Reconozca que defiende sus intereses, que la reforma es negativa para la mayoría pero positiva para algunos, que no piensa contestarme, que yo para usted no soy nadie.

De todos modos, confieso que el llamamiento no es para usted, sino para esos estudiantes que, apaleados, ninguneados, ignorados, insultados y exhaustos, aún son capaces de decir: NO.

Sí, nosotros, los estudiantes, los jóvenes, los que según ustedes ya "no nos preocupamos por nada", los "pasotas" que "sólo pensamos en drogarnos". Hemos leído y debatido; nos hemos organizado, comprometido y esforzado. ¿Por qué será que dejamos de creer en sus mentiras? ¿Por qué será que tenemos objetivos? E incluso a veces los conseguimos: la hemos derribado a usted. Ahora derribaremos también su reforma. Tal vez entonces podamos estudiar con rigor, perseguir las verdades, sentirnos un poco más libres y echar a andar hacia un mañana distinto.

Adiós, señora ministra. Y no vuelva.

NOTAS

1. Ley 5/2006, del 10 de abril, de regulación de los miembros del Gobierno y altos cargos de la Administración General del Estado.
2. <http://www.europapress.es/nacional/noticia-pnv-pregunta-ministra-garmendia-si-vendido-acciones-si-familia-subcontrata-admimstracion-20081128120710.html?rel>

3. <http://www.europapress.es/nacional/noticia-pnv-pide-amparo-bono-garmendia-aclare-si-continua-manteniendo-acciones-empresas-tecnologicas-20090310144809.html>
4. <http://actualidad.terra.es/nacional/articulo/pnv-garmendia-pregunta-si-gue-teniendo-2920004.htm>
5. http://www.elpais.com/articulo/sociedad/apuntes/van/desaparecer/elpepusoc/20080607elpepusoc_2/Tes
6. <http://www.educaweb.com/noticia/2009/03/30/si-bolonia-214395.html>
7. <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
8. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CEL_EX:52005DC0152:ES:NOT
9. http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_docPsmartapilcelex-plus'prod! DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2006&nu_doc=33
10. http://eur-ex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_docPsmartapilcelex-plus'prod! DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2002&nu_doc=779
11. http://eur-x.europa.eu/smartapi/cgi/sga_docPsmartapilcelex-plus! prod! DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2006&nu_doc=481
12. <http://www.circulodeempresarios.org/var/forum/storage/original/application/f2blcb359b42b48310a23abe5068e5c6.pdf>
13. <http://www.elcomerciodigital.com/oviedo/20081125/asturias/alguna-universidad-cerrar-sera-20081125.html>
14. http://www.lavozdeg Galicia.es/sociedad/2007/10/23/0003_6252169.htm
15. http://www.uhu.es/eps/titgrad_masteres/document_normativa/acuerdo_cau_7_julio.pdf
16. <http://www.elcorreodigital.com/alava/20090219/pvasco-espana/educacion-solo-mantendra-carreras-20090219.html>
17. <http://www.20minutos.es/noticia/190880/0/Universitats/materias/alumnos/>
18. <http://www.ua.es/up/bricall/bricall/bricall2.html>, p. 271
19. <http://www.ua.es/up/bricall/bricall/bricall2.html>, p. 276
20. *La universidad española en cifras 2006*, estudio dirigido por Juan Hernández Armenteros, p. 125.
21. Real Decreto 675/2008 de 28 de abril.
22. http://www.uco.es/gestion/laboral/servicios_financieros/bsch.pdf
23. <http://www.queesbolonia.es/>
24. http://web.micinn.es/contenido.asp?dir=04_Universidades/A2Con BA P/02@Titulados/00@PRentaUniv/00@2008-2009 /04-Amortizacion
25. http://www.aneca.es/estudios/docs/publi_3foro_conclusiones.pdf, p. 8
26. http://www.aneca.es/estudios/estu_informes.asp
27. http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_competencias_090303.pdf, p. 24.
28. http://www.upcomillas.es/eees/eees_afec_alumno.aspx
29. <http://www.elmundo.es/papel/2008/06/03/espana/2408550.html>
30. Anexo a la Orden ECI/3858/2007.
31. <http://www.educaweb.com/noticia/2006/04/17/mec-ha-previsto-plan-becas-prestamo-nuevos-master-11175.html>
32. <http://www.heraldo.es/index.php/mod.noticias/mem.detalle/idnoticia.43408>

CARTA ABIERTA A ANGEL GABILONDO. TRES REALIDADES, TRES VENTAJAS Y UNA MENTIRA

Jacinto Morano

Estimado (por qué no decirlo) señor Gabilondo:

Cuando el presente libro estaba a puntito de ser entregado en imprenta, nos desayunamos con la presuntamente feliz noticia de que José Luis Rodríguez Zapatero había realizado un "profundo" cambio de gobierno para afrontar la crisis económica. Así pues, la carta abierta escrita a Doña Cristina Garmendia, ínclita ministra de Innovación (curioso nombre, para un ministerio) y que estaba destinada a incluirse en este libro, tuvo que ser sustituida por un escrito a usted, flamante ministro de Educación, cartera que recupera, con boato, las competencias en materia de Universidad.

Esto, para todos aquellos que nos movimos, movemos y moveremos (si todo sigue como está) contra el proceso en marcha de transformación integral de la Universidad que se ha denominado (quizás sin mucha fortuna) proceso de Bolonia, podría haber sido una muy buena noticia. A un filósofo como usted (y, aún más, a todo un catedrático de metafísica) se le supone (como el valor se les suponía a los soldados en la mili), de forma etimológica, un profundo amor por el conocimiento, de la misma manera que a una dirigente de la patronal de bioempresas e importante accionista de las empresas del ramo (como era y es, respectivamente, la señora Garmendia) se le supone, quizás con más argumentos, un amor al lucro personal que poco o nada casa con lo que muchos creemos que debería ser la Universidad pública. El hecho de que, además, la Educación de los niveles inferiores y la universitaria vuelvan a estar gestionados por el mismo ministerio (cosa que parece absolutamente lógica), podría ser un extremo ilusionante para todos los "antibolonios", más aún cuando su separación fue una de las medidas más descaradas e indiciarias de por dónde iban, realmente, los tiros en el proceso de reforma de la Universidad.

Sin embargo (sorprendente cosa) no se ha producido una enorme algarabía con todos los miles de estudiantes contrarios a este proceso saltando a las calles festejando su nombramiento. En mi modesta opinión esto se debe a dos causas fundamentales:

A usted le conocen bien. Como Rector de la Universidad Autónoma de Madrid y como presidente de la Conferencia de Rectores tiene una larga trayectoria como defensor a capa y espada de eso que se ha llamado "Bolonia". El que sus formas hayan sido un tanto más comedidas y su discurso aparentemente más elaborado que el de otros sujetos (ah, Daniel Peña, qué contertulio ha perdido el mundo con usted), no le resta un ápice de entusiasmo por el famoso "proceso".

Los estudiantes, que están muy bien informados (no caiga, se lo pido por favor, en las críticas facilonas de su predecesora presumiendo la falta de rigor o directamente la idiocia de todo aquél que se le opone), saben perfectamente que la culpa de lo que le está pasando y de lo que le va a pasar a la Universidad, no depende de la buena o mala intención o buena o

mala forma de gestionar del ministro de turno sino que es un proceso estructural englobado dentro de la última (y manifiestamente fracasada) versión de la gestión de los servicios públicos del capitalismo tardío (no está mal para unos vándalos desinformados).

Pero, por un momento, vamos a suponer que le damos, señor Gabilondo, el beneficio de la duda. Un profesor de filosofía debería tener mucha más facilidad para separar la esencia de un fenómeno de su apariencia y, a su vez, ésta del discurso que sobre el fenómeno se construye. Con el instrumental que su campo de conocimiento le brinda no debería tener mucha dificultad en percatarse de una serie de realidades:

1ª Realidad: el proceso de Bolonia no tiene ni puede tener nada que ver con la Unión Europea, que en la versión consolidada de su tratado (concretamente en su artículo 149.4) excluye de sus competencias la política universitaria. Cada país se adhiere a la reforma cuando le viene en gana, se aparta de la misma cuando le viene en gana y no hay órgano internacional que fiscalice qué hace o deja de hacer, con lo que no hay una integración de las enseñanzas universitarias a nivel europeo ni nada que remotamente se le parezca.

2ª Realidad: nada hay en la Declaración de Bolonia ni en ninguna de las demás (Bergen, Berlín, etc.), que son instrumentos internacionales de escaso valor vinculante (no llegan a tratados), pero que son lo único en común entre todos los países participantes en el Espacio Europeo de Educación Superior (o EEES) que favorezca la movilidad de los estudiantes ni la homologación de títulos entre los distintos estados partícipes.

Lo único que van a tener en común las carreras a lo largo y ancho del continente es que van a estar expresadas en la misma unidad de medida (el famoso crédito ECTS, que nadie en el mundo puede decir a ciencia cierta qué es, más allá del Real Decreto 1125/2003 que dice que un curso académico son 60 ECTS), circunstancia que todavía está por probar (si es que es posible) que vaya a provocar que sea más fácil convalidar títulos (las normas de convalidación no se han modificado un ápice y siguen dependiendo de las normas del Convenio Europeo de Equivalencia de Estudios Universitarios de hace la friolera de 53 años, y de sus normas de desarrollo, que poco tienen que ver con Bolonia, como es obvio) o moverse (porque el estudiante va a tener que costear él mismo su movilidad, en las mismísimas condiciones que antes, con el agravante de que se haya usado el dinero del Programa Sócrates, del que salen las becas Erasmus, para financiar el proyecto Tunning, de habilitación "europea" del profesorado, reduciendo, de este modo, el único dinero que en el mundo hay para movilidad).

Todo ello salpicado con el curioso y desconcertante hecho de que estudios que, según ustedes dicen (sin que nunca digan por qué) van a ser equivalentes, vayan a durar, en cada esquina del presunto espacio único europeo de universidades, lo que cada Estado considere oportuno y le venga en gana. Desde grados de cuatro años y postgrados de dos (seis años en total) a grados de tres y postgrados de uno (cuatro años en total). Eso sí, todos medidos en ECTS para que la diferencia sea más manifiesta y la convalidación más difícil. Sería hasta divertido si no fuera trágico.

3ª Realidad: Después de la modificación de las carreras escudada en el proceso de Bolonia (que podría haber sido hecha de otra forma menos perjudicial, si hubiera habido voluntad), para cualquier estudiante va a ser mucho más caro obtener su habilitación profesional. Cursar un grado de cuatro años más un postgrado de dos puede llegar a costar como promedio unos 6.000 euros (contando con que el postgrado no sea uno de esos maravillosos que cuestan 5.000 euros al año que oferta la Universidad ¿pública? de Valencia), mientras que los cinco años de carrera en el sistema de licenciaturas costaban unos 3.000 euros. La duplicación de los costes sería mucho menos grave si se hubieran duplicado las becas (ni siquiera me voy a molestar en preguntarme si eso ha ocurrido).

Y señor Gabilondo, no me diga que estoy comparando peras con manzanas, que incluyo el postgrado y en el lado opuesto de la inecuación sólo pongo la licenciatura, que, dicen los que dicen entender de esto, equivale al grado. Por una parte el gobierno al que usted se ha incorporado ya se ha encargado de vedar, vía ley, real decreto o incluso orden ministerial, profesiones para las que previamente se requería una licenciatura para los simples graduados (abogacía, psicología clínica, profesorado en institutos, etc.) y, aun cuando esto no se ha hecho, se han aprobado unos grados (que más que títulos son subtítulos) que no resisten la comparación, ni aún aritmética, con las licenciaturas.

¿Cómo es eso? Pues si antes un licenciado pasaba cinco años estudiando su materia, hoy el mismo estudiante que se apunte a un grado tiene, de entrada, un año menos de estudio (porque se queda con 240 ECTS) a los cuales habría que restar las prácticas nunca remuneradas y sin derechos laborales (hasta otro año, nos quedan 180 ECTS), el nunca identificado como nada concreto trabajo de fin de grado (hasta medio año, nos quedan 150) y las materias comunes de rama de conocimiento (otro añito, nos quedamos en 90). De cinco años a año y medio. ¿Cree de verdad usted que esto es equivalente a una licenciatura (o siquiera a una diplomatura) ?

Así que, por la vía de derivar estudiantes a los postgrados, cursarán las materias que por falta de tiempo no han cursado (y tendrán la oportunidad de hacer otro añito de trabajo no remunerado y sin derechos, como tiene que ser).

Llegando a este punto, señor Gabilondo, ya se habrá percatado usted de que aquí hay gato encerrado. ¿No hay movilidad? ¿No hay convalidación? ¿No hay un sistema europeo? ¿La Universidad es más cara? ¿Qué sentido tiene todo esto? ¿Es, por ventura, fruto de la estupidez de gestores poco informados? No lo creo. En el procedimiento penal romano se hacía la siguiente pregunta: Qui prodest? (¿a quién beneficia?) lo que nos señalaba, sin lugar a dudas, al culpable de los hechos.

Pues con este proceso el sector privado obtiene las siguientes cosas:

1ª Ventaja: Un año de trabajo no remunerado y sin derechos en el grado y otro en el postgrado de estudiantes universitarios, es decir, mano de obra cualificada (y que paga, a precio de crédito, por trabajar).

2ª Ventaja: El abaratamiento de su Investigación y Desarrollo, dado que los postgrados que sean aprobados deben tener la capacidad de captar fondos del sector privado como indicio de interés social, y es evidente que el sector

privado financiará aquello que esté de acuerdo con sus intereses económicos, encontrándose, de paso, suculentos fondos públicos subvencionadores de postgrados.

3ª Ventaja: La gestión por el sistema bancario de los fondos públicos (provenientes del ICO) destinados a las ayudas al estudio por vía de los créditos-renta, que van a ser de mucha importancia, dado que el incremento de los costes no ha sido, ni mucho menos, equivalente al incremento de las becas (hoy llamadas "a fondo perdido" por el nacimiento de las mal llamadas becas-préstamo) y la creación de un interesante mercado de financiación de los estudios superiores (ya existen "productos" completamente privados para financiar carreras) ante la huida del sector público de este ámbito.

Así que parece que el sector privado es el principal beneficiado de esta reforma. Y, aún más, el único. ¿No podría llamarse privatizar a encarecer un servicio público y, de forma simultánea, ponerlo a trabajar para el interés empresarial? Así que están privatizando la Universidad pública, se dirá usted señor Gabilondo, dudando ya de si creer a sus compañeros de gabinete o a una panda de melencidos trasnochados que no quieren ir a clase.

Pero esto no le pillaré de nuevas, no nos engañe. Usted se manifestó cuando el gobierno de José María Aznar hizo la LOU que servía para aplicar Bolonia en el Estado español (como se ve en su título XIII) y que creaba los Consejos Sociales, órganos de decisión en materia económica (y que tienen la encomienda legal según el artículo 14 de la LOU de buscar financiación privada para la Universidad cada vez menos pública) en la que tienen presencia representantes empresariales.

Cosa más rara, usted no se manifestó (ni usted ni ningún rector, vaya) cuando Zapatero reformó la LOU para ampliar las competencias de los Consejos Sociales y eliminar la obligatoriedad de la elección de los rectores por sufragio universal. Un momento, ¿he dicho que Zapatero reformó la LOU? Eso me lleva a:

1ª (pero no última) Mentira: El hoy presidente del gobierno prometió derogar la LOU si alcanzaba el puesto que hoy ocupa, en un encierro en la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla (ciqué pintaba Zapatero en un encierro y quién le dejó entrar ahí? Buena pregunta). No lo hizo.

Hay quien le creyó. Otros no. Otros salimos a la calle con una pancarta de "NO SOMOS ZAPATERO, NO SOMOS LOS RECTORES, SOMOS GENTE HONRADA" y, qué curioso, los que no eran ni Zapatero ni los rectores se han quedado, a estas alturas no le cabrá ya ninguna duda, solos defendiendo la Universidad pública, en contra, precisamente, de Zapatero y de los rectores. Un momento, ¿he dicho solos? No se relama, señor Gabilondo, porque como bien sabe (y mejor sabrá) ese "solos" implica cada vez a más gente (mire, aunque no piense hacer caso a los resultados de los referendos que sobre la materia se han realizado y se realizarán en distintos puntos del Estado) y que cada vez le van a dar más dolores de cabeza, a menos que pegue un volantazo a la política de universidades de su gobierno.

Como ni yo ni nadie duda de su capacidad académica ni de su perspicacia, estoy absolutamente convencido de que usted solito ya se habrá dado cuenta de todo esto. ¿Hará algo al respecto? La señora Garmendia tenía una excusa:

no tenía ni repajolera idea de lo que tenía entre manos (y además, qué caray, la habían puesto ahí para esto). Usted no la tiene. Aunque no sé por qué, creo que de su mano no va a salir un cambio sustancial en el proceso.

Tampoco es importante. Si no lo hace usted alguien lo hará, quiera o no. Ya se encargará el movimiento estudiantil. No se preocupe.

COLECCIÓN SEDICIONES

1. LAS MADRES DE PLAZA DE MAYO. *Hebe de Bonafini* SENIDEAK El largo viaje de la solidaridad. *Begoña Arana*
2. LOS AUTOMÓVILES. Esos asesinos que impunemente matan cada día a miles de personas. *Justo de la Cueva*
3. PALESTINA. Símbolos, claves y desafíos. *Joseba Marías*
EL CONTROL DEL PENSAMIENTO EN LOS EE.UU.: El caso de Oriente Medio. *Noam Chomsky*
4. EL DEVENIR REVOLUCIONARIO DE BUENAVENTURA DURRUTI. *Mercedes de los Santos Ortega*
DURRUTI Y LAS TRADICIONES DEL ANTIMILITARISMO. *Javier Ortega Pérez*
5. EL IRA Y LA PAZ EN IRLANDA. De los derechos civiles a la lucha armada. *Danny Morrison*

LOS CONFLICTOS IRLANDÉS Y VASCO. *Fito Rodríguez Bornaetxea*
6. NEGOCIACIÓN POLÍTICA EN EUSKAL HERRIA. *Antonio Cuesta Marín*
7. CUBA: ¿HACIA DÓNDE SE DIRIGE EL SOCIALISMO?
Intelectuales cubanos ante el período especial. *Avi Chomsky* LA PASIÓN POR EL MERCADO LIBRE. *Noam Chomsky*
8. EE.UU.: POR QUÉ TENER ESPERANZAS EN TIEMPOS DIFÍCILES. *Howard Zinn*
9. PUEBLOS, NACIONES, ESTADOS. CUESTIÓN NACIONAL Y MOVIMIENTO OBRERO. *Pierre Vilar*
10. LA GLOBALIZACIÓN. Perspectivas desde Euskal Herria. *Anlxon Mendizábal*
11. DISCURSO SOBRE LA VIDA POSIBLE. Textos situacionistas sobre la vida cotidiana. *Guy Debord, Garnault, Frankin, Frey, Lamen, Kjiayati Vaneigem* - QUEMAR LOS PUENTES: historia de una subversión -EL COMIENZO DE UNA NUEVA ÉPOCA, *César de Vicente*
12. EL HECHO CATALÁN. *Pierre Vilar*
EL HECHO PORTUGUÉS. *Joxe Azurmendi*
13. EL INFORME PETRAS. Globalización y ciudadanía.
De Pericles a Samaranch. El imperialismo resurgente. *James Petras*
14. LA TECNOLOGÍA: REVOLUCIÓN O REFORMA. El caso de la información. *Ignacio Ramonet*
LA CONDICIÓN HUMANA EN EL NUEVO MILENIO: BARBARIE O LIBERACIÓN. *James Petras*

15. EL URANIO EMPOBRECIDO. *Eva Forest coord.*
16. PRINCIPIOS ELEMENTALES DE LA PROPAGANDA DE GUERRA. *Arme Morelli*
17. EL ISLAM JACOBINO. *Santiago Alba*
EL ISLAM ACTUAL ANTE SU TRADICIÓN Y LA GLOBALIZACIÓN. *Mohamed Arkpun*
EGIPTO: ISLAM, POLÍTICA Y SOCIEDAD, *Javier Barreda*
18. LOS PROFESIONALES DEL SILENCIO. LA INFORMACIÓN Y LA GUERRA EN LA DOCTRINA DE LOS EE.UU.
Francisco Sierra Caballero
19. LA GUERRA GLOBAL HA COMENZADO. *M. Collón*
LA NUEVA GUERRA CONTRA EL TERROR *N. Chomsky*
LOS INTELLECTUALES Y LA GUERRA. *J. Petras*
EL TERRORISMO, LA GUERRA Y LA CRISIS ECONÓMICA.
Fidel Castro
20. PERIODISMO Y CRIMEN. El caso Venezuela 11-04-02. *Ed. Luis Alegre*
21. IRAQ: ASEDIO Y ASALTO FINAL. *Carlos Varea* EL "EJE DEL MAL" Y MÁS ALLÁ. *Phyllis Bennis*
22. EL ESTADO-GUERRA. *Santiago López Petit*
23. ¿A DÓNDE VA BRASIL? *James Petras*
LA DINÁMICA SOCIAL DEL MST: diez hipótesis sobre un liderazgo exitoso.
Henry Veltmeyery James Petras
IMPERIO Y TRABAJO: EE.UU. y América Latina y
OTROS ENSAYOS, *James Petras*
24. MANIFIESTO CONTRA EL PENSAMIENTO DÉBIL. *Alfonso Sastre*
25. VENEZUELA GOLPEADA. Mediocracia contra Democracia.
Luis Britto García
26. DOBLE MORAL: CUBA, LA UNIÓN EUROPEA Y LOS DERECHOS HUMANOS. *Salim Lamrani*