

El discurso oficial sobre la Universidad

Montserrat GALCERÁN

Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Filosofía IV (Teoría del Conocimiento
e Historia del Pensamiento)

Resumen

El artículo discute la denominada crisis de la Universidad mostrando que simultáneamente al proceso de desestructuración y crisis, estamos asistiendo a una reconversión de la institución universitaria en el marco de la sociedad de la información que la configura como un posible negocio. Actualmente la Universidad está siendo insertada en el llamado capitalismo cognitivo, que hace de la producción de conocimiento una actividad mercantil sujeta a todos los mecanismos de la producción capitalista y de la mercantilización de sus productos/servicios. El artículo termina dando un repaso a las diferentes estrategias para salvar la crisis de la Universidad: estrategias oficiales de las instituciones educativas, las propuestas de los colectivos docentes y

Palabras claves: Universidad, crisis de la Universidad, capitalismo cognitivo, mercantilización del conocimiento, Universidad y sociedad de la información, estrategias educativas.

Abstract

The article discusses the so-called university crisis showing that, simultaneously to this crisis and the unstructuring process, we are facing a reconversion of the institution on the frame of the contemporary information society that models it as a potential enterprise. Nowadays, universities are being inserted in the cognitive capitalism, which makes a business activity out of the production of knowledge, thus subjected to every mechanism of capitalist production and dependent of the

marketing of its items/services. As a conclusion, the article reviews the various strategies displayed to face the university crisis: the official strategies of the academic institutions, the proposals of the teaching profession and the student's proposals; each of them analyses this process from different.

Keywords: University, University crisis, cognitive capitalism, knowledge marketing, University and information society, educational strategies.

SUMARIO 1. La crisis de la Universidad. 2. La Universidad en el capitalismo cognitivo. 3. Estrategias enfrentadas

1. La crisis de la Universidad

Las llamadas de atención en torno a la crisis de la Universidad están en el centro de las preocupaciones de muchos intelectuales desde hace decenios. En los textos de Sartre, hace más de treinta años, encontramos ya expresiones que parecen de cualquier crítico contemporáneo: “A partir del momento en que la finalidad es satisfacer las necesidades de ejecutivos de la industria privada, hay forzosamente una selección, puesto que es falso, al contrario de lo que se cree a menudo, que exista una armonía entre el desarrollo de una sociedad capitalista avanzada y el aumento de especialistas que resulte de este desarrollo. Hay, al contrario, una desarmonía completa. El aumento del número de estudiantes es –felizmente– mucho más rápido que el del número de ejecutivos exigido por la industria. Por eso se dice que hay “demasiados” estudiantes. ¿Demasiados en relación a qué? ¡En relación a las necesidades de la industria, seguramente!. Se presentan todos, pero ésta sólo necesita a algunos: la Universidad, concebida para servirla, eliminará a los otros en el camino. La única reforma válida –que sería una revolución– consistiría en inventar una universidad cuyo fin no fuera ya seleccionar una élite, sino aportar cultura a todos, incluidos los que no serán ‘ejecutivos’”. En esta situación, continúa el autor “ está naciendo así, como reacción a la destrucción de la cultura... una concepción todavía confusa, pero cuyos contornos se afirman cada día más: el saber es de todos, da poder sobre el mundo pero no debe, de rechazo, servir para seleccionar los altos comisionados de los monopolios; la cultura es la nueva *praxis* que se aclara a sí misma al esclarecer su actuación”¹. Estas líneas fueron escritas en 1969.

Años más tarde escribía Lyotard: “aparte de estas dos categorías de estudiantes

¹ “La juventud en la ratonera” (1969), en *Escritos políticos*, Madrid, Alianza, 1986, T.I., pp.184 y ss.

que reproducen la *intelligentsia* profesional y la *intelligentsia* técnica², los demás jóvenes presentes en la Universidad son, en su mayor parte, parados no contabilizados en las estadísticas de demanda de empleo. Son, en efecto, excedentes con respecto a las salidas correspondientes a las disciplinas en las que se los encuentra (letras y ciencias humanas)³. Curiosamente Lyotard señala que estos últimos, “los parados no contabilizados”, anticipan la figura de la formación permanente que se convertirá en uno de los segmentos clave de la enseñanza superior no estrictamente profesional: “el saber no es y no será transmitido en bloque y de una vez por todas a jóvenes antes de su entrada en la vida activa; es y será transmitido “a la carta” a adultos ya activos o a la espera de serlo, en vistas a la mejora de su competencia y de su promoción, pero también en vista a la adquisición de informaciones, lenguajes y juegos de lenguaje que les permitan ampliar el horizonte de su vida profesional y articular su experiencia técnica y ética...; lo que parece seguro, es que en los dos casos, la deslegitimación y el dominio de la performatividad son el toque de agonía de la era del Profesor”⁴.

En estos textos se documenta la crisis de la Universidad tradicional, de la universidad de élites, humanista y meritocrática, y se anticipa una especie de disolución de la Universidad en el cultivo del saber por sí mismo, ya sea en una práctica autónoma creadora de cultura, ya en un conjunto de cursos de reciclaje, expertos, masters, y *tutti quanti*, por medio de los cuales se aporta una especie de plus de conocimiento a usuarios adultos.

Si este diagnóstico es correcto, estaríamos asistiendo al fin de la Universidad humanista, un tipo de universidad que se encuentra en la tradición europea cuando menos desde el Renacimiento. En la cultura occidental la Universidad nació como una institución particular, orientada a la formación de los dirigentes a través de la transmisión de un saber acumulado. Y esos dos rasgos: 1) educar a aquella parte de la sociedad que por diversas causas que dependen a su vez de la propia estructura social, se consideraban llamados a la tarea de dirigirla, capacitándoles justamente para eso y 2), hacerlo facilitándoles el acceso a un saber ya disponible, conforman sus rasgos básicos. En esta tarea el saber socialmente acumulado, el saber ya adquirido, permitía la capacitación pues se vinculaba a los logros intelectuales que provenían de una época pasada: el derecho romano, la historia y la filosofía griega, ...

No vamos a detenernos en el modelo; lo que me importa es resaltar cómo esa concepción de la Institución que la considera guardiana de un saber antiguo, útil socialmente para el buen gobierno, se mantuvo, y se mantiene todavía, como una

² Las dos categorías, “*intelligentsia* profesional” e “*intelligentsia* técnica” se aplican a los dos tipos básicos de profesionales de carácter intelectual, los llamados profesionales liberales (abogados, médicos, ...) y los técnicos (ingenieros, químicos, etc).

³ *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1984, p. 91.

⁴ *idem*, pp. 92-8.

característica de las concepciones más tradicionales, aunque simultáneamente los nuevos objetivos profesionales atribuidos a la enseñanza universitaria han ido desplazando los antiguos límites. Item más cuando las habilidades necesarias para el “buen gobierno” carecen de sentido en sociedades tecnocráticas en las que se ha producido un enorme desplazamiento de los saberes requeridos: la sociología ocupa el lugar de la filosofía, las ciencias de la información y de la comunicación el lugar de la política y de la historia, la filología clásica desaparece, ...

A la Universidad clásica humanista se añadió la función de capacitación profesional algo más tardíamente, por lo general en torno a los siglos XVIII y XIX. En aquel momento se trató de acoger en las Universidades, especialmente bajo la forma de Institutos técnico-científicos, la producción de nuevo conocimiento en el marco de las ciencias experimentales. Al núcleo clásico de los saberes universitarios (teología, filosofía, derecho,..) se añadieron las ciencias experimentales que tendieron a destronar a las antiguas disciplinas y a introducir nuevas labores y centros de investigación tales como clínicas y laboratorios.

Con esa nueva función la Universidad, tendencialmente, empezó a convertirse en una universidad de masas, pues ya no se trataba sólo o fundamentalmente, de formar a las capas dirigentes dándoles un marchamo de legitimidad y, quizá, adiestrándolas en el manejo de ciertos saberes, códigos y maneras que dieran un sello a su dominación, sino que, aún siendo clasista en su composición, especialmente por el origen de clase de alumnos y profesores, su vinculación al ejercicio de las profesiones intelectuales la ligaba estrechamente a la dinámica de una sociedad en la que ese tipo de trabajo, el trabajo intelectual, ocupaba cada vez más un lugar predominante.

La Universidad decimonónica mantuvo sin embargo sus rasgos elitistas pues no sólo era una minoría social la que accedía a ella, por el nivel de ingresos que exigía y por la necesidad de dedicar al estudio un tiempo de vida, cosa que no pueden permitirse los más pobres, sino también porque los saberes universitarios seguían estando ligados a las tareas de gobierno y de dirección en la sociedad, en la política y en la empresa. Y aunque en esa época por lo general las Universidades no estaban vinculadas a las grandes empresas, empezaba a darse una convergencia entre unas y otras.

Se trataba del modelo clásico de la Universidad burguesa: una Institución con pocos alumnos y pocos, pero muy respetados profesores, sostenida por los organismos estatales con dinero público y dedicada básicamente a la docencia y a la investigación, o sea a la transmisión del saber y a la capacitación para enseñarlo, además de a la producción de saber nuevo. La Universidad burguesa tenía, y en la medida en que pervive, tiene todavía entre sus objetivos destacados la enseñanza tendiente al ejercicio profesional. Es una enseñanza orientada a capacitar a los alumnos para el ejercicio de las profesiones cualificadas. Facultades como Medicina, que es una

de las primeras en organizarse para la expedición de títulos, Farmacia, Veterinaria, Química, ... caracterizan la enseñanza universitaria de vocación profesional. De este modo encontramos que en las sociedades modernas una parte considerable del trabajo intelectual exige la titulación pertinente lo que supone un gran aumento de las Universidades, ya que ellas son las encargadas de tal función. Las Facultades, convertidas en fábricas de títulos (o de titulados) garantizan, cuando menos teóricamente, la idoneidad de ese tipo de profesionales.

En los últimos decenios, esos que describimos como de crisis de la Universidad, la acelerada transformación de las sociedades capitalistas occidentales hacia un mayor protagonismo del conocimiento y de la información arrastra tras de sí a las instituciones universitarias, que reciben una afluencia de alumnos cada vez mayor y deben dar cabida a nuevos estudios y nuevas profesiones. La formación universitaria empieza a considerarse como un *servicio* que pueden ofrecer tanto instituciones privadas como instituciones públicas, más o menos privatizadas; más que como un *derecho* se empieza a tratar la enseñanza como un *negocio* virtualmente lucrativo pues aumenta la demanda entre jóvenes interesados en ampliar su perfil profesional y con cierta capacidad de compra. La privatización no pasa sólo por la creación y mantenimiento de Universidades privadas, sino por transformar la enseñanza superior o “terciaria” como se dice en los documentos oficiales, en mercancía sujeta a los mecanismos del mercado. En este punto las Universidades tradicionales se encuentran con una fuerte o incipiente competencia que las empuja a buscar formas más sofisticadas y flexibles para adecuar los estudios a las demandas que están apareciendo. Un informe de la OCDE de 1997 destaca por ejemplo la necesidad de flexibilizar las enseñanzas, lo que considera un auténtico desafío para las políticas educativas de los Gobiernos⁵.

La Universidad de elites tanto en su versión clásica como en el modelo burgués decimonónico se halla en crisis por la llegada a la Universidad de gran número de alumnos procedentes de capas no dominantes y que tampoco están llamados de por sí a ejercer tareas de dominio o de gobierno, por la proliferación de nuevas carreras y titulaciones y por el hecho de quedar insertada cada vez más profundamente en una sociedad rápidamente cambiante y estar ligada a ella por múltiples lazos. Ese proceso, que se inició ya con el siglo XX, no ha ido acompañado o al menos no en medida suficiente, por un aumento en la capacidad de los centros, tanto física como docente, ni por una democratización real de los organismos de decisión. En contraste con los viejos edificios suntuarios y lujosos, las nuevas Universidades son centros funcionales, llenos de aulas, con pocos espacios para la actividad intelectual directa y demasiados para el adoctrinamiento. La formación es más bien baja, como una especie de baño cultural con funciones introductorias y de selección social más

⁵ OCDE, *Análisis del panorama educativo*, 1997.

que cualquier otra cosa, que hace del alumno un aspirante cualificado a ejercer una profesión intelectual y poco más.

En el decenio de los 70 empezaba a darse, por otra parte, una acelerada transformación del sistema capitalista que ha dado lugar a lo que conocemos actualmente como *sociedad de la información*. En síntesis podemos atenernos a la presentación que hace de ella M. Castells. Según este autor, la reestructuración capitalista a finales del s. XX ha consistido, entre otros rasgos, en propiciar un “encuentro virtuoso” entre las nuevas capacidades de generación de conocimiento y las nuevas técnicas de tratar mecánicamente la información de tal modo que ésta se procese automáticamente. “Lo que caracteriza la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos”⁶. La información y la comunicación acompañan cualquier actividad humana, de tal modo que al ser registrada mecánicamente y susceptible de ser analizada, da a cualquiera de esas actividades un notable valor económico (potencial). El mero listado de los alumnos de una clase ofrece incontables datos sobre su procedencia, lugar de residencia, estudios previos, capacidad económica (supuesta),... de enorme utilidad para ser rentabilizados económicamente como potenciales clientes o compradores o usuarios de diversos servicios. Esto es sólo un ejemplo simple del modo cómo la información que acompaña cualquier ámbito de actuación, tras ser registrada y analizada puede servir de base a un hipotético negocio, ya sea su venta directa o su utilización como base de datos para otras actividades lucrativas.

Esa información tratada automáticamente, procura un conocimiento que es básico para la innovación, auténtica piedra de toque del capitalismo contemporáneo. En el *capitalismo informacional* se da así una interacción productiva entre los diferentes elementos que confluyen en el perfeccionamiento de las tecnologías que procesan la información, haciendo de ésta el elemento principal de la generación de conocimiento. A su vez el conocimiento aporta el elemento fundamental para una posible rentabilización económica, pues la transformación de la información en conocimiento la convierte en palanca de la innovación, sobre la que se desarrolla la estrategia competitiva de la empresa. Ahora bien para que toda la cadena funcione es necesario que sea capaz de integrar elementos muy dispares, como son Universidades o centros de investigación de alto nivel, con un entorno empresarial dinámico, instituciones de capital riesgo dispuestas a invertir y un cierto perfil en los promotores de las innovaciones que les haga accesibles a las novedades, críticas o sugerencias de los usuarios. “Las elites aprenden creando, con lo que modifican las aplicaciones de la tecnología, mientras que la mayoría de la gente aprende utili-

⁶ *La era de la información*, Madrid, Alianza, 2000, T. 1, p. 62.

zando, con lo que permanece dentro de las aplicaciones de los formatos de la tecnología”⁷. Uno de los ejemplos favoritos es el ya manido de Silicon Valley en el que la combinación de los diferentes elementos creó una sinergia positiva que se convirtió en el motor de las innovaciones tecnológicas de la California americana.

Quizá en los años 50 y 60, como decía el texto de Sartre citado al inicio, la Universidad se haya limitado a proporcionar a la industria los cuadros y directivos que ésta necesitaba. Con ello cumplía una función de selección y de acomodación de los perfiles intelectuales a las demandas de la empresa. Mientras que la transformación que acabamos de esbozar no sólo habría aumentado su precario equilibrio, amenazado desde inicios del siglo XX por un aumento continuado y al parecer irreversible de los estudiantes universitarios, sino que la habría insertado directamente en los procesos económicos abriéndole el horizonte de convertirse en un potente agente económico. Esta duplicidad de su ubicación aumenta su fragilidad, razón por la cual se vienen sucediendo desde hace un siglo proyectos de reforma. Todos ellos constan de preámbulos cargados de buenas intenciones en los que se asegura que la *Universidad debe adecuarse a las demandas de la sociedad*, sin que esas demandas se especifique claramente si son las exigencias de la industria y en su caso, de qué industria, la necesidad social de contar con buenos profesionales o la exigencia de proporcionar cultura y educación a las nuevas generaciones. Sin que quepa decir que cada uno de los aspectos comporta automáticamente los restantes, pues las demandas de la industria pueden crecer, estancarse o decrecer independientemente de la cantidad de titulados, del mismo modo que puede haber buenos profesionales sin que encuentren un empleo adecuado y ni que decir tiene que el aumento de la cultura de la población sólo a medio o largo plazo es una ventaja económica mientras que en el corto plazo puede representar un aumento de los gastos sociales. En esa cuadratura del círculo se debaten las políticas educativas.

En nuestro país las medidas contra la masificación de los últimos decenios se pusieron como objetivo el reducir drásticamente el número de estudiantes. La medida preconizada fue el *examen de selectividad* del que se esperaba, al menos así lo entendían los documentos oficiales, que limitaría el número de estudiantes garantizando que las aulas no se vieran desbordadas año tras año. La selectividad fue muy contestada en su momento pues, a juicio de muchos, no parecía garantizar la adecuación entre el número de licenciados y las demandas del mercado. Aunque se restringiera el número de estudiantes, no por eso los licenciados iban a encontrar más fácilmente trabajo ya que entraba en liza una segunda variable, que es la cantidad y el tipo de empleos ofertados por la industria. Lo que sí garantizaba la selectividad era una contención momentánea en el flujo de estudiantes de modo que las instalaciones existentes, sin grandes cambios, pudieran responder a la demanda. Aún así durante los años 80 se hizo un fuerte esfuerzo en la creación de nuevos centros uni-

⁷ *Idem*, p. 67.

versitarios lo que unido a un descenso demográfico ha hecho de la selectividad una medida obsoleta. La LOU (Ley orgánica de la Universidad, 2001) ha acabado por eliminarla.

Otro elemento de importancia contra la masificación ha sido la creación de universidades privadas en las que posiblemente la formación esté sujeta a las mismas restricciones pero el control de los rendimientos sea relativamente más alto. Una mayor financiación, sea a través de las cuotas de los alumnos y/o a través de donaciones empresariales y fundaciones, las vincula en mayor medida a los grandes grupos empresariales e ideológicos que pueden influir en ellas para amoldarlas a sus exigencias. En consecuencia las Universidades privadas pueden intentar mantener el ideal decimonónico: clasista, dominante y exigente. Con mejores dotaciones económicas y seleccionando los profesores y los alumnos puede concentrarse en su público y dejar a las públicas, con poco dinero y muchos alumnos como centros de masas.

Así pues y a pesar de que se presente como un conflicto educativo, la crisis de la Universidad es un tema de profunda incidencia social, en el que los intereses de las capas dominantes de la sociedad se contraponen a los de la mayoría social; aquéllas exigen centros privados subvencionados con fondos públicos con enseñanza de calidad para unos pocos y centros de masas que cualifiquen adecuadamente la fuerza de trabajo; y preconizan la integración fuerte de las Universidades en el horizonte de las demandas de la empresa en nuevos conocimientos que sean fuente de innovación y ofrezcan oportunidades de inversión. Ésta defiende justamente lo contrario: centros públicos bien dotados con enseñanza de calidad para todos/as, que haga de la educación un bien público y no sólo una cualificación profesional. Y medidas de control sobre el enfeudamiento de la universidad a la empresa. En el fondo es la propia dinámica de la sociedad capitalista la que se trasluce en esta cuestión.

2. La universidad en el capitalismo cognitivo

Si a un historiador o a un sociólogo del siglo XXII se le comentara que en un país capitalista la universidad era un enclave del capital, posiblemente no le sorprendería. Pues ¿por qué razón una institución debería regirse por una lógica diferente a la imperante en el conjunto del sistema? Sólo si empezara a pensar que la Universidad es una institución antigua y venerable, que ha existido antes de que se formaran sociedades capitalistas, que proviene de un pasado lejano pre-industrial y que se ocupa de algo tan poco económico como el saber, el conocimiento y el aprendizaje, tal vez entonces empezara a preguntarse qué había ocurrido para que tal institución quedara supeditada a los dictados de la competencia económica, de la valorización de recursos y de la mercantilización de servicios. Para responder a su

inquietud tendría que remontarse al estudio de los procesos a los que nosotros, los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI estamos asistiendo, aunque no comprendamos cabalmente su alcance ni su envergadura.

En el marco de un sistema social y en tanto que institución particular dentro del mismo, la Universidad se ocupa de generar y transmitir conocimiento y de posibilitar el aprendizaje. Todas sus funciones son funciones sociales que, no obstante, pueden ser tratadas desde una perspectiva económica como potencialmente rentables por el valor económico de los conocimientos obtenidos y/o por la cualificación que están en condiciones de impartir, siempre que está se inscriba en las condiciones mercantiles. Entre estas condiciones se incluye el que los centros educativos sean tratados como empresas que ofrecen un producto (servicio) en competencia unos con otros y los ofrecen en un entorno de mercado, o sea sujetos a compraventa. La competencia no hace más que subordinar estos dos aspectos, o sea la generación de conocimiento y el aprendizaje, a la ley general del sistema capitalista según la cual las unidades productoras o de venta – las empresas y, en este caso, los centros universitarios gestionados “empresarialmente” – compiten entre ellas para colocar sus productos en el mercado con el menor coste y las máximas oportunidades de ganancia.

Hablar de “menor coste” significa que, como en cualquier otra empresa, los gastos generales en mantenimiento de las infraestructuras, pago del personal, innovaciones, etc. deberán considerarse bajo el ángulo de “costes a disminuir” o a “rentabilizar”. En lo concreto eso no significa solamente un mayor control de la corrupción – lo que sería una consecuencia loable – sino especialmente una restricción en los gastos generales – compra de libros, mantenimiento de los laboratorios, gastos de teléfono, fax, etc. – y una merma en los salarios o en las condiciones laborales de los empleados.

Hablar de “máximas oportunidades de ganancia” significa a la vez que se aumentarán los beneficios obtenidos por la venta del producto/servicio – tasas estudiantiles, pagos por cursos extras, masters,... – y/o los beneficios obtenidos de la venta del conocimiento obtenido – patentes, nuevos procesos, etc. y que a la vez, la universidad como cualquier otra empresa se esforzará por “innovar” ofreciendo cursos especiales, atrayendo profesores-estrella, introduciendo cursos no regulados para un público relativamente amplio, promoviendo títulos especiales, etc.

Por consiguiente el que una universidad pueda ser tratada como una empresa implica varios pasos previos. Primero el que se imponga un modo de considerarla según el cual debe funcionar como una unidad productora competitiva, tanto hacia fuera en la relación que mantenga con otras unidades-universidades, como hacia adentro por la optimización de la relación entre sus entradas (*inputs*) y sus salidas (*outputs*). Segundo, en tanto que empresa, se supone que la universidad obtiene un producto al que colocar en el mercado.

Pues bien, ¿cuál es este producto?, ¿qué es lo que venden las Universidades?, y ¿a quién se lo venden, quiénes son los potenciales compradores? Al antiguo Rector de la Universidad Complutense de Madrid, D. Rafael Puyol le cabe el mérito de haberlo expresado de un modo meridianamente claro: “(hay) que acercar la Universidad a una concepción de empresa productora del capital humano demandado por los mercados”⁸. Pero no por ser clara, y aunque no se le haya pasado por la cabeza a quien la profirió, esa expresión queda eximida de la necesidad de preguntarse por las condiciones que permiten que el conocimiento y por ende las capacidades cognitivas de los trabajadores modernos ubicadas en sus cerebros– el “capital humano” – pase a ser producido en condiciones capitalistas.

Esas condiciones convergen a su vez en un doble proceso: la producción *capitalizada* del conocimiento y la venta *mercantilizada* del servicio cognitivo. Producción *capitalizada* del conocimiento significa que las actividades de investigación, de búsqueda de documentación, de tratamiento de la información, de análisis, experimentación, codificación de las observaciones, etc., todo ello protocolos necesarios para la elaboración de conocimiento, pasan a ser tratados como operaciones a desarrollar en el marco de un proceso capaz de generar valor mercantil. Para ello son necesarios algunos prerequisites: el primero que la Universidad sea tratada como una empresa que produce o, como dice el discurso oficial, *genera* conocimiento, el cual puede ser vendido a empresas interesadas en obtenerlo tales como empresas farmacéuticas, químicas, agroalimentarias, empresas públicas de diverso tipo, partidos políticos, etc. Supongamos por ejemplo que una explotación vinícola precisa unos determinados análisis químicos que por su rareza o por sus peculiaridades no son análisis standards. Se pone en contacto con una Universidad, ésta le hace el trabajo, en ese caso los análisis y le cobra por ello. O que un partido político precisa de un estudio de opinión algo complejo según los standards del sector. Se pone en contacto con un departamento universitario y éste destaca a algunos de sus profesores o investigadores para realizar el estudio. Éstos serían los modelos más simples que son susceptibles de complejizarse hasta el infinito: supongamos que como resultado de repetidos contactos se crea una dinámica conjunta entre la Universidad y determinadas empresas de modo que se solicitan conjuntamente las subvenciones que sirven para estudiar cuestiones de interés para la disciplina en cuestión y para la empresa o empresas solicitantes. Nos encontramos con distintos modelos de cooperación entre la Universidad y la empresa, todos los cuales permiten que la dinámica empresarial capitalista y sus objetivos – una inversión de capital que se valoriza – se trasladen a la Universidad.

La gestión de la universidad como una empresa capitalista lleva consigo – y ése es el segundo prerequisite – que se privaticen o al menos, que se traten como privados, los recursos públicos de que gozan las Universidades. Es decir, que los bien-

⁸ *Gaceta universitaria*, 9-2-2000, p. 9.

es de equipo se valoren económicamente. Dada la diversidad de los recursos y las capacidades de una universidad deberá procederse a una especie de inventario calculando su valor. Así por ej. en el informe de la OCDE se señala que “las escuelas superiores del Reino Unido están valoradas en billones de libras esterlinas y el sistema educativo estadounidense en unos 700 millones de dólares”. Ignoro cuál es la base de este cálculo, pero el sólo hecho de hacerlo muestra la voluntad de tratar los “activos” de la universidad como activos empresariales. Pero además el personal, ya sea personal fijo o en formación (becarios, ayudantes, etc) pasará a ser tratado como si fueran trabajadores por cuenta ajena de una Institución/empresa para la que trabajan. Ese fenómeno se oculta generalmente bajo el lema de la especialización necesaria para la investigación, de la metodología específica del trabajo científico y de la nula o escasa dependencia en que la ciencia se encuentra con relación a las necesidades de la población, a no ser en el sentido abstracto y mistificado de la política científica. Dicho de otra manera: una vez que los gestores de los planes de política científica marcan las grandes líneas prioritarias de investigación, los diferentes equipos, ya sean meramente universitarios o sean mixtos, o sea integrados por universidades y empresas, se acogen a ellas para insertar sus proyectos específicos en esos grandes campos. Obtienen de ese modo financiación pública para unos trabajos cuyos resultados facilitan investigaciones más específicas o detalladas, desarrolladas en combinación con la empresa privada. En algunas zonas la universidad puede convertirse en motor de desarrollo de su territorio por aglutinar investigaciones innovadoras o punteras cuyos beneficios revierten en el entorno. Se trata de las llamadas “universidades emprendedoras”, centros de enseñanza e investigación muy especializados que favorecen un entorno específico y se convierten en polos de desarrollo tecnológico. Nada habría que objetar a este hecho si no fuera por las específicas figuras laborales y por las carencias de los empleos “para estudiantes” propios de esas zonas, como luego veremos, es decir por la falta de control social sobre las condiciones capitalistas de su funcionamiento.

A estas formas de cooperación en el terreno productivo se añade, en el momento presente, la captación de la universidad por las entidades financieras. Parece como si los grandes bancos y corporaciones financieras, que en tantos casos aportan los recursos económicos necesarios dado el alto endeudamiento de los organismos públicos, hubieran dado un paso adelante y hubieran empezado a considerar la enseñanza superior como un posible negocio. De ahí la valoración económica de los recursos de la universidad, a la que antes me he referido, y la constricción de que se usen como capital, o sea como medios productores de nuevo conocimiento, también él valorizable y mercantilizable. De hecho es como si la gran importancia que ha adquirido el capital financiero en el desarrollo de la nueva economía le hubiera impulsado a tomar bajo su control a la Universidad pues, en tanto que centro de formación y de investigación, aporta los recursos intelectuales básicos para esa nueva

forma de producción. La asunción de riesgos financieros ligados a la investigación supone la entrada en ella del capital financiero que intentará rebajar el riesgo con un mayor control de la institución.

El negocio del conocimiento discurre pues por dos vías: por los ingresos derivados de la vinculación con las empresas y por la fuerte demanda de parte de los estudiantes y especialmente de las familias. Por conocimiento no hay que entender aquí sólo la capacidad de la mente humana para resolver problemas sino el acervo de procedimientos, recursos lingüísticos, métodos técnicos,... susceptibles de ser usados, acumulados y ampliados. Y que, actualizados por el trabajo vivo de los trabajadores, constituyen aquel “capital humano” del que hablábamos antes.

Así, el otro aspecto importante del problema, distinto del anterior, es la venta mercantil del producto o sea del conocimiento, pero ahora no a empresas sino a usuarios privados, los estudiantes. En esa estrategia se trata de considerar el acervo material e inmaterial de los centros de enseñanza superior, o sea sus instalaciones, bibliotecas, capacidad de sus profesionales, etc como recursos que permiten ofrecer servicios educativos de cierto nivel. Los compradores de tales servicios, los estudiantes, pagarán precios por ellos, como por ejemplo las tasas existentes en muchas Universidades. En este punto sin embargo nos encontramos con una peculiaridad. Los esfuerzos por aumentar la *competencia* entre los centros, promoviendo centros de calidad en determinadas disciplinas, masters, post-grado, etc, es una manera de establecer rankings que permitan aumentar las tasas en las Universidades colocadas a la cabeza, introduciendo una lógica mercantil capitalista en los estudios superiores. Pues, ¿a alguien le cabe alguna duda de que las élites internacionales con cierto dinero no dudarán en pagar un poco más a la hora de mandar a sus hijos a una Universidad puntera? En teoría el *ranking* no se establece por precio sino por calidad de la enseñanza pero, a no ser que se impida legalmente, nadie podrá evitar que una mejor enseñanza en cuanto a su calidad tenga también un precio más alto. E inclusive a más de uno le parecerá una propuesta enteramente razonable.

La competitividad entre las Universidades no se explica por tanto más que como una forma de atraer un número mayor de compradores de sus servicios que convierta esas antiguas instituciones en centros de venta de conocimientos que ocupen lugares de monopolio. O como dice el informe del Ministerio de Educación y cultura (febrero de 2003) el objetivo es que “Europa se convierta en lugar de referencia en el ámbito de la formación universitaria para estudiantes de todos los países” (p. 12). El establecimiento del *ranking* va ligado al proceso de aumento de las tasas, legitimando, aunque sea de un modo espúreo, tasas más altas para centros de mayor cualificación en función de un principio según el cual a mayor calidad le corresponde mayor precio aplicado ahora a la enseñanza superior.

Parece que es en este punto donde la Banca ha descubierto un nuevo segmento de negocio. En efecto si las tasas suben y la enseñanza resulta más cara a la vez que

se masifica, es posible que muchas familias no puedan disponer del dinero necesario para pagarlas o, al menos, para pagarlas con cierta comodidad y de una sola vez. Los bancos acuden en su ayuda financiando los estudios. En el *Informe Universidad 2000*, conocido también como *Informe Bricall* se dedican varias páginas a este tema analizando los diversos medios financieros disponibles y su viabilidad. Destacan los créditos personales y especialmente los préstamos-renta que son unos préstamos que el estudiante debería devolver cuando encuentre un trabajo que le permita obtener una renta equiparable a la renta media de su país. El informe sin embargo ignora que este procedimiento, que presenta como una facilidad para el estudiante, le hace dependiente en plena juventud y antes incluso de haber encontrado un trabajo, del sistema bancario, al que tendrá que devolver el préstamo. Liga pues fuertemente al joven estudiante al sistema financiero e hipoteca su libertad. El informe destaca que en la Unión europea se está imponiendo progresivamente el aumento de las tasas, incluso su introducción donde no las había, y correlativamente se extienden las fórmulas de financiación de las mismas que atan a la juventud al mecanismo de la deuda. Si se tiene en cuenta que según los últimos datos sobre el endeudamiento de las familias españolas, el pago de estudios de diverso tipo es el tercer motivo por el que se solicitan los préstamos – detrás del pago de vivienda y de compra de coche – no creo que quepa ninguna duda sobre el volumen de negocio que la financiación de la enseñanza aporta al sistema bancario.

Ahora bien, ¿por qué alguien podría estar interesado en *adquirir* conocimiento? Aún sin haber desmantelado el viejo concepto del saber como algo que se obtiene casi por mero placer y por desinterés, hemos visto que las sociedades capitalistas actuales, que algunos designan como *capitalismo cognitivo*⁹, se caracterizan por rentabilizar la producción de información y de conocimiento para lo cual necesitan contar con trabajadores dotados de determinadas habilidades intelectuales. En las

⁹ Se trata de un término usado por A. Negri y M. Hardt en *Imperio*, Barcelona, Paidós, 2002. Se encuentra también en varios trabajos de la revista francesa *Multitudes* y se refiere al hecho de que en el capitalismo contemporáneo la producción de conocimiento se ha convertido en el producto predominante. “Con este concepto se designa el impulso adquirido por una economía fundada en la difusión del saber y en la cual la producción de conocimiento deviene la oportunidad principal de valorización del capital. En esta transición (del capitalismo industrial al capitalismo cognitivo) la parte del capital inmaterial e intelectual, definida por la proporción de trabajadores del conocimiento (“knowledge workers”) y de las actividades con alta intensidad en saber (servicios informáticos, I+D, enseñanza, formación, sanidad, multimedia, software,...) es cada vez más la variable clave del crecimiento y de la competitividad de las naciones”, VERCELLONE, C., *Les politiques de développement à l’heure du capitalisme cognitif*, *Multitudes*, 10, octubre, 2002. Los autores no explicitan si hay alguna diferencia entre el concepto de *capitalismo cognitivo* y el anteriormente mencionado y usado por Castells de *capitalismo informacional*. Ésta se centra, en mi opinión, en el concepto de *trabajo inmaterial* desarrollado por aquellos autores, y en la importancia concedida al proceso de “valorización” del conocimiento y de explotación del trabajo cognitivo, que difiere del modo como éste trata las transformaciones en el trabajo y en el empleo.

sociedades actuales se exigen requisitos de capacitación científica y técnica, se exhiben habilidades cognitivas y se demandan recursos cognitivos que son imprescindibles para el desempeño de múltiples trabajos, especialmente de aquellos que obtienen una remuneración media. Y es cada vez más en las ocupaciones desempeñadas por este tipo de trabajadores donde se valoriza el capital. En consecuencia son más y más los potenciales compradores de tales servicios, imprescindibles para poder desempeñar un trabajo de ciertas características. Y más y más las empresas dedicadas a explotar y mercantilizar ese tipo de recursos. Siendo compatible con esa lógica que los centros acaparadores y productores de tales recursos los saquen a la venta en las mejores condiciones de rentabilidad.

En los discursos oficiales esta característica se presenta siempre como un objetivo ligado a la obtención del bienestar de los ciudadanos, pero no se entiende por qué ese bienestar exige que la adquisición del conocimiento se trate como un servicio a obtener previo pago a una determinada institución. Aún aceptando que la impartición de conocimiento sea un servicio que la sociedad ofrece a sus ciudadanos, podría considerarse como una ayuda a su desarrollo, como una tarea de capacitación profesional para el adecuado cumplimiento de determinadas tareas, en fin como un algo de más que la colectividad aporta a los individuos y no como un servicio profesional mercantilizado ni como una habilidad monetarizada que el trabajador “intelectual” incorpora en su ser mismo.

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, siendo en este punto donde se introduce una mayor incoherencia pues la producción de conocimiento está sujeta a mecanismos particulares que divergen de los procesos industriales clásicos. Pero es más, el conocimiento, una vez obtenido, puede usarse indefinidamente sin que pierda nada de su eficacia y sin que sea necesario volver a producirlo pues no se gasta ni se deteriora, razón por la cual la *venta* de los productos inmateriales – procesos de gestión, procedimientos técnicos, hasta productos culturales inmateriales de diverso tipo como música o juegos de ordenador– resulta un negocio altamente lucrativo siempre que se logre impedir su proliferación gratuita y se limite su difusión. Como indica E. Rullani: “Una vez que una primera unidad ha sido producida, el coste necesario para reproducir las demás unidades tiende hacia cero (si el conocimiento es codificado). En ningún caso este coste tiene que ver con el coste de producción inicial...El valor de uso del conocimiento no es ya el punto fijo sobre el que basar el valor de cambio, tal y como se produce con la utilidad marginal en la teo-

ría neoclásica del valor. De hecho, independientemente del valor de uso para los usuarios, en un régimen de libre competencia, el valor de cambio de una mercancía, cuyo coste de reproducción es nulo, tiende inevitablemente a cero. El valor de cambio del conocimiento está entonces enteramente ligado a la capacidad práctica de limitar su difusión libre, es decir de limitar con medios jurídicos (patentes, derechos de autor, licencias, contratos) o monopolistas la posibilidad de copiar, de imitar, de “reinventar”, de aprender conocimientos de otros. En otros términos, el valor del conocimiento no es el fruto de su escasez (natural) sino que origina únicamente limitaciones estables, institucionalmente o de hecho, del acceso al conocimiento. Sin embargo, estas limitaciones no llegan a frenar más que temporalmente la imitación, la “reinvención” o el aprendizaje sustitutivo por parte de otros productores potenciales. La escasez del conocimiento, eso que le da el valor, tiene así una naturaleza artificial: deriva de la capacidad de un “poder” cualquiera que sea su género, de limitar temporalmente su difusión y de reglamentar el acceso”¹⁰. En el conocimiento el problema no sería tanto el de fijar su coste cuanto el de regular el acceso que a él se tenga y es esto último lo que hay que garantizar para los ciudadanos mientras que la retórica oficial, so capa de asegurar un pago por un coste difuso, de hecho lo que establece son medidas restrictivas para el acceso.

Por otra parte en Europa es imposible hablar del capitalismo contemporáneo sin mencionar la dimensión europea. La Unión europea se está configurando como una fuerte entidad económica, deseosa de rivalizar con USA y con el área asiática. En esta configuración el “capital cognitivo”, es decir el conjunto de recursos de conocimiento existentes en los centros de enseñanza superior, así como el alto desarrollo de sus métodos de enseñanza y las capacidades y habilidades de sus poblaciones como fuerza de trabajo de alto nivel intelectual son uno de sus mayores recursos para hacer de esta zona uno de los centros del trabajo intelectual en el mundo. Esta constelación se percibe, aunque velada, en los documentos oficiales, con su insistencia constante en “adecuar la enseñanza superior a los cambios sociales, económicos y tecnológicos... en consonancia con la Unión europea y la globalización mundial”. Y en su insistencia en señalar como objetivo prioritario que la “universidad pueda afrontar, en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento”¹¹.

Se trasluce también en el interés, que es casi una obsesión, por homogeneizar los perfiles en los diversos estudios. Así se insiste en la *Declaración de Bolonia* en que “el título otorgado al terminar el primer ciclo tendrá que tener un valor específico en el mercado de trabajo europeo”. Para ello es necesario que la formación sea homogénea, como se destaca en la discusión sobre el nuevo crédito europeo. La exi-

¹⁰ *El capitalismo cognitivo: du déjà vu?*, en *Multitudes*, mayo, 2000.

¹¹ Introducción al proyecto de LOU, 2001.

gencia de homogeneidad se justifica con un criterio técnico, el de que es necesario que los estudios sean lo más homogéneos posible para que los sistemas de transferencias de créditos – alumnos que han estudiado en diversos países pero tienen una única titulación – sean lo más unívocos posible, lo que favorece a su vez “la libre circulación de los profesionales en la UE”. Sin duda el que la convalidación y el reconocimiento de los títulos sea lo más sencilla posible, es un acierto, pero tanta insistencia muestra también la exigencia de que los futuros titulados puedan ser tratados como “trabajadores cognitivos homogéneos”, que se produzca una homogeneización de los trabajadores cualificados que garantice su trabajo en condiciones medias. La homogeneización del trabajo industrial que ha proseguido imparable desde la primera industrialización, uniformando las herramientas y los procesos laborales, prosigue un grado más, uniformando ahora los procesos de aprendizaje de los futuros trabajadores, investigadores y profesionales con el objetivo de crear una masa de trabajo cognitivo de características homogéneas, presta a ser utilizada productivamente por las empresas que demandan ese tipo de trabajo: gestorías, auditorías, empresas de análisis, laboratorios, consultoras, redactoras, edición, investigación, diseño, servicios financieros, centros de estudios, encuestas y estudios de opinión, etc.

El crédito europeo introduce asimismo una novedad muy llamativa, pues desplaza el cálculo del tiempo, medido en horas, del trabajo del profesor al trabajo del estudiante. La propia forma del crédito responde a una concepción básicamente comercial ya que el estudiante digamos que compra el *derecho de enseñanza* por un determinado lapso de tiempo, compra tiempo y contenido y en cuanto comprador ocupa la posición de cualquier comprador de supermercado. El docente ocupa a la vez la posición del ofertador del servicio y en este sentido da lo mismo que sea trabajador público o privado. Por otra parte el que la enseñanza se mida en horas, como cualquier otro trabajo por lo demás, sólo indica hasta qué punto la labor docente ha quedado integrada en una especie de fondo de trabajo social conjunto que permite la capacitación de las nuevas generaciones y el mantenimiento, la transmisión y la ampliación del conocimiento. Desde hace años estamos familiarizados con esa especie de *taylorismo educativo* que mide el esfuerzo de los profesores – trabajadores de la enseñanza – en horas y que nos ha enseñado a percibirnos a nosotros mismos como trabajadores que aplican su saber a tanto la hora.

Lo novedoso es que ese *taylorismo educativo* mide, en los nuevos créditos, el trabajo del estudiante y no el del profesor. ¿ Se supone con eso que el estudiante pasa a ser algo así como un trabajador no remunerado del engranaje educativo?, y además ¿ cómo calcular el trabajo del alumno? El legislador ha encontrado un expediente realmente sencillo que es tomar como base la semana de 40 horas y dar por bueno que el estudiante, como cualquier trabajador, realiza una jornada semanal de 40 horas en sus estudios. Multiplicando esa jornada por las 40 semanas de que cons-

ta el año académico, obtiene el número de créditos que el alumno debe cursar para obtener el grado. Lo curioso es que nada subyace a ese cómputo pues las horas de clases teóricas y prácticas sólo suponen un porcentaje del tiempo total – admitamos que quizá un 50 o 60%¹²– pero nada garantiza que el estudiante *realmente* dedique el resto del tiempo que se le ha computado. La duda está en si, en el momento de hacer la matrícula, se le contarán esas horas que debe dedicar al estudio como partes de un crédito que también debe abonar, lo cual resultaría un tanto curioso, o si la base de 40 horas semanales es simplemente un artificio contable.

La *Declaración de Bolonia* inclina a pensar que se trata de esto último pues especifica que en aquellos países, como es el caso de España, en el que los créditos no incluyen el tiempo de estudio del alumno, deberán multiplicarse por un índice corrector de modo que pasen de equivaler a 10 horas (1 crédito= 10 horas) a las 25-6 del crédito europeo. Al parecer eso no cambiará para nada las condiciones de dedicación del profesorado, simplemente multiplicará las horas que el alumno recibe de docencia por un determinado coeficiente. Pero si es simplemente un artificio contable no se acaba de comprender como semejante artificio puede garantizar que el “trabajo desarrollado por un estudiante sea fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y formación, en todos los estados”. Pienso pues que debajo de esta fórmula alienta una voluntad real de uniformar las enseñanzas como está ocurriendo con los últimos decretos del Gobierno español que aumenta al 70% las materias troncales para cada licenciatura que son comunes en todo el estado español¹³.

Se me ocurre también la posibilidad de que, dado que en el cómputo de su actividad al estudiante se le considera un trabajador, única razón de que se le aplique la jornada semanal legalmente establecida, esa consideración se amplíe a su status real y se le pague como trabajador. O sea que se le reconozca un salario (social) por un trabajo que se supone que está desempeñando desde el momento en que esta suposición es la base de los créditos que debe matricular, pagar y aprobar para obtener la titulación deseada. Si su tiempo sirve para ese cálculo debería servir también para obtener unos recursos económicos que le permitieran seguir viviendo. De lo contrario la normativa resulta contradictoria: supone por una parte que el estudiante debe estudiar 40 horas semanales – lo que no le dejará tiempo para desarrollar un trabajo con el que ganarse la vida – y al tiempo no se le garantiza que pueda vivir de ello. La única solución razonable, repito, es pues la de utilizar ese cálculo como base para una renta-salario que le permita desarrollar su estudio-trabajo.

Pues esta normativa cambia también la figura del estudiante. Éste adquiere el carácter de una especie de “trabajador cognitivo precario”, alguien que produce

¹² Según la información aparecida en los medios de comunicación los decretos de desarrollo de la LOU preven que “la docencia teórica y práctica no excederá el 50% del total de créditos asignados a la materia. El resto será tiempo que el alumno dedique a preparar la asignatura”, EL PAIS, 4-6-2003.

¹³ EL PAIS, 4-6-2003.

conocimiento en cuanto que el estudio deja de ser la repetición mecánica y memorizada de unos contenidos previamente dispuestos para transformarse, al menos tendencialmente, en una labor de adquisición, reorganización, crítica, análisis y puesta a prueba de conocimientos ya existentes, todo ello a través de un “trabajo” de puesta en conexión y comunicación de perspectivas que el estudiante trae consigo. Como decía Lyotard la figura del Profesor con mayúscula desaparece pero con él desaparece también la figura del estudiante como “futuro experto”, la figura del “pasante” o aprendiz; ésta es sustituida por la de un colaborador en aprendizaje que realiza parte de la labor en condiciones económicas ínfimas.

Por otra parte ésta es la figura de mayor interés para los nuevos movimientos. “El estudiante es una figura productiva, pero una figura productiva compleja; encontramos una fuerza de trabajo estudiantil (o para decirlo de otro modo: la puesta a trabajar de la formación) a todos los niveles del sistema productivo: desde los estudiantes de tercer ciclo en letras que trabajan 200 horas en Decathlon o media jornada en un Mac Donalds, a los estudiantes de ingeniería que realizan proyectos que son utilizados inmediatamente por las empresas sin pagarlos hasta los enseñantes-investigadores que movilizan un laboratorio alrededor de un proyecto industrial, la explotación de la fuerza de trabajo “inmaterial” está muy segmentada y diferenciada”¹⁴. El texto continúa analizando algunas de las formas puestas a punto en los últimos años: los llamados “contratos para estudiantes” que algunas empresas han puesto en circulación, el diploma profesional especializado con prácticas incorporadas y la investigación con propósitos de innovación.

En el primer caso se trata de “contratos para estudiantes” con horarios variables durante el año pero que exigen del estudiante una disponibilidad total para adaptarse a las necesidades de su empleador, a la vez que éste acepta un horario flexible que permita al primero la asistencia a las clases. El segundo consiste en una especie de diploma, orientado a las necesidades de empresas específicas tales como Renault, en cuyas instalaciones los estudiantes realizan prácticas no pagadas en el curso de las cuales experimentan innovaciones que las empresas adaptan, en el caso de serles beneficiosas, sin pagarlas tampoco pues forman parte del contrato suscrito con la universidad o el instituto de procedencia de los estudiantes. En el tercer caso se trata de proyectos conjuntos de investigación que ponen a punto innovaciones rentabilizadas posteriormente sin que eso redunde en un pago a los estudiantes, si bien los investigadores pueden obtener una compensación o pasar a formar parte de la empresa que comercializa la innovación. Este estudio se basa en un trabajo de campo realizado en Francia por lo que habría que verificar si sus conclusiones se adaptan a la realidad española aunque creo que la tendencia es general o, al menos, europea.

¹⁴ *Dix thèses sur l'Université productrice*, por Cristal qui songe (nombre de un colectivo), *Futur antérieure*, 43, abril, 1998 (www.multitudes.samizdat.net).

3. Estrategias enfrentadas

Como estamos viendo el problema es complejo por lo que no es de extrañar que diferentes movimientos y colectivos estén desarrollando estrategias diversas a la hora de enfrentarse con él. En mi opinión cabe distinguir, cuando menos, la estrategia de los sectores dirigentes, la de los movimientos estudiantiles y las posiciones de gran parte del profesorado. Aunque en algunos aspectos tengan puntos coincidentes, responden, a mi modo de ver, a posiciones y objetivos diversos.

Los sectores neoliberales, mayoritarios en los órganos de poder, están desarrollando una estrategia relativamente compleja para solventar el problema de la universidad en concordancia con los intereses del capitalismo cognitivo y financiero. En la terminología de Lyotard, forzando la performatividad del sistema social de modo que la educación se adecúe a aquél como un subsistema. Según esa lógica la única universidad que podrá pervivir será una institución adaptada a los retos de la sociedad (capitalista) de la información y la comunicación, que impone “la subordinación de las instituciones de enseñanza superior a los poderes...Las ‘autonomías’ reconocidas a las universidades después de la crisis de finales de los años 60 tienen poco peso en comparación con el hecho masivo de que los consejos de enseñantes carecen de casi cualquier poder para decidir qué volumen de inversiones revierte en su institución; no disponen más que del poder de distribuir el volumen que se les atribuye, y hasta eso sólo de modo limitado”¹⁵.

Si nos atenemos a la cotidianeidad de las instituciones universitarias habrá que darle la razón a Lyotard. Cualquier profesional universitario y cualquier estudiante observador de la dinámica de la institución se habrá percatado de que los dos problemas centrales, que no son otros que la asignación del presupuesto y la dotación de plazas de profesores, vienen determinados por los poderes públicos según criterios prefijados y no discutibles. Las partidas presupuestarias son fijadas de antemano en los presupuestos generales, las retribuciones del profesorado no dependen de la universidad propiamente dicha, excepto en los contratos de los profesores no-funcionarios, y las plantillas obedecen a criterios generales de carga docente. En este punto la universidad se comporta como una empresa pobre que reparte recursos escasos y escatima en los sueldos y en las condiciones de trabajo de sus empleados menos favorecidos, drenando hacia arriba mayor cantidad de recursos y reservando para las capas directivas los escasos privilegios.

Con todo y con eso, la estrategia neoliberal no pretende transformar la dinámica cotidiana de la institución sino convertir su dependencia de los mecanismos financieros en una oportunidad de negocio para éstos según las modalidades de créditos de diverso tipo que he señalado anteriormente. Y simultáneamente permitir que éstos la usen como un escaparate en el que publicitar sus servicios. Así por

¹⁵ *Op. cit.*, p. 93.

ejemplo una o varias empresas bancarias pueden financiar cursos específicos – cursos de verano o títulos propios – a cambio de obtener posiciones de monopolio en el cobro de las matrículas y en las diversas transacciones que se desarrollen en el ámbito universitario.

Otro elemento de la estrategia consiste en rentabilizar la producción de conocimiento, a través de acuerdos de investigación y/o de enseñanza que refuercen los lazos entre las empresas y los centros universitarios, según diversas modalidades que antes he comentado someramente. El objetivo central persigue la subordinación cuanto más completa mejor de la dinámica universitaria en la formación y en la investigación a los principios de capitalización, rentabilización y mercantilización, ya indicados, facilitando una mayor fiscalización de las instituciones universitarias por el sistema bancario. Este horizonte parece el único posible no sólo para las autoridades políticas sino también para las educativas. Así por ejemplo la CRUE (Conferencia de Rectores) preconiza potenciar la colaboración con el mundo empresarial, fomentar los contratos en prácticas y estudiar la conveniencia de combinar las becas con los préstamos. Pero no añade ninguna otra precisión sobre *qué tipo* de colaboración con las empresas sería más deseable y con *qué* empresas (empresas transnacionales, pequeñas empresas, parques tecnológicos, cooperativas en el tercer mundo, ...) ni *qué tipo* de contratos. Esas precisiones serían muy interesantes para calibrar realmente la vinculación de la Universidad con el mundo empresarial en términos concretos.

Igual que el movimiento estudiantil, también los movimientos y asociaciones de profesores se han opuesto a estos intentos, pero con acentos peculiares. Los colectivos de los profesores suelen ser grupos fuertemente corporativos que defienden el *statu quo* y reclaman derechos que en ocasiones más que derechos son privilegios. La institución universitaria, a pesar de sus formas de elección interna de los cargos directivos, es fuertemente jerárquica y los privilegios se condensan en la parte superior de la jerarquía posibilitando a los mejor situados claros privilegios frente a los demás. Al mismo tiempo las disfunciones se acumulan en la base de la pirámide de tal modo que los contratados en peores condiciones, los asociados, becarios etc. cargan con la mayoría de los problemas: más horas de clase, horarios peores, cursos que los profesores mejor situados no quieren o desdeñan, peores sueldos, condiciones precarias, menos posibilidades de investigación, etc. Como consecuencia de su situación sus reivindicaciones se centran en la exigencia de estabilidad y mejores condiciones pero temen cualquier transformación de envergadura en la institución pues la remodelación de los estudios o el recorte en los presupuestos puede suponer el despido. La precariedad de los profesores contratados, asociados, etc. no tiene nada que envidiar a la de muchos empleados en cualquier otra rama profesional.

Por otra parte, como muy certeramente han señalado los estudios de P. Bourdieu, los profesores de universidad formamos parte de las estructuras de poder,

aunque sea de un modo subordinado. “En tanto que ‘capacidades’, cuya posición en el espacio social reposa principalmente en la posesión de capital cultural, que es un tipo dominado de capital, los profesores de universidad se sitúan más bien del lado del polo dominado en el campo del poder y en esta relación, se oponen claramente a los patrones de la industria y del comercio. Pero, en tanto que detentadores de una forma institucionalizada de capital cultural, que les asegura una carrera burocrática e ingresos regulares, se oponen a los escritores y a los artistas”¹⁶. El corporativismo es una manera de preservar las reglas internas al campo universitario, soslayando su inserción en el campo social y en el marco del poder como si la Universidad pudiera actuar fuera de las constricciones de la sociedad en que se encuentra. Ese discurso construye la coraza de la autopercepción de su independencia para gran parte de los profesores universitarios, tanto más exitoso cuanto más apartados están de las estructuras reales del poder. Así, como el citado trabajo pone de manifiesto, se puede construir una escala que va desde los profesores de ciencias y de letras en un extremo, los más alejados del poder real y los más proclives a defender el discurso “académico” de la independencia de la universidad, hasta los profesores de derecho y de medicina, en el otro extremo, los más implicados y los más distantes del puro academicismo. Esos dos ejes, el eje del poder político y el del poder “académico” o dicho en otras palabras, la jerarquía marcada por las posiciones de poder ocupadas en el espacio político y/o social y la jerarquía debida al prestigio intelectual, no siempre coinciden y marcan algunas de las polémicas más vivas en los medios universitarios: profesores tenidos por poco interesantes en el ámbito de la Academia pero que disfrutan de gran popularidad y a la inversa, intelectuales muy valorados por los especialistas que no tienen ningún renombre público. Bourdieu analiza esa singularidad y señala como a pesar de su virulencia, la polémica se sitúa entre posiciones dominantes y dominadas *en el propio espacio del poder* de modo que sus interferencias con otras fuerzas sociales son enormemente variables y pueden favorecer opciones de diverso tipo.

Por esta razón las críticas de los profesores contra la subordinación de la universidad al poder político y económico van acompañadas, demasiadas veces, de un discurso sobre la independencia de la Institución que no ayuda en absoluto a comprender mejor la función de la Universidad en la sociedad capitalista contemporánea. Ya que el problema, como he intentado mostrar, no es que la Universidad deba quedar al margen de la sociedad, sino su subordinación y el papel que ocupa en la rentabilización económica del conocimiento en las sociedades actuales.

Por su parte el movimiento estudiantil responde a la estrategia neoliberal con fuertes movilizaciones que se suceden década tras década. Ya desde los años 60 los movimientos estudiantiles se han pronunciado repetidamente por la salvaguardia de una universidad pública, gratuita y de calidad. No persiguen volver a una especie de

¹⁶ P. BOURDIEU, *Homo academicus*, Paris, Les ed. De Minuit, 1984, p. 55.

universidad auto-referencial y separada de la sociedad, sino abrirla a lo social, entendiendo por tal no los intereses de las empresas sino los problemas y las cuestiones sociales. Abrir la universidad a los problemas sociales significa que éstos puedan entrar en las aulas, que sean discutidos y analizados. Significa que el aprendizaje no se entienda como el adoctrinamiento para cumplir una determinada función productiva sino como la formación de generaciones de ciudadanos inteligentes. Significa que los recursos económicos aportados a la universidad no se pierden por el hecho de que los estudiantes no saquen todas sus asignaturas con las máximas calificaciones en el mínimo tiempo pues la formación no puede entenderse como un trabajo a tanto la hora sino como un proceso que exige tiempo, que consume tiempo y, aunque el tiempo sea dinero en la sociedad capitalista, no elimina la heterogeneidad entre el tiempo del capital y los tiempos de la vida de los individuos. La universidad tanto en su faceta de investigación, como de educación y de aprendizaje es una tarea compleja que no puede ni debe medirse únicamente por el “tiempo de su producción” ya que éste es dilatado pero su producto es eterno. Debe pues considerarse como un “gasto social”, como una porción de renta que se entrega a las generaciones jóvenes y cuya rentabilidad es “difusa”. En este sentido su lógica es exactamente la contraria de la exigencia de rentabilidad a corto plazo propia del sistema y disfuncional con éste. Eso hace de los movimientos estudiantiles movimientos anti-sistémicos escasamente corporativos.

Creo que su planteamiento es el más interesante pues sólo si comprendemos que la universidad proporciona el acceso a un saber que es de todos, tendremos un criterio por el que guiarnos a la hora de defender un acceso indiscriminado a ella. Sólo a partir de este punto estaremos en condiciones de cortocircuitar el presunto argumento sobre los “costes” de la enseñanza superior. Es contradictorio que los poderes públicos recorten los gastos en educación y que las familias se endeuden para pagárselos a sus hijos a la vez que el sistema bancario aumenta las expectativas de convertirlos en una oportunidad de negocio. Eso evidencia una fuerte demanda de enseñanza superior ya sea como elemento formativo de carácter profesional, ya sea como resultado de una exigencia más difusa de cultura. Y evidencia también la necesidad que los poderes económicos tienen de la universidad para implementar sus procesos de innovación con los consiguientes efectos económicos. En todos los casos los poderes públicos tienen la obligación de cuidar por que esta demanda sea atendida garantizando el acceso de los ciudadanos al saber y no haciendo de éste un negocio. No se trata de mantener la universidad alejada de la sociedad, se trata de impedir su absorción por los poderes económicos y de proteger el desarrollo adecuado y completo de la formación intelectual.