

## O ESPAZO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: A razón instrumental dunha universidade ó servizo da empresa

Juan Carlos Pardo Pérez

Alfonso García Tobío

Facultade de Ciencias de Educación

Universidade de Santiago de Compostela

“...a razón mesma converteuse en simple medio auxiliar do aparato económico omnicompreensivo. [...] Finalmente cumpriuse a súa su vella ambición de ser puro órgano de fins” (Adorno, Dialéctica de la Instrucción).

### RESUMO

O Espazo Europeo de Educación Superior está concibido e planificado desde fóra da Academia, polos poderes económicos e polos poderes políticos. No punto de mira desta reforma están dúas dimensións básicas da universidade: a *transmisión* do saber e a *creación* do coñecemento. A reforma referida á transmisión do saber materialízase na remodelación dos estudos co propósito de que a formación universitaria se adapte ó mercado. En canto á creación do coñecemento, a reforma aspira a establecer as condicións que obriguen ás universidades a converterse en “fábricas do coñecemento”, poñendo a investigación ó servizo das necesidades empresariais. Sería inxenuo esperar que este novo escenario non comporte ningunha consecuencia pernicioso para unha institución social á que se quere transformar nunha organización ó modo empresarial.

**Palabras chave:** Espazo Europeo de Educación Superior. Educación superior. Neoliberalismo. Privatización. Mercantilización. Ensinanza. Investigación

### ABSTRACT

The European Higher Education Area is conceived and drawn up without counting on The Academy, by economic and political powers. The are two university basic dimensions in the aim of this reform: the transmission of learning and the creation of knowledge. A reform referred to learning transmission materializes in the studies redesigning, so that university education can adapt to the market. As far as knowledge creation, the reform aspires to lay down the conditions which oblige universities to become “knowlegde factories”, making the investigation be for business requeriments. It would be ingenious to hope that this new framework doesn't involve any pernicious consequences to a social institution which is wanted to be converted into an corporate organization.

**Keywords:** The European Higher Education Area. Higher Education. Neoliberalism. Privatization. Corporatization of the university. Teaching. Investigation

## 1. INTRODUCCIÓN

A reforma da educación formal en todos os seus niveis (desde a educación básica ata a educación superior) que se está desenvolvendo globalmente, está rendida ó que Postman (1999) denomina o “deus da rendibilidade económica”. O Espazo Europeo de Educación Superior non ía ser unha excepción, aínda máis cando está imaxinado, concibido e planificado desde fóra da Academia, polos

poderes económicos e, subordinadamente, polos poderes políticos. No punto de mira desta reforma están dúas dimensións básicas da universidade: a *transmisión* do saber e a *creación* do coñecemento. A reforma referida á transmisión do saber materialízase na remodelación dos estudos (organización das ensinanzas, contidos das materias, finalidades do proceso de ensinanza e aprendizaxe, avaliación, etc.), co propósito de que a formación universitaria se adapte ó mercado. Como veremos na nosa argumentación, hai unha decidida intención de producir, mediante a educación superior, determinadas subxectividadeas que resulten convenientes para o modelo económico do capitalismo postindustrial. En canto á creación do coñecemento, a reforma aspira a establecer as condicións (por exemplo, mediante a redución do financiamento público<sup>1</sup>) que obriguen ás universidades a converterse en “fábricas do coñecemento”, poñendo a investigación ó servizo das necesidades empresariais. Este proceso de reforma, impulsado ó grito de “hai que modernizar a universidade”, quere sacar a universidade e os universitarios da súa “torre de marfil” e integralos no mundo e nos valores predominantes. Pero sería inxenuo esperar que este novo escenario non comporte ningunha consecuencia perniciosa para unha institución social á que se quere transformar nunha organización ó modo empresarial. Apuntamos, entre outras, as seguintes consecuencias. 1) A perda do rigor desinteresado da investigación (a busca de coñecemento como un fin en si mesmo), baixo as presións da visión —permítasenos o neoloxismo— curttoplacista, a visión inmediata e conxuntural do funcionamento empresarial, pero tamén da intención deliberada de condicionar, deformar ou ocultar resultados que sexan contraproducentes para o mercado, ou para os poderes económicos e políticos. 2) A privatización do coñecemento, que queda sometido á, cada vez máis, ríxida e delirante lexislación sobre patentes<sup>2</sup> e sobre outros dereitos (como os de propiedade). 3) A mingua na diversidade da investigación que, causada pola concentración dos recursos na investigación “útil” (habitualmente, a aplicada), supón a diminución e/ou desaparición de grupos de investigación, en razón dos seguintes criterios: pertencer a países centrais ou periféricos, desenvolver investigación básica ou aplicada, ubicarse ou non nunha liña de investigación prioritaria e, con respecto á investigación humanística e social, realizar ou non investigación crítica. 4) A depreciación da docencia fronte á investigación, por máis que se diga que o Espazo Europeo de Educación Superior é unha ocasión singular para o cambio de enfoque metodolóxico nas aulas universitarias.

## 2. INFORMACIÓN E XUÍZO: O ESPAZO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMPRÉNDESE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

En 1984 tres relevantes científicos do ámbito anglosaxón, Richard C. Lewontin (biólogo evolutivo), Steven Rose (neurobiólogo) e Leon J. Kamin (psicólogo) escriben un coñecido libro (“*No está en los genes. Racismo, genética e ideología*”) para tratar de desmontar a trama ideolóxica que xa, por aquel entón, intentaba xustificar desde a bioloxía, e desde ese híbrido extravagante denominado sociobioloxía, a cosmovisión neoliberal que, da man das políticas de Margaret Thatcher e de Ronald Reagan (recén chegados ó poder), estaba armando as súas estratexias para facerse hexemó-

<sup>1</sup> Especial *firgoa*: Estrangulamento financeiro das Universidades. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/26273>

<sup>2</sup> A lista é cada vez máis impresionante, como afirma Yann Moulier Boutang: o xenoma humano, a vida natural, a vida modificada, os medicamentos para as triterapias. [www.nodo50.org/dado/textosteoria/boutang.rtf](http://www.nodo50.org/dado/textosteoria/boutang.rtf)

Véxase tamén o Especial *firgoa*: Patentes: a mercantilización do coñecemento. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/21658>

nica. Case trinta anos despois temos que admitir que o modo de pensar neoliberal e os postulados doctrinais que o definen están interiorizados de forma tan xeneralizada que explican o magma e a confusión ideolóxica na que se moven opcións políticas que, tradicionalmente, tiñan propostas de acción ben diferenciadas. Esta situación é recoñecida e explicada por David Harvey (2005), un dos máis reputados xeógrafos actualmente vivos, do seguinte modo: “[...] o neoliberalismo tornouse hexemónico como forma de discurso. **Posúe penetrantes efectos nos modos de pensamento, ata o punto de que chegou a incorporarse á forma natural en que moitos de nós interpretamos, vivimos e entendemos o mundo**” (p. 7). E segue dicindo: “Para que calquera forma de pensamento se convirta en dominante ten que presentarse un aparato conceptual que sexa suxerente para as nosas intuicións, os nosos instintos, os nosos valores e os nosos desexos, así como tamén para as posibilidades inherentes ó mundo social que habitamos. Se se logra isto, este aparato conceptual enxértase de tal xeito no sentido común que pasa a ser asumido como algo dado e non cuestionable (p. 11).

O neoliberalismo, a día de hoxe, parece enchoupalo todo, de tal forma que quen, coma Harvey e os demais críticos do pensamento neoliberal, queira facerlle fronte pode verse como os citados Lewontin, Rose e Kamin, que no último capítulo (“La nueva biología contra la vieja ideología”) do citado libro confesan: “Os que critican o determinismo biolóxico son coma bombeiros: son chamados constantemente a media noite para extinguir o último incendio e sempre acoden a situacións de emerxencia inmediatas pero nunca teñen a tranquilidade e o tempo suficientes para deseñar un verdadeiro edificio a proba de incendios”. O caso é que, como seguen a dicir, “Todos estes incendios deterministas deben ser apagados coa auga fría da razón antes de que todo o vecindario intelectual arda en chamas” (p. 324). Tal é a desacougante sensación que nos invade ós que, dedicándonos á educación, desexaríamos facer fronte ó embate neoliberal que considera este ámbito (o da educación en xeral, e o da educación superior en particular) un espazo especialmente apetecible desde o cal conformar valores, modos de pensar e de actuar consonantes co modelo de vida propugnado polo neoliberalismo. E este desacougo tórnase indefensión cando os principios cos que pretenden dar forma ós seus valores, formas de pensar e de actuar, son os mesmos cos que os movementos progresistas defenderon un proxecto político comunitario que agora, apropiados pola “nova dereita”, serven para impulsar un desarraigo masivo que nos converte en individuos desarmados, presas fáciles para a industria dos medios de comunicación (o outro piar do que o neoliberalismo bota man para o seu dominio hexemónico) que teñen o cometido de dar forma á opinión pública. No campo da educación, conceptos como “liberdade”, “autonomía”, “calidade”, “innovación”, “responsabilidade” ou “avaliación”, concibidos de forma singular, forman parte do mundo de significados cos que autores como Dewey ou, máis próximos a nós, Freire, Giroux, Apple, etc., modelan unha concepción da educación comprometida eticamente no desenvolvemento e na realización persoal dos individuos e, ó mesmo tempo, como vehículo para constituír sociedades xenuinamente democráticas. O cinismo neoliberal expurga destes conceptos toda connotación social, de compromiso ético, de xustiza social, privando á educación do seu carácter transformador, poñéndoa a ela e ás institucións educativas ó servizo da domesticación do ser humano, o que significa que se quere facer del un obxecto, un mero mecanismo na engranaxe da economía e do mercado. Dise que unha imaxe vale máis que mil palabras. Este pensamento queda ben expresado no humor insurxente de El Roto. Nunha das súas viñetas, vense tres edificios; nun deles parece ter lugar unha reunión de executivos; alguén di: “¡La economía se está enfriando, echad más gente a la caldera¡ (El País, 18 de decembro de 2007)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> El País, 18 de decembro de 2007 [http://www.elpais.com/vineta/?autor=El%20Roto&d\\_date=20071218&anchor=elpporopivin&k=Roto](http://www.elpais.com/vineta/?autor=El%20Roto&d_date=20071218&anchor=elpporopivin&k=Roto)

A nós, comprometidos desde hai tempo con procesos de cambio e de innovación na educación universitaria, preocupados pola mellora dos procesos de ensinanza e de aprendizaxe, defensores de procesos de avaliación dialogada, da integración e uso das tecnoloxías como medios de comunicación educativa e subordinados a un proxecto educativo, esta corrupción dos conceptos obríganos a someter a unha análise crítica certas propostas educativas que, mergulladas antes na vulgata neoliberal, dan ós conceptos que as definen o significado que mellor se adapte ós propósitos hexemónicos de quen os usa. Polo que se refire á educación superior, o uso dos conceptos antes citados (“liberdade”, “autonomía”, “calidade”, “innovación”, “responsabilidade”, “avaliación”, etc.) sen conciencia aparente da transformación máxica (e, por iso mesmo, mistificadora) que se opera con eles, desemboca nunha aceptación acrítica, irreflexiva (cando non compracente ou cómplice), incluso por parte de quen, por razón da súa formación, do seu exercizo profesional e/ou da responsabilidade que desempeña (profesorado, equipos decanais, equipos rectorais, conferencia de rectores, etc.), debera estar máis predisposto a facer un uso máis rigoroso de certas ideas, de certas nocións, no contexto de discursos que se expresan institucionalmente e que, por tal motivo, teñen trascendencia social. É o caso das recentes declaracións feitas pola Ministra de Educación e Cultura, Dona Mercedes Cabrera quen, quizais preocupada polas mobilizacións que se produzan (xa se están producindo) contra o Espazo Europeo de Educación Superior, declara que “é probable que a información sobre o Espazo Europeo de Educación Superior non estea chegando ós estudantes, polo menos como sería desexable”<sup>4</sup>. Días máis tarde, ó fío do primeiro problema institucional que o citado modelo de Convergencia Europea na Educación Superior provoca na Universidade de Santiago de Compostela (a aprobación do plan de estudos da Licenciatura de Ciencias Políticas, seguindo as directrices de Boloña), o Señor Reitor da nosa Universidade, segundo declaracións recollidas por diversos medios (por exemplo, *La Voz de Galicia*<sup>5</sup>), pronúnciase de forma similar á Señora Ministra: “Os alumnos interpretan Bolonia de forma errónea”, polo que é preciso “facer un traballo de información para desmontar prexuízos dos estudantes”. A continuación, pasando revista a algúns deses “erros de interpretación”, asegura que “a universidade non se privatizará”, que os “máster serán a prezos públicos”, que a oferta de títulos non se fai a demanda dos empregadores senón dos estudantes”, que “os novos títulos non suporán unha merma de calidade”.

O caso é que a Señora Ministra e o Señor Reitor da Universidade de Santiago de Compostela teñen razón cando afirman que é posible que a información sobre o Espazo Europeo non estea chegando ó alumnado; en realidade tampouco está chegando ó profesorado nin, probablemente, ó persoal de administración e servizos. A pesar de que, desde 1998 veñen sucedéndose reunións de Ministros de Educación dos países da Unión Europea, e veñen sucedéndose as Declaracións (Declaración da Sorbona en 1998, Declaración de Bolonia en 1999, etc.) que van marcando a axenda de reforma estrutural da Educación Superior en Europa, hai só cinco ou seis anos que empezamos a ter algunha información dos cambios que se aveciñaban. En todos estes anos, a política informativa da Universidade de Santiago de Compostela consistiu en situar nas entradas dos seus centros paneis de cartón, acompañados de dípticos ou trípticos, nos que se ofrecía en formato propagandístico información concisa e superficial (e supoñemos, que “desexable”) acerca do Espazo Europeo de Educación Superior. En todo este tempo, o profesorado non tivo información máis completa ca

<sup>4</sup> Declaración da Ministra de Educación na Comisión de Educación e Ciencia do Congreso dos Diputados. [http://actualidad.terra.es/sociedad/articulo/cabrera\\_eees\\_muy\\_probable\\_informacion\\_2115955.htm](http://actualidad.terra.es/sociedad/articulo/cabrera_eees_muy_probable_informacion_2115955.htm)

<sup>5</sup> [http://www.lavozdeg Galicia.com/carballo/2007/12/19/0003\\_6417614.htm](http://www.lavozdeg Galicia.com/carballo/2007/12/19/0003_6417614.htm)

esta, nin institucionalmente (Consellos de Departamento e Xuntas de Facultade) se discutiu sobre o citado Espazo Europeo, máis alá dos cambios estruturais que o novo modelo vai comportar. Neste sentido, na Universidade de Santiago (e supoñemos que este esquema se pode aplicar tamén á maior parte das Universidades do Estado) non houbo unha política institucional de debate, de discusión, de reflexión e de avaliación rigorosas sobre o significado, as consecuencias e as alternativas (se as houbera) do Espazo Europeo. Organizar, promover e impulsar unha reflexión e debate colectivos acerca do Espazo Europeo, tería sido unha ocasión excepcional para poñer en práctica algunhas das “competencias” que se espera que o noso alumnado desenvolva cos novos estudos; tería sido tamén unha ocasión excepcional para empezar a poñer en práctica esa idea, preconizada en moitos dos documentos sobre a reforma que nos espera, de transformar a Universidade e os seus centros en “comunidades de aprendizaxe” e “comunidades de práctica”.

Agora, cando as cousas se presentan como inevitables<sup>6</sup>, e se espera dos centros e do seu profesorado que aborden a renovación dos plans de estudos, caemos na conta de que é posible que esta vez, co Espazo Europeo, non funcione o paradoxo de Lampedusa: cambialo todo para que nada cambie. Tal é a experiencia que temos con respecto ás anteriores reformas dos plans de estudos, coa substitución da organización docente en termos de horas de clase por créditos, etc., que non supuxo, na práctica, ningún cambio na planificación e nas prácticas educativas dos nosos centros. Pero dicimos que agora pode non funcionar o paradoxo de Lampedusa, non tanto porque as prácticas docentes non poidan seguir como ata agora (por moito que a planificación pretenda rexerse a partir de aquí por este ou aquel modelo de “guía docente”, ou someter as actividades docentes a un modelo controlador e disciplinario de avaliación), senón porque o Espazo Europeo ten un propósito explícito de transformar profundamente a educación superior conforme ós ditados da globalización neoliberal, o que promete que o futuro vai ser coas Universidades Públicas calquera cousa, menos compracente. E este tema condúcenos á segunda parte das nosas reflexións.

Por moito que se pretenda, a reforma que trae consigo o Espazo Europeo de Educación Superior non pode ser presentada só como unha presunta harmonización da educación superior en Europa, caracterizada pola adopción dun sistema de titulacións comparable en todo o continente, pola constitución dunha nova estrutura do sistema de títulos, por unha nova ordenación do sistema de ensinanza (grao e postgrao), polo establecemento dun novo sistema de créditos, ou pola implantación dun suplemento ó título que conterà información académica e profesional relevante acerca dos estudos cursados e das competencias adquiridas. Aínda tendo relevancia, estes elementos constitúen a estrutura superficial, e carecen de sentido se non tomamos en consideración a “pauta que os conecta” (como diría Bateson, 1979) con outros datos, en cuxo contexto cobran outra significación. A estrutura profunda remítenos inevitablemente ós “erros de interpretación” nos que, a xuízo do Señor Reitor da USC, incorren os estudantes: privatización e mercantilización, por referirnos ós dous trazos nos que se concentran boa parte das críticas contra o Espazo Europeo.

Que a privatización é unha das esixencias da filosofía neoliberal<sup>7</sup> non se lle escapa a ninguén, como tampouco se lle escapa a ninguén que é unha das condicións que impoñen os organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Fondo Monetario Internacional para realizar os

<sup>6</sup> Especial *firgoa*: Boloña: Fatalismo inevitable, ineludible, irreversible, irremediable, irreparable. There is No Alternative (TINA) <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38214>

<sup>7</sup> Especial *firgoa*: Privatizacións: cárceles, exército, seguridade... <http://firgoa.usc.es/drupal/node/14760>

seus préstamos a países en vías de desenvolvemento. En realidade, a reclamación de desregulación, de liberalización e de privatización dos que, no contexto do Estado do Benestar, eran considerados bens e servizos básicos (entre eles, sanidade, sistema de pensións, educación, etc.), forma parte da estratexia de presión de lobbies transnacionais e nacionais<sup>8</sup>, que, desde hai tempo, teñen éxito na redefinición das prioridades políticas. De aí que as políticas de privatización empezaran xa hai tempo, cos recortes presupostarios<sup>9</sup>, e non constitúen ningunha novidade na universidade, desencadeando a privatización dos servizos de reprografía, de cafetería, de imprenta, de seguridade, de biblioteca, de limpeza, de infraestruturas e mantemento de tecnoloxías, e incluso de avaliación e de formación tecnolóxica dos membros da comunidade universitaria<sup>10</sup>. Esta primeira fase de privatización era congruente coas recomendacións, incluso obscenas, de informes e documentos de organismos transnacionais. Christian Morrison, consultor da OCDE, trasladaba ós gobernos unha táctica política de degradación de servizos públicos consistente en diminuír os gastos en escolas e universidades para restar calidade ó servizo sen afectar á cantidade, e facelo nun centro pero non no contiguo para evitar reaccións desmedidas. Recomendaba, así mesmo, reclamar ás familias unha contribución económica ou suprimir algunha actividade. Claro que, desde sectores económicos que entenden que a educación é un ámbito —como calquera outro— capaz de render economicamente, presiónase para impulsar procesos de privatización máis atrevidos. **Proba destas presións é a inclusión no Acordo Xeral de Comercialización de Servizos**<sup>11</sup> da educación, como un servizo aberto á competencia global. En realidade, o AXCS é unha conquista dos loobies empresariais que teñen capacidade para elaborar informes e para ser tomados en consideración á hora de definir políticas que teñen transcendencia social. Por citar un exemplo que nos atinxe, a European Round Table of Industrialists (formada por executivos de grandes empresas europeas, como Nestlé, British Telecom, Total, Renault, Endesa ou Siemens), vén elaborando desde 1989 informes sobre educación, que son estimados pola Comisión Europea á hora de planificar políticas educativas para toda a Unión; é o caso do Espazo Europeo de Educación Superior. É a ERT, xunto con outras organizacións empresariais, a que reclama e consegue que se aliñe a organización e os currículos universitarios coas necesidades empresariais; que se defina un modelo de competencias<sup>12</sup> que os empregadores desexan dos egresados universitarios; que se formulen políticas de investigación que respondan ás necesidades competitivas das empresas. Con esta demanda da ERT, acaba de converxer hai poucos días, aquí en España, o Círculo de Empresarios, que pide tamén que as taxas académicas se aproximen ó custo real dos estudos universitarios<sup>13</sup>. É por esta vía polo que procede entender a previsión de

<sup>8</sup> Especial *firgoa*: Coto a los 'lobbies' en Bruselas <http://firgoa.usc.es/drupal/node/37619>

<sup>9</sup> Entramos en precampaña electoral, e os dous principais partidos do país rivalizan en propostas de baixada de impostos. Se estas promesas se acaban cumprindo, os servizos sociais acaban pagando o efectos destas políticas. Nos EE.UU., desde 1980, e de forma sostida, as universidades reciben cada ano menos apoio financeiro do estado. Poden verse algúns datos desta tendencia en Hanley (2005).

<sup>10</sup> Especial *firgoa*: Privatizando as residencias universitarias <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35996>

Especial *firgoa*: Privatizando a avaliación educativa: o CERTICAP <http://firgoa.usc.es/drupal/node/28880>

<sup>11</sup> Monografías *firgoa* nº 2: AXCS: Acordo xeral sobre o Comercio de Servizos <http://firgoa.usc.es/drupal/node/5545>

<sup>12</sup> Especial *firgoa*: Competencias: ao servizo das empresas <http://firgoa.usc.es/drupal/node/37835>

<sup>13</sup> No ano 2004 o Círculo de Empresarios solicitaba o fin da sanidade e da educación gratuítas (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/1857>). Recentemente (decembro de 2007) propoñía subir sas taxas universitarias, xunto cun sistema de becas máis ambicioso (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/38224>).

que os postgraos (Máster e Doutoramento) se paguen a prezos públicos<sup>14</sup>. Hai quen se aferra a este “eufemismo” para tratar de convencernos de que as taxas universitarias polos posgraos serán máis “razoables” que se fosen prezos establecidos en condicións de competencia aberta. Nada garante tal presunción. O que din os responsables políticos é que os Máster terán que autofinanciarse, e só poderán facelo se aseguran a entrada no mercado laboral dos egresados. Responsables da Consellería de Educación advirten que os postgraos deberán mostrar viabilidade económica, do contrario serán suprimidos. Os futuros custos dos postgraos están dando ocasión a que apareza entre nós un novo mercado, como é o dos préstamos para estudos universitarios<sup>15</sup>, negocio que, onde ten unha maior tradición (como nos EE.UU.), está causando serios desaxustes nas economías familiares e carga de débedas ós estudantes antes do exercicio profesional. Isto que acabamos de contar é privatización (dicir o contrario é enmascarar a realidade) e lévanos, de seguido, á segunda das críticas: a da mercantilización da educación superior.

Nesta época de hipercapitalismo, a lóxica mercantil empapa todos os espazos da actividade humana; nada queda a salvo da tendencia a comercializalo todo, a condición de que sexa posible produci-lo. Unha expresión do novo capitalismo é a “innovación continua”. Unha das formas en que esta innovación se expresa é mediante a imaxinación de novos espazos de produción. Os bens públicos e comunitarios, ata agora ó abrigo dos afáns lucrativos privados, convértense en “oportunidades de negocio” que hai que reclamar para a esfera do privado. A educación é un destes bens públicos que se pretende que sexan tratados como puras mercancías (así se contempla no Acordo Xeral de Comercialización de Servizos), e, como tal mercancía, a educación é susceptible de ser “producida” e “comercializada” empresarialmente, por máis que (como a saúde ou a alimentación) estea incluída na “Declaración Universal dos Dereitos humanos”. O paso do público ó privado require dun asentimento colectivo, mecánico, irreflexivo, desinformado, que se conquista mediante a devaluación do público por “ineficiente” e a construción de representacións lingüísticas coas que se conforma un discurso que enxalza as bondades da privatización. Conceptos tales como “competitividade”, “eficiencia”, “excelencia”, “calidade”, “orientación ó cliente”, etc. forman parte dun xénero discursivo “mercadotécnico” que ten a capacidade de cicelar as consciencias, apropiándose de tal modo do sentido común que incluso se usa cando se quere negar o proceso de privatización e de mercantilización dun servizo público<sup>16</sup>. É o que lle sucede ó Sr. Reitor da Universidade de Santiago de Compostela cando, na declaración (antes citada) que realiza a un medio de comunicación (La Voz de Galicia) sobre o Espazo Europeo da Educación Superior”, nega que esteamos ante un proceso de mercantilización da educación superior, pero utiliza, porén, na súa argumentación, de forma reiterativa, conceptos como “oferta” e “demanda” que, como se sabe, son mercantís e non educativos.

### **3. XOGOS DA LINGUAXE: O ESPAZO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR FAVORECE A LINGUAXE EMPRESARIAL**

Pero non se pode negar o obvio: o discurso empresarial entrou na Academia de mans dos responsables políticos (de todos os signos) e dos responsables académicos. Invocando a transición cara a unha economía baseada no coñecemento, todos (empresarios, políticos e académicos) urxen

<sup>14</sup> Especial *firgoa*: O prezo dos másters <http://firgoa.usc.es/drupal/node/25823>

<sup>15</sup> Especial *firgoa*: Estudiantes: Créditos e débedas <http://firgoa.usc.es/drupal/node/31919>

<sup>16</sup> Noutros documentos fixemos unha análise destes conceptos, tomando como eixo o concepto de “calidade” (Pardo e Tobío, 2005, 2007)

ás Universidades a asumir un papel de liderado para poñer a investigación e a docencia ó servizo do desenvolvemento competitivo das empresas, fin para o cal reclaman unha modernización das universidades e dos universitarios. O **argumentario que utilizan todos os informes en que a “voz empresarial” se fai oír** (Banco Mundial, OCDE, ERT, Fundación CYD, Círculo de Empresarios, etc.) é do seguinte teor: “As universidades viven de costas á sociedade” (queren dicir, “de costas ás empresas”); “resulta básico potenciar o vínculo entre as universidades e as empresas”; “hai que transferir á sociedade e á actividade produtiva os resultados da investigación”; “hai que fomentar a cultura emprendedora”. Hai que modificar, en consecuencia, o sistema de financiamento e de xestión das universidades para facelos máis eficientes. Aviso recibido. A modernización empeza polos lemas: “Unha universidade completa e emprendedora [...] para dar resposta ás demandas da sociedade a través de servizos de calidade”, reza, como unha carta de presentación, o encabezamento do web da Universidade de Santiago de Compostela<sup>17</sup>. E se é necesario, diante dos responsables políticos e dos empresarios, os académicos damos o primeiro paso. En presenza do Presidente do Goberno e dos empresarios, Juan Vázquez, por aquel entón presidente da Conferencia de Reitores, aboga porque “a universidade sexa máis empresa [...], que “teña máis autonomía, marcos máis flexibles e menos normas”<sup>18</sup>. **Desregulación, en suma, como propugnaba nesa mesma reunión o informe CyD**<sup>19</sup> elaborado pola Fundación Conocimiento y Desarrollo que preside Ana Botín; como reclaman, en fin, os defensores do neoliberalismo. Na mesma reunión, o Presidente do Goberno promete que a nova lei universitaria (LOU) farase “mirando á empresa”.

Xa estamos mirando á empresa. Como resposta a políticas educativas auspiciadas pola Comisión Europea para promover a cultura emprendedora en todos os niveis educativos (ver, por exemplo, Comisión de las Comunidades Europeas, 2006; Comisión Europea/Dirección General Empresa, 2004a, b; Comisión Europea/Dirección General Empresa e Industria, 2005) as universidades organizan actos e actividades que aspiran a inculcar no estudiantado universitario o “espírito emprendedor”: “Día do emprendedor” (en diversas universidades, como Cádiz, Granada, A Rioxa, Politécnica de Madrid), “Curso para axudar os estudantes a converterse en empresarios” na Universidade de Santiago, etc. Polo que parece, é necesario infundir este mesmo espírito no profesorado. “Son poucos os investigadores e profesores universitarios que en España se lanzan a emprender e a crear empresas”, di CLM Innovación<sup>20</sup>. En declaracións a este medio, Carlos Hernández, catedrático da Universidade de Santiago, opina que “é necesario dar prestixio ó emprendedor e saír en busca de mercado”. Seguramente está pensando na investigación, pero esta mesma consideración tamén se aplica á ensinanza. As universidades tanto se “lanzan a crear empresas de base tecnolóxica”<sup>21</sup> como a “descubrir mercados formativos e laborais para deseñar os plans de formación”<sup>22</sup> do seu estudiantado. As universidades están facendo da necesidade, virtude. Xa se ten tan interiorizado o discurso empresarial, que os académicos asumen a inevitabilidade dos axustes estruturais, facendo súas as posicións de quen hai tempo as definiron como inevitables (“There is no alternative”, que dicía Margaret Thatcher): os organismos transnacionais (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial

<sup>17</sup> <http://www.usc.es/>

<sup>18</sup> El Mundo, 24-02-2006 <http://www.elmundo.es/universidad/2006/02/24/actualidad/1140778613.html>

<sup>19</sup> Informe CyD 2006 <http://firgoa.usc.es/drupal/node/33911>

<sup>20</sup> La Universidad emprende. <http://www.clminnovacion.com/actualidad/noticias/articulo.htm?REG=3991>

<sup>21</sup> “Universidades se unen para crear empresas de base tecnolóxica”. Terra, 13-12-05 <http://firgoa.usc.es/drupal/node/21502>

<sup>22</sup> “Campus conectados al mercado”. El Correo Gallego, 03-07-05 <http://firgoa.usc.es/drupal/node/18488>

de Comercio, OCDE. ¿Son conscientes de que esta situación non responde a unha lei natural, senón a políticas definidas polas elites na súa particular rebelión contra o estado do benestar e, por extensión, contra a democracia? (cf. Lasch, 1996) Son estas políticas as que incitan ós gobernos nacionais a reducir o gasto público, a dar marcha atrás nas políticas fiscais redistributivas e a desenvolver políticas máis comprensivas cos beneficios empresariais. No ámbito educativo, tales políticas promoven a privatización e a comercialización da educación, que adoptan expresións variadas: ceder os currículos (determinación de contidos, definición de obxectivos e uso de metodoloxías ó servizo das empresas); vender educación (márketing para atraer os clientes-consumidores); alquilar espazos (comedores e bares escolares en réxime de concesión a empresas como McDonalds, Pizza Hut, etc.); entregar o estudantado á propaganda empresarial dentro das aulas (o caso de Channel One nos EE.UU.) (cf. Apple, 2001; Klein, 1999; Walsh, 2000; Williams, 2001). Algunhas destas medidas xa se veñen experimentando na Universidade e veremos, no futuro inmediato, un refinamento e unha profundización de tales medidas, en canto as necesidades financeiras o esixan e a flexibilización de normas sobre a xestión e sobre a organización universitaria o permitan.

#### **4. A CONQUISTA DO ESPÍRITO DA UNIVERSIDADE: O ESPAZO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR ALIÑA Á UNIVERSIDADE COA EMPRESA E CO MERCADO**

A formación e a investigación son as dúas funcións básicas da Universidade. En torno a elas constituíronse os dous valores que mellor identifican a relación da Universidade coa Sociedade: a autonomía e a liberdade de cátedra. Estes dous valores expresan o proceso histórico de loita e conquista da independencia que o exercizo do pensamento (referido tanto á construción do coñecemento como á difusión do saber) debe ter de todo poder (relixioso, político e económico). A pesar dos seus riscos e dos contrastes ós que o exercizo da autonomía e da liberdade de cátedra poden dar lugar, a persistencia destes dous valores garante á Sociedade a existencia dunha conciencia crítica que a defenda dos excesos de si mesma. Esta é, dalgunha forma, a liña de pensamento que defende Derrida nunha conferencia dictada en 1998 na Universidade de Stanford, e publicada co título “Universidade sen condición”. Di aquí que “...a universidade *debería ser sen condición*. [...] Dita universidade esixe e se lle debería recoñecer en principio, ademais do que se denomina a liberdade académica, unha liberdade *incondicional* de cuestionamento e de proposición, e incluso, máis aínda se cabe, o dereito de dicir publicamente todo o que esixen unha investigación, un saber e un pensamento da *verdade*. Por enigmática que permaneza, a referencia á verdade parece ser o bastante fundamental como para encontrarse, xunto coa luz (*Lux*), nas insignias simbólicas de máis dunha universidade” (p. 10). “A universidade [segue dicindo] *fai profesión* da verdade. Declara, promete un compromiso sen límite para coa verdade” (p. 10). Non obstante, admite Derrida que “esta universidade sen condición non existe [...] como demasiado ben sabemos. Pero, en principio, e de acordo coa súa vocación declarada, en virtude da súa esencia profesada, esta debería seguir sendo un último lugar de resistencia crítica —e máis que crítica— fronte a todos os poderes de apropiación dogmáticos e inxustos” (p. 12).

Apenas queda resistencia na Universidade. Estamos asistindo tan impasibles á transformación da Universidade segundo os ditados de poderes económicos globalizadores, á marxe da conformidade social informada e da comunidade universitaria (reformas *top-down* ou impostas desde arriba), que se nos podería aplicar o que Kafka di do condenado de “*Na colonia penitenciaria*”: “Polo demais, a actitude que mostraba o condenado era tan resignada e canina que daba a impre-

sión de que se lle podería deixar correr libremente polos arredores e simplemente asubiar antes da execución para que viñera” (p. 159). Son aqueles poderes os que definen que estudos universitarios terán viabilidade: os que respondan ás demandas do mercado laboral<sup>23</sup>, os que propicien ós seus egresados un emprego relacionado coa formación recibida<sup>24</sup>, aseguran académicos, ou académicos metidos transitoriamente a políticos, aceptando a visión utilitarista e tecnocrática da formación universitaria. ¿Veremos desaparecer por inútiles estudos, por exemplo, de filosofía, historia ou calquera outro non rendible do ámbito das ciencias humanas e sociais? Non é unha pregunta retórica. En 1994 Barnett facía a seguinte consideración: “Houbese sido difícil imaxinar unha universidade na que non se apoiasen de algún modo os estudos de filosofía. Actualmente, como os temas se inclinan a favor do operacionalismo [...], non existe tal relación entre a «universidade» e a «filosofía». Esto está xustificando, xa que a filosofía é un exemplar en vías de extinción” (p. 38). A advertencia era premonitoria, porque temos noticias de que en países que experimentaron reformas universitarias forzados polo Banco Mundial (como o caso de México), desapareceron titulacións como filosofía e historia<sup>25</sup>. Aquí, a actual conselleira de Educación é máis optimista: “Nos EE.UU. as empresas de bioinformática contratan a filósofos ou a humanistas”, di nunha entrevista realizada por El País, o 9 de decembro de 2007<sup>26</sup>. A opinión da señora conselleira revela, por unha parte, unha visión utilitaria da educación superior, que a leva a asumir que toda formación debe ter un valor de cambio no mercado; se non a ten, quédanlle dúas saídas: ou transformarse (que as titulacións cambien os seus currículos para acomodarse ás demandas das empresas) ou desaparecer. Máis alá da diferenza obvia de contextos (o norteamericano e o galego), cuxa análise permitiría determinar a simpleza da resposta da señora conselleira, o que tamén revela é unha ansia, unha aspiración bastante estendida entre os académicos: a norteamericanización do noso sistema de educación superior<sup>27</sup>, modelo que está sendo o “leito de Procusto” co que se acomete a reforma da Universidade de todo o mundo o que, en todo caso, non é senón unha expresión máis da homoxeneización social, cultural, lingüística e política á que aspira a gobernanza mundial concibida pola globalización neoliberal.

Son estes poderes os que dispoñen que o que, a partir de agora, o estudantado ha de aprender na Universidade son competencias<sup>28</sup>, un concepto controvertido, que amalgama capacidades, destrezas, disposicións e actitudes pero que, en todo caso, apuntan á capacidade de desempeño profesional nun contexto competitivo e de ofertas de traballo cualificado cada vez máis escaso e precario, como resultado en boa medida dos avances tecnolóxicos. A aprendizaxe das competencias é, por unha parte, economicamente máis rendible que a adquisición de saberes que se consideran

<sup>23</sup> “Las carreras deberán cumplir un índice de empleo para mantenerse. El Correo Gallego, 26-04-07 <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35483>

<sup>24</sup> Entrevista: Laura Sánchez Piñón Conselleira de Educación . “Las empresas deben financiar la universidad para no quedarnos atrás”. El País, 09-12-07 [http://www.elpais.com/articulo/Galicia/empresas/deben/financiar/universidad/quedarnos/elpepiautgal/20071209elpgal\\_3/Tes/](http://www.elpais.com/articulo/Galicia/empresas/deben/financiar/universidad/quedarnos/elpepiautgal/20071209elpgal_3/Tes/)

<sup>25</sup> En noticia que recolleemos de La Jornada (México), dise que desaparecen as titulacións de historia e de filosofía para “adequarse ás necesidades do mercado”. <http://www.jornada.unam.mx/2005/02/09/049n2soc.php>

<sup>26</sup> Laura Sánchez Piñón, Conselleira de Educación: “Las empresas deben financiar la universidad para no quedarnos atrás” (El País, 09/12/07) <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38113>

<sup>27</sup> Especial *firgoa*: EE UU exporta su universidad <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35526>

<sup>28</sup> Especial *firgoa*: Competencias: ao servizo das empresas <http://firgoa.usc.es/drupal/node/37835>

inestables, volátiles<sup>29</sup>, pero implica, ademais, a determinación de producir determinadas subxectividades (certas formas de “ser suxeito”) que resulten convenientes para o modelo económico vixente; trátase de que o sistema educativo modele suxeitos empregables, flexibles e adaptables ás condicións constantemente cambiantes das empresas. A nova noción de “competencia” saca á luz a concepción darwinista social dos empregadores, que consideran que son os suxeitos os que comportan ou non o trazo de “empregabilidade” e que son as institucións educativas as que, en función da inversión do estudante-cliente-consumidor, teñen ou non a calidade institucional para favorecer a apropiación das competencias necesarias para integrarse no mercado laboral. Como é propio deste pensamento (do darwinismo social), son “trazos de carácter” dos individuos e das institucións os responsables dos problemas de empregabilidade, e non novas regras definidas por determinadas conxunturas históricas que permiten impulsar un “capitalismo sen constricións” (capitalismo salvaxe e depredador): 1) avances tecnolóxicos, como a robótica e as redes informáticas, que promoven unha continua descualificación e crean, como consecuencia, cada vez máis excedentes de emprego; 2) novas formas de xestión empresarial que, destinadas a reducir de forma continua os custos de produción, crean escaseza e inseguridade laboral, inestabilidade dos empregos, extensión do tempo de traballo e intensificación do traballo; son exemplo destas novas formas de xestión a *deslocalización empresarial* para buscar as mellores condicións produtivas, a *producción flexible* que caracteriza o paso do fordismo ó toyotismo, coa conseguinte intensificación do traballo, a *subcontratación masiva* que deteriora as condicións de traballo, etc.<sup>30</sup>; 3) indución planificada do denominado “paro estrutural” que garante ós empregadores un exército de reserva de man de obra dócil e amoldable ás condicións de precariedade e de traballo que aqueles establezan.

Estas novas regras non deixan nada a salvo, nin sequera as profesións liberais, cuxo aprendizaxe tiveron lugar tradicionalmente na universidade. A degradación destas profesións, caracterizadas no pasado pola autonomía e a libre determinación do profesional (médico, avogado, enxeñeiro, profesor, etc.), profesións que camiñan agora cara a unha proletarización (médicos, avogados, enxeñeiros, profesores, todos asalariados), está relacionada coa fragmentación do traballo que crea unha progresiva e sostida descualificación que busca ser lexitimada por vía do concepto de “competencia”. En aparencia, para non sentir na caluga o frío impulso da descualificación, todo traballador debe estar actualizando as súas “competencias”, sen reparar en que as condicións da actualización son definidas cada vez máis polos intereses impasibles e calculados dos empregadores, nun “mercado laboral” cada vez menos regulado. A fragmentación do traballo correspóndese coa fragmentación das titulacións universitarias en graos, postgraos e doutoramento, así como co sistema de cualificacións ECTS, cos que se ten unha decidida vontade de establecer unha estratificación, esta vez referida a man de obra considerada outrora como cualificada, estratificación que o paso da Universidade de elites á Universidade de masas, disolva. A universidade segue sendo o espazo natural de formación

<sup>29</sup> En “*Los retos de la educación en la modernidad líquida*”, Zygmunt Bauman establece unha relación entre a volatilidade do saber e a tendencia a comercializalo todo: “Todo este encollemento do lapso de vida do saber, provocado por un “contaxio” completo – polo impacto de degradar a durabilidade da posición, algunha vez venerable, que ocupaba na xerarquía de valores- está exacerbado pola mercantilización do coñecemento [...]. Hoxe o coñecemento é unha mercancía; polo menos fundiuse no molde da mercancía e incítase a seguir formándose en concordancia co modelo da mercancía” (p. 30).

<sup>30</sup> En Pardo e García Tobío (2005) ofrécese unha análise máis pormenorizada destes temas.

de líderes, pero resérvase este papel a certa formación superior (por exemplo, certos posgraos e/ou certos doutoramentos) en determinados centros de educación superior.

Trátase de restaurar as vellas xerarquías, en sociedades moito máis formadas que as de épocas pasadas, recorrendo en todo caso a estratexias que sempre deran bos resultados. O capítulo “El otro doctor Shoch. Milton Friedman y la búsqueda de un laboratorio de *laissez-faire*” do libro de Naomi Klein (2007), “*La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*”, ilustra con claridade unha destas estratexias: formar na metrópole as elites dos países periféricos, educándoos nos valores que subordinen os intereses dos seus países ós intereses das multinacionais, principalmente norteamericanas. Preocupados pola deriva das políticas económicas “desarrollistas” e de nacionalización de sectores produtivos en América Latina, EE.UU. traballa intensamente a partir dos anos cincuenta en políticas de formación das elites latinoamericanas. Albion Patterson, director da Administración para a Cooperación Internacional en Chile di a Theodore W. Schultz, presidente do Departamento de Economía da Universidade de Chicago: “O que hai que facer é cambiar a formación dos homes, influír na educación, que é nefasta”. E continúa dicindo: “Estados Unidos debe reconsiderar os seus programas económicos para o estranxeiro [...] queremos que [os países pobres] traballen na súa salvación económica vinculándose a nós e que o seu desenvolvemento se consiga á nosa maneira” (citado en Klein, 2007, p. 91). Este diálogo anticipa un proxecto de gran alcance, impulsado polo goberno dos EE.UU. e no que se implicaron tamén empresas multinacionais, para formar economistas latinoamericanos na Universidade de Chicago. Estes economistas, que formaron parte do grupo coñecido como os *Chicago Boys*, defensores e impulsores do experimento económico que coñecemos como “neoliberalismo”, ensaiarían máis tarde esta doutrina económica e política da man das ditaduras que devastaron América Latina nas décadas dos sesenta e dos setenta.

Son estes poderes os que, facendo lecturas interesadas de propostas educativas progresistas (“aprender facendo”, “aprendizaxe construtivista”, “aprendizaxe cooperativa”, “comunidades de aprendizaxe”, “comunidades de práctica”, etc.) deciden converter a relación educativa nunha forma de xestión pedagóxica de aspectos economicistas, na que o profesor-xestor deixa de ser un mestre para ser un guía, un condutor, un asesor, un facilitador, e o alumno-cliente un explorador disciplinado, con capacidade de autoaprendizaxe e de autoavaliación. Chámasele a isto pasar dun “enfoque centrado na ensinanza” a un “enfoque centrado na aprendizaxe”. A situación ideal, como xa imaxinaran os condutistas a mediados do século pasado, sería substituír o profesorado por “máquinas de ensinar”. Estamos hoxe máis cerca que nunca de logralo, coa capacidade técnica e pedagóxica de elaborar paquetes didácticos e montalos en contornos virtuais de aprendizaxe para ser subministrados por redes informáticas. Isto é ó que aspiran as empresas de educación en xeral, e de educación superior en particular, que, desde os países desenvolvidos aspiran a vender formación ós países da periferia. Sería bo que os nosos responsables académicos botaran unha ollada ás cotizacións en bolsa, na denominada “industria de educación”, destas empresas, examinar os presupostos cos que contan, e ter un coñecemento máis informado daqueles con quen van competir nese mercado educativo que con tanto entusiasmo abrazan.

Finalmente, son tamén estes poderes os que teñen trazado o papel e o sentido que a investigación debe ter nas universidades. Hai tempo, en 1997, *The Economist*, utilizou para referirse ás universidades a metáfora de “factorías do coñecemento”<sup>31</sup>. Este termo ou outros similares (“fábricas

<sup>31</sup> Ver *The Economist* (1997): Inside the knowledge factory. <http://eg.de.iscte.pt/The%20Economist%20-%20Knowledge%20Factory.pdf>

do coñecemento”, “industrias do coñecemento”), que xa fixeron fortuna entre nós<sup>32</sup>, indican un cambio de enfoque, unha mudanza paradigmática, que os poderes económicos e políticos queren forzar respecto da posición que a universidade veu mantendo tradicionalmente sobre a investigación que se desenvolve no seo da institución: de ser, idealmente, desinteresada e libremente definida, os poderes económicos teñen interese en que a investigación sexa “interesada” e sexa “definida” polo seu valor de mercado. Por unha parte, a redución do financiamento público das universidades, que afecta de forma especial ós fondos para a investigación, e, pola outra, o contexto económico actual definido pola denominada “economía do coñecemento”, que sitúa a ciencia, a investigación e a tecnoloxía no centro de calquera proceso produtivo, poñen ás portas das universidades un número cada vez maior de clientes que, coa promesa de resolver os problemas de financiamento, queren que centros de investigación e investigadores lles proporcionen coñecementos que propicien unha transferencia tecnolóxica. Esta transición, desde un modelo desinteresado, libremente determinado, de facer investigación a outro modelo baseado na lóxica empresarial, pode non ser automático, incluso pode atoparse con resistencias por desentoe con valores tradicionalmente defendidos no seo da Academia. **Hai algún exemplo disto.** Ibrahim Warde, profesor da Universidade de California, Berkeley, relata en *“La educación superior, vampirizada por las empresas”* que en 1998 a Universidade de California, Berkeley firma un acordo coa empresa Novartis, que fixo unha doazón de 25 millóns de dólares ó departamento de microbioloxía. A cambio, a universidade pública concedía a esta empresa farmacéutica suíza o dereito a apropiarse de máis dun terzo dos descubrimentos xerados polos investigadores do departamento (incluídos os financiados con diñeiro público), así como de negociar as patentes de invención derivadas por eles. Ademais, a universidade concedía a Novartis o control de dúas das cinco sedes do comité de investigación do departamento encargado de recadar fondos para a investigación. Este acordo de Berkeley con Novartis levantou un clamor de indignación. Máis da metade dos profesores do departamento en cuestión manifestaron a súa inquietude porque quedaban ameazados tanto o principio de “investigación para o ben público” como o do “libre intercambio de ideas” no seo da comunidade científica.

Quen domina o poder dispón das “tecnoloxías de control” coas que producir as “subxectividades” que se precisen; é dicir, o tipo de subxectividades que terminen por “normalizar” e “naturalizar” o que antes nin se vía como “normal” nin “natural”, como ocorre, por exemplo coa investigación realizada no seo da universidade ó servizo de intereses económicos que, ó mesmo tempo, rende beneficios económicos individuais e/ou institucionais. Nunha primeira fase deste proceso, familiarizouse ós investigadores e ós grupos de investigación coa competitividade con outros investigadores e con outros grupos de investigación por recursos escasos, proporcionados, polo xeral, polas administracións públicas. Para impulsar a creación desta subxectividade, conformadora, polo demais, dunha nova “cultura académica”, empezouse a vincular a obtención de proxectos de investigación co incremento de salarios (incentivos)<sup>33</sup> e co ascenso académico. Nunha segunda fase, os grupos de investigación (xa máis dificilmente os investigadores individuais, que se localizan sobre

<sup>32</sup> Miguel Ángel Quintanilla, Secretario de Estado de Universidades, di nunha entrevista a ABC, 21-05-06: “Las universidades son fábricas de conocimiento y los técnicos de estas fábricas somos los profesores que hacemos investigación y docencia. Me gustaría que la investigación se incorporara con más fuerza a la organización de la Universidad.” <http://firgoa.usc.es/drupal/index.php>

<sup>33</sup> Especial firgoa: Sobre os incentivos institucionais: pago por rendemento e empresarialización da universidade <http://firgoa.usc.es/drupal/node/14457>

todo nas ciencias humanas e sociais), previo rexistro (significa o proceso de burocratización, que dá inicio á intervención externa na investigación que, en épocas pasadas, estivo libremente determinada pola Academia), han de optar ós cada vez máis escasos recursos públicos e, como contrapartida, ós recursos, cada vez maiores, provistos polas empresas para desenvolver, en determinadas liñas prioritarias, investigación fundamentalmente aplicada e susceptible de ser transferida tecnoloxicamente<sup>34</sup>. Esta segunda fase supón un punto de inflexión, porque consagra unha división (xa albiscada desde o momento en que as enxeñerías e as politécnicas se integraron nas universidades) entre as facultades humanísticas e sociais (que incluía, a pesar das súas singularidades, a medicina e as ciencias naturais –matemáticas, física, química, bioloxía) e as facultades técnicas. Son estas últimas (aínda que non de forma exclusiva) as que, sen querer (ou non saber) analizar o contexto político e ideolóxico que impulsa hoxe tanto as formas de producir e usar o coñecemento como os propósitos que as animan e as consecuencias que provocan, constitúen a punta de lanza dos que postulan e reclaman a vinculación entre a universidade e a empresa<sup>35</sup>. A terceira fase está nos seus inicios, e caracterízase por unha decidida vontade política de concentrar o financiamento en universidades<sup>36</sup> e en grupos de investigación de excelencia que, unha vez máis, han de ocuparse de liñas definidas desde fóra da Academia (polos poderes políticos e económicos) como prioritarias.

O proceso de produción entre os universitarios da subxectividade que ve “natural” e “normal” este modelo, que o xustifica e que o considera non só inevitable, senón incluso irrenunciabile, está tendo éxito, como se verifica pola defensa cada vez máis (e transversalmente) estendida desta concepción de “universidade performativa, operativa, instrumental, comercial ou empresarial”. Con “transversalmente” queremos dicir que empeza a asumirse con independencia das posicións políticas que se manteñan, das facultades das que se proceda, do nivel de financiamento que se obtén polos proxectos de investigación nos que un se involucre, polo tipo de investigación que se faga, de que se forme parte de equipos de investigación ou se faga investigación individual, etc. Unha evidencia elocuente desta subxectividade é a expresión acuñada entre profesores-investigadores de “imposto revolucionario” para referirse á porcentaxe de financiamento dos proxectos de investigación coa que se queda a universidade. Máis alá do carácter anecdótico do exemplo que acabamos de poñer, o que denota é que tanto individual como institucionalmente estase apousentando aquí o que Slaughter e colaboradores (Slaughter e Leslie, 1997; Slaughter e Rhoades, 2004) denominan “capitalismo académico” que, se ben toma como referencia a experiencia dos países que con maior profundidade aplicaron as receitas neoliberais nos seus sistemas universitarios (Australia, Canadá, EE.UU. e Inglaterra), expándese entre nós con certa rapidez e sen resistencia, a medida que se dispoñen as mesmas ou similares condicións que nestes países o favoreceron, o promoveron e o impulsaron. As receitas son ben coñecidas: redución do financiamento público das universidades para forzar a súa reorganización; incremento das matrículas; redución das subvencións ós estudantes en razón de necesidades económicas; promoción das políticas de préstamos; eliminación das trabas legais que impiden ás universidades comercializar o coñecemento, pasando de que sexa recoñecido como un ben

<sup>34</sup> No contexto da seguinte noticia, aparecen descritas as liñas de acción prioritarias. “Los científicos competirán más por las ayudas públicas. El País, 14-09-07. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/37144>

<sup>35</sup> É interesante a observación que fai Barnett (1994) da resistencia no Reino Unido e en Australia de integrar as politécnicas na Universidade, por temor a que tenderan cara ó académico. O resultado foi máis ben que a entrada das politécnicas na universidade fixo que o resto de facultades asumisen un enfoque operativo ou instrumental.

<sup>36</sup> “Las mejores universidades de Alemania” <http://firgoa.usc.es/drupal/node/33738>

social (e, polo tanto, público) a que sexa considerado como un produto privado e comercializable. É este último tema, o da investigación (no que estamos centrando a nosa análise neste apartado) o que pon de relevo con maior crueza a penetración do “capitalismo académico” na universidade.

Se ben a investigación realizada desde a liberdade de pensamento, sen intromisión de ningún tipo de poder e concibida como un ben común, foi un valor que se mantivo sempre nun equilibrio inestable, sen dúbida constituíu un trazo esencial e funcional da condición universitaria. A partir dos anos oitenta, co cambio das políticas económicas impulsadas por principios neoliberais, a consistencia deste valor foi posto a proba e perdeu. A conxelación ou redución de impostos e a contención do gasto público, como mecanismos para reactivar unha economía en crise, diminuíron os presupostos para a universidade pública, ata o punto de que universidades, como a de Berkeley, financiadas totalmente polo estado, viron reducido o seu financiamento público case un 70% en 1999 (cf. Warde, 2003). Como contrapunto, novas condicións xurídico-legais creadas polo goberno federal presidido por Reagan, abriron as comportas da comercialización do saber e do coñecemento producido nas universidades, pero non só co propósito de que os centros de educación superior se autofinanciasen senón, e sobre todo, co fin de obrigar ós departamentos de investigación con maior potencial económico a poñer a disposición das empresas norteamericanas o “coñecemento útil” que permitise a estas recuperar a competitividade perdida. Nesta dirección decorre a Ley Bayh-Dole de 1980, aprobada pola Administración Reagan. Esta lei, pensada para impulsar a colaboración entre universidades e empresas e promover a transferencia tecnolóxica do coñecemento, foi reforzada con outras medidas xurídicas polas que se concedeu ás empresas, mediante o establecemento de dereitos de propiedade intelectual, a licenza exclusiva dos descubrimentos (Lander, 2005). No contexto económico xa citado, estas condicións xurídicas foron (e están sendo) utilizadas como instrumentos que obrigan ás universidades a reinventarse, mudando os seus valores constitutivos, as formas tradicionais de organización e de xestión, as relacións internas dentro da comunidade universitaria, incluso a ensinanza.

Quizais sexa certo que “...ningún goberno financiou nunca a unha universidade pública para que os seus académicos se dedicaran, principalmente, a «buscar a verdade» [e que] a educación financiada publicamente se estableceu exclusivamente para servir ás necesidades do Estado Industrial, para quen a «verdade» nunca foi unha das súas necesidades” (Dator, 2000, p. 89). Pero non é menos certo que as universidades e os universitarios aparentaron que o seu traballo se rexía por tal valor e que, incluso en moitos casos, non se manifestou só como aparencia senón como unha forma de vida. Para moitos, máis que á “verdade” (polas dificultades epistemolóxicas do concepto), a indagación filosófica e a investigación de calquera clase deberían responder (e respondían) ó desexo desinteresado de resolver enigmas, armados só coa racionalidade e cos métodos creados pola razón. Ás veces, a este valor do *rigor* engadiuse o valor do *compromiso*, probablemente nacido da constatación dos efectos indesexables da investigación e do coñecemento. Einstein, quen parece que se declarara a favor de que os EE.UU. desenvolvesen a bomba atómica, condena en diversas ocasións o uso de armamento nuclear ante a devastación causada en Hiroshima e Nagasaki. Xa antes, e ante un auditorio do Instituto de Tecnoloxía de California, advirte en 1937 contra a investigación científica dominada pola rendibilidade económica. O home e os seus problemas, a distribución de bens para todo o mundo, tales deberían ser os motivos de preocupación dos esforzos técnicos; só nese caso as creacións da mente serían unha bendición e non unha maldición. A preocupación pola humanidade debería estar, en palabras de Einstein, en medio dos diagramas e das ecuacións dos científicos. Pero, ¿que hai da humanidade nun sistema, como o capitalismo neoliberal, que defende o individualismo

extremo<sup>37</sup>; que defende a supervivencia dos máis aptos; un modelo sobre o que un dos seus máis ilustres defensores manifesta que “o capital ten como única responsabilidade social dedicarse a incrementar as súas ganancias”<sup>38</sup>; un modelo ó que non se lle poden pedir compromisos sociais<sup>39</sup>, por máis que estea de moda entre moitas empresas camuflarse tras a retórica da responsabilidade social corporativa<sup>40</sup>? Para este modelo non hai máis humanidade e máis compromiso que o beneficio a toda costa, e é a este modelo ó que, despois de renunciar a outros amos, debe servir agora a universidade e os universitarios. “Resplandor ou virtude”, di Barnett (2000) que son os dous chamamentos que se lle formulan á universidade. “E, a miúdo, —afirma— elíxese o resplandor antes que a virtude” (p. 46), para engadir máis adiante que se trata do resplandor do diñeiro e da influencia (habería que dicir, “mediática”), que comporta máis diñeiro. Nin sequera importa xa, ou non importa tanto, o recoñecemento no seo da propia institución.

Nestes tempos de penuria institucional, liberados das normas tácitas que o impedían, permítese, mesmo se anima, ó profesorado a que camiñe ó encontro das oportunidades de negocio. Píden-selle valores empresariais: ambición, decisión, resolución, competitividade, risco, etc. O concepto de “profesor emprendedor” resulta ser un compendio de todos estes valores, e hai que poñelos en xogo funcionando como “académicos empresarios”, con capacidade para identificar as oportunidades que se lle ofrecen, á luz das fortalezas, determinadas tanto desde un punto de vista individual como institucional. Estas novas regras da actividade académica plásmanse nos plans estratéxicos<sup>41</sup> cos que as universidades, no seu ánimo por simular a xestión empresarial, substúen os seus proxectos educativos<sup>42</sup>. Son, por outra parte, estas novas regras as que definen un novo ambiente no que son valorados os “profesores emprendedores” que, poñendo o talento, o coñecemento, o saber e o prestixio ó servizo dos intereses das empresas, obteñen recursos externos (a través de contratos con empresas, de doazóns de fundacións, etc.) para as súas investigacións. Esta é a ancha vía pola que a universidade entra na modernidade (máis ben, na postmodernidade) que tanto se reclama, pero é a mesma vía pola que entra conquistada, rendida, con condicións (cf. Derrida, 2001). Forman parte destas condicións 1) ceder ás empresas, a cambio de financiación, as patentes das invencións e dos descubrimentos que resultan da investigación (cf. Hanley, 2005; Lander, 2005; Warde, 2003); 2) o

<sup>37</sup> “Non hai sociedade, só individuos” dixera en certa ocasión Margaret Thatcher

<sup>38</sup> Milton Friedman e Rose Friedman (1962).

<sup>39</sup> En 1995, reunidos no hotel Fairmont de San Francisco os líderes políticos do momento cos donos das grandes corporacións mundiais, discútense sobre a sociedade 20:80 do futuro. A proporción establece a porcentaxe da poboación activa fronte a poboación inactiva, que veremos nalgún momento deste século XXI. Os presentes afirman que o 20% participará activamente na vida, no beneficio e no consumo, e que o 80% restante terá problemas. Gage, executivo de *Sun* di que no futuro, a cuestión será *to have lunch or be lunch*, comer ou ser comido. O caso –afirman– é que nada se lle poderá esixir ás empresas debido á presión da competencia global; terán que ser outros os que se ocupen dos parados. (Martin e Schuman, 1996).

<sup>40</sup> Especial *firgoa*: Responsabilidade Social Corporativa <http://firgoa.usc.es/drupal/node/36620>

<sup>41</sup> Sobre os “Plans estratéxicos” encomendados pola USC ós seus departamentos, pode consultarse unha crítica de J. C. Pardo e A. García Tobío (2004): Apuntes sobre o “Plan estratéxico” e sobre as liñas de acción do Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3456>

<sup>42</sup> É interesante o punto de vista de Freitag (1995) sobre esta cuestión: “... non se debería planificar nin programar na universidade (salvo os edificios); deberíase vivir, cultivar, desenvolver a vida do espírito, o espírito do coñecemento, a vontade e o poder da comprensión, a facultade de xulgar. Isto é aquilo do que a sociedade ten unha máis urxente necesidade” (p. 55).

conflicto de intereses que se produce cando, a petición das empresas, os investigadores han de avaliar os efectos dun determinado produto (como sucede, por exemplo, con medicamentos, herbicidas, alimentos que resultan da transformación xenética, etc.) ou da actividade industrial (por exemplo, globalmente, a contaminación masiva que causa o cambio climático; de forma local, a incidencia da contaminación de fábricas e industrias sobre unha poboación determinada, etc.) (véxase Warde, 2003); 3) no seo das ciencias sociais e humanas, o repregue da investigación crítica, a renuncia a interesarse polas implicacións políticas, económicas e sociais dos temas de investigación, a disposición cada vez maior a refrearse nos matices técnicos e a aplicarse en consultorías e informes baixo demanda (cf. Borón, 2005<sup>43</sup>; Freitag, 1995<sup>44</sup>).

De cada unha destas condicións hai suficiente literatura (véxanse, por exemplo, Bok, 2003<sup>45</sup>; Geiger, 2004; Giroux, 2007; Hanley, 2005; Warde, 2003; Washburn, 2005) como para confirmar que o cabalo de Troia do futuro que nos agarda xa está dentro, disposto a conquistarnos desde o interior (cf. Freitag, 1995). Dos diferentes exemplos, é de interese traer aquí a historia que conta un dos seus protagonistas, John Sulston (premio Nobel de Medicina en 2002) e Georgina Ferry no libro “*El hilo común de la humanidad*”<sup>46</sup>. A historia pon ó descuberto os entrecidos nos que se desenvolveu a secuenciación do xenoma humano, que estes autores cualifican como “un dos logros máis notables de finais do século XX” (p. 1). En 1990 iníciase o Proxecto Xenoma Humano, sufragado con fondos públicos, co fin de trazar o mapa e secuenciar o ADN humano e subministrar de maneira libre e gratuíta a información dispoñible á comunidade científica. Sulston e Ferry non dubidan en afirmar que en 1998 o futuro da bioloxía quedou ameazado cando se formou a empresa comercial que despois chegaría a ser Celera Genomics, co obxectivo expreso de ser a fonte definitiva da xenómica e da información médica a ela asociada. “Unha compañía privada estaba, polo tanto, poxando polo control monopolístico do acceso á información máis fundamental sobre a humanidade, unha información que é —ou debería ser— a nosa herdanza común” (p. 2). Os autores din que escribiron este libro —“*El hilo común de la humanidad*”— para que poida saberse que cerca estivo o mundo de perder a liberdade de que calquera científico en calquera parte do mundo poida obter a secuencia libre e gratuíta do ADN humano, e facer uso da información para os seus propios descubrimentos

<sup>43</sup> Nun exame crítico da investigación no ámbito das ciencias sociais, tras sufrir o impacto do neoliberalismo, Borón fai dúas importantes puntualizacións. A primeira é que tal investigación está afectada pola **barbarie economicista**, caracterizada pola exaltación dos factores económicos no estudo da sociedade; o **individualismo metodolóxico**, coa desaparición dos autores colectivos e das investigacións feitas colectivamente; o **formalismo e a matematización pseudocientífica**. En segundo lugar, e como consecuencia do anterior, o que predomina hoxe é a investigación breve, pret-à-porter, realizada sobre a base de diferentes estruturas institucionais, especialmente por medio de consultorías, moitas das cales son antigos centros de investigación de carácter público. [Os subliñados son nosos]. <http://www.inprecor.org.br/inprecor/index2.php?option=content&task=view&id=384&pop=1&page=0>

<sup>44</sup> De forma similar, Freitag critica que cada vez máis as ciencias sociais entendan a investigación en termos “operativos” e que se impliquen directamente na xestión tecnocrática da sociedade. Critica que teñan case abandonada a reflexión fundamental, con carácter ontolóxico, normativo e estético, histórico e pedagóxico, sobre o seu obxecto, a acción humana, a sociedade e a historicidade

<sup>45</sup> O interesante desta obra, é que a crítica á “universidade empresarial” está realizada por un ex-presidente de Harvard

<sup>46</sup> Un libro que ten un subtítulo significativo: “*Una historia sobre la ciencia, la política, la ética y el genoma humano*”.

ulteriores. “Durante as últimas décadas —afirman—, o *ethos* dominante no mundo da ciencia cambiou de maneira insidiosa. O que unha vez foi unha empresa colectiva, na que os descubridores eran recoñecidos pero os seus resultados se compartían en común, vese agora con frecuencia limitado polas esixencias da competencia comercial. Movidos polas ganancias financeiras, cinguidos polos convenios de padroado, ou sinxelamente como unha autodefensa, moitos investigadores intercambian os seus descubrimentos co resto da comunidade soamente baixo a protección da lei de patentes ou do segredo comercial” (ps. 2-3). Noutro lugar, insistindo nestas mesmas ideas, Sulston (2005) afirma que “...na medida en que se privatice o coñecemento, a investigación priorizará problemas que afectan ós sectores con maior poder adquisitivo. Así, quedarán marxidados os problemas que afectan á maioría da humanidade, que está en situación de pobreza” (p. 48). E ilustra esta afirmación co dato de que o 10% das enfermidades recibe o 90% dos fondos para investigación, e o resto do 90% das enfermidades recibe o 10% dos fondos. Refírese a enfermidades olvidadas como a malaria, as disenterías severas que matan a moita xente, o mal de Chagas, etc., que reciben poucos fondos porque non interesan ó mercado. Porque a saúde é un dereito universal, di Sulston, o estado debe ser responsable da ciencia pública; o mercado e quen o representa (cita, como exemplo, a Tony White, director executivo de Perkin-Elmer, empresa que lanzou Celera) “non teñen interese na humanidade nin en nada. O seu único interese é o diñeiro” (p. 56).

Pero mentres teñan o diñeiro e teñan poder para establecer as regras e, ó mesmo tempo, os poderes públicos continúen desistindo da súa responsabilidade na financiación da educación e da investigación públicas, e aquí dentro da institución se estenda a “ideoloxía externa” (de “empresa”, de “transferibilidade”) —Barnett dixit—, ¿que poden facer aqueles “...que se aferran ós vellos ideais da ciencia e [elevan] as súas voces en protesta contra o modo en que se fan hoxe as cousas”? (Sulston e Ferry, 2002, p. 3).

O *zeitgeist* marcha en sentido contrario a estes vellos ideais, e impón as súas pautas sobre os principios e as normas da academia. Cando dicimos antes que agora importan cousas que antes non importaban, ou que importaban menos<sup>47</sup>, Chomsky (2001) procúranos un exemplo a través do relato dun caso acontecido na súa institución, o MIT, e que tivo eco nos medios de comunicación. Un estudante de ciencias da computación negouse a responder a unha pregunta nun exame, pese a saber a resposta. Cando se lle pediu unha explicación, alegou que estaba baixo a condición, por outro profesor, de non respondela, porque querían facer diñeiro con ese coñecemento. Di Chomsky que o suceso “...foi tan escandaloso que ata o *Wall Street Journal* se escandalizou”. O exemplo ilustra o punto en que os valores, principios e normas da institución universitaria, que proveñen dunha tradición secular, están sendo alterados de maneira acelerada polas presións externas que a sociedade de mercado exerce sobre a universidade. Este cambio acelerado da cultura académica é descrito por Naidorf (2005) nunha investigación referida a América Latina, en particular a Arxentina. Ata principios dos oitenta, a vinculación entre a empresa e a universidade nin formaba parte das políticas científicas da universidade, nin era motivo de atención entre os universitarios; e aínda a mediados dos oitenta, a relación coas empresas era considerada como sospeitosa de colocar á universidade en perigo de corrupción. A investigación, como secularmente, seguía sendo concibida “...como libre de presións externas, movida unicamente polo afán de coñecemento, rexida polas regras propias da

<sup>47</sup> Ante as promesas de gañar moito diñeiro e de dispoñer de accións da empresa que se creara para a secuenciación do ADN, Sulston négase e razoa: “Non lle vexo ningún interese a facer diñeiro como meta en si mesma” (Sulston e Ferry, 2002, p. 86).

xeración de coñecemento novo en cada disciplina, e «non se vía con moi bos ollos» (nos termos usados por distintos entrevistados) a visión utilitarista da investigación universitaria” (p. 109). En pouco tempo, a acción concertada do conxunto de factores xa citado (déficit de financiamento, “recomendacións” dos organismos multilaterais —como o Banco Mundial— ós poderes políticos, as políticas de calidade desde un enfoque xerencial, o control da produtividade do profesorado, a vinculación de salarios e de promoción segundo o rendemento, etc.) foi quen de producir novas subxectividade e transformar substancialmente a cultura tradicional das universidades, algo que, a dicir de Naidorf, foi deliberadamente planificado polas regulacións e normativas promulgadas polas administracións políticas. As representacións dos académicos mudaron en pouco tempo, de modo que agora entenden, argumentan e defenden a vinculación da universidade coa empresa, e admiten que a investigación desinteresada e a curiosidade intelectual tornouse un interese secundario; os proxectos —resume Naidorf— xúlganse pola súa habilidade ou capacidade para recadar fondos externos.

Se esta é a nova visión das cousas, ¿en que valores descansa o noso escándalo ante o caso relatado por Chomsky? ¿Acaso non forma parte da lóxica que estamos interiorizando que o coñecemento susceptible de ser patentado non debe ser do dominio público? ¿Escandalizáremos, de igual modo, polas consecuencias producidas polo monopolio do coñecemento que, nun dobre sentido, impón o “espírito empresarial” que se está transmitindo á universidade? Con “dobre sentido” do monopolio do coñecemento queremos referirnos, por un lado, á apropiación privada do coñecemento por parte das empresas, que afecta tanto á sociedade no seu conxunto (os resultados da investigación, en lugar de ser un ben social que enriqueza á humanidade, están servindo para o beneficio privado e para unha maior acumulación do capital), como á comunidade científica que non pode dispoñer, sen previo pago, dos resultados da investigación, rompéndose así a cadea do traballo científico que fixera dicir un día a Newton que a investigación era un traballo de ananos que poden descubrir e inventar grazas a subirse en ombros de xigantes<sup>48</sup>; pola outra, e debido á natureza estreita e a curto prazo dos intereses empresariais, prodúcese unha redución drástica do apoio a calquera outro tipo de investigación que non teña unha rendibilidade económica inmediata. ¿Escandalizáremos a medida que, como sucede en moitas universidades norteamericanas, representantes empresariais se senten nos comités universitarios para decidir políticas de investigación e, incluso, de contratación de persoal investigador?<sup>49</sup> ¿Escandalizáremos polo intento de corporacións empresariais de coartar a liberdade de investigación<sup>50</sup>, cando os resultados poñen ó descuberto falsidades, ocultacións, prácticas dañinas ou inmorais por parte das empresas? ¿Escandalizáremos polo individualismo e a competitividade que está aniñando no seo dunha institución, como a universidade, de natureza tradicionalmente colexiada, que está propagando unha cultura balcanizada, definida pola confrontación

<sup>38</sup> Sulston (2005) di que, máis alá das diferenzas de prestixio entre os científicos, a libre distribución do coñecemento, permitía a toda a comunidade científica dispoñer dos datos das investigacións. Só se pode acceder ó coñecemento privatizado comprándoo, sen posibilidade de transmitilo ou de facer un uso público del. Créase así, segundo Sulston, unha división de clases no seo da ciencia.

<sup>49</sup> Aquí xa non só empresarios, senón académicos, piden a redución do peso dos colectivos académicos na elección dos responsables executivos da universidade; a participación crecente de directivos externos ás universidades nos máximos órganos de dirección; e a designación directa dos decanos e directores de departamento polo reitor. (Carlos Hernández, no “V Congreso de Universidades”, celebrado en Málaga os días 19 e 20 de abril de 2007)

<sup>50</sup> Donna E. Euben (2000) descúbrenos as manobras legais levadas a cabo por corporacións empresariais para que os investigadores revelen datos confidenciais que obteñen no curso das súas investigacións, ou para

no seo do profesorado (véxase Simpson, 2007), entre departamentos, entre facultades e entre universidades? ¿Escandalizarémonos, en fin, por educar e formar ó noso alumnado no tipo de actitudes, valores e normas que o modelo empresarial está impulsando na institución universitaria<sup>51</sup>?

## 5. REFLEXIÓNS FINAIS: SOBRE A MELLORA DA ENSINANZA<sup>52</sup> E OUTRAS CONSIDERACIÓNS

En 1988, un grupo de reitores europeos, reunidos para conmemorar o IX centenario da Universidade de Boloña, asinan a Carta Magna das Universidades Europeas. Hai quen ve nesta Carta o conxunto de principios que constituíron o xerme do que, dez anos despois, sería o proxecto do Espazo Europeo de Educación Superior. O propio Parlamento Europeo parece recoñecelo nunha resolución tomada en 2002. Entre os citados principios figuran, en primeiro lugar, a afirmación da independencia moral e científica da Universidade con respecto a todo poder político e económico; en segundo lugar, a proclamación da liberdade de investigación, de ensinanza e de formación como fundamento da vida das Universidades; e, en relación con este principio, a reivindicación ós poderes políticos e á propia Universidade da garantía de promover o respecto a esta liberdade. Como en tantas ocasións, no que á construción europea se refire, a dirección que toma a configuración dun Espazo Europeo de Educación Superior está marcada máis por imperativos de globalización económica que por razóns e criterios de articulación social. É o primeiro dos modelos o que guía as decisións dos ministros europeos responsables da educación superior e da Comisión Europea, e é o primeiro dos modelos o que subscriben, sen asomo de crítica, os reitores españois, sabendo (ou debendo saber) que é o mesmo modelo deostado ata o aburrimento pola maior parte dos seus colegas latinoamericanos que viviron e viven a experiencia traumática que para as súas universidades supuxo a reforma da universidade dos seus países, cos mesmos fundamentos, postulados e principios que dirixen, entre nós, o Espazo Europeo de Educación Superior<sup>53</sup>. Claro que o que os representantes

---

limitar a publicación de traballos pagados con fondos empresariais. <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2000/ND/Cols/lw.htm>

<sup>51</sup> Bakan, citado en Muela (2005), poñendo o exemplo de Enron, considera que a avaricia e a indiferenza moral definen á cultura do mundo empresarial, e atribúe ás empresas os seguintes trazos de carácter: irresponsabilidade, manipulación, grandiosidade (tendencia a ser sempre a máis grande), carencia de empatía, falta de sociabilidade, insensibilidade e superficialidade. <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n44/zmuela.html>

<sup>52</sup> Obxectivo explícito formulado desde posicións que defenden o Espazo Europeo de Educación Superior.

<sup>53</sup> En 2003, nunha entrevista realizada por *La Jornada*, oito reitores das universidades máis importantes de Latinoamérica unen as súas voces para expresar rexeitamento ó sistema neoliberal nas institucións de educación superior públicas. “¡O neoliberalismo é a peor cousa que lles ten pasado!”, conduce “á agonía” do sistema público universitario por asfixia financeira, fomenta “un estudante que dá máis valor ás conquistas individuais que ás sociais”, afirma Pietro Novellino, Reitor da Universidade de Río de Janeiro. María Isabel Rodríguez, Reitora da Universidade de El Salvador di que a universidade pública ten a responsabilidade de “analizar e concienciar sobre os efectos devastadores dun sistema que está por enriba do social e o único que lle importa é o diñeiro”. O Reitor da Universidad Nacional de Colombia, Víctor Manuel Moncayo Cruz, advirte que o neoliberalismo non comparte “a idea central de autonomía universitaria, pois considéraa oposta ás necesidades de eficiencia. En tal dirección busca que as universidades sexan simples captoras de recursos para garantir resultados cuantificables e efectos sociais requiridos polo mercado” <http://www.jornada.unam.mx/2003/03/10/045n1soc.php?origin=index.html>

das universidades españolas firman nas Cumbres Iberoamericanas, que se veñen celebrando desde 1999, son declaracións a favor da educación superior como ben público, da autonomía universitaria, dunha mellor financiación da universidade, e en contra da comercialización da educación superior e do coñecemento<sup>54</sup>.

Cada contexto ten o seu propio público e, polo tanto, o que se lle di a un público latinoamericano experimentado nas condicións de vida dos individuos e das comunidades creadas polo neoliberalismo, non é o mesmo que o se di aquí a un público que, protexido aínda por un estado do benestar cada vez máis minguante (pero que aínda existe), parece ter pouca conciencia das consecuencias que van ter as políticas neoliberais sobre as institucións (como a universidade) e os bens públicos (como a educación). Non interesa presentar a este público de aquí (tanto ó conxunto da sociedade como ó da comunidade universitaria) o cadro que permita entender o sentido global das profundas transformacións que se queren impulsar na universidade. **Seguindo a estratexia de ensinar as árbores para que non se vexa o bosque**, é máis funcional seleccionar motivos que soen mellor ó oído ou, polo menos, que non soen mal. Un destes motivos é o da “mellora da calidade educativa”. “É necesaria —afirma o *Documento Marco: La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (MEC, 2003) — unha nova concepción da formación académica, centrada na aprendizaxe do alumno, e unha revalorización da función docente do profesor universitario que incentive a súa motivación e que recoñeza os esforzos encamiñados a mellorar a calidade e a innovación educativa” (p. 3). Non se trata agora de analizar as trampas que esconde a dicotomía entre “enfoques centrados na ensinanza” e “enfoques centrados na aprendizaxe” (algo apuntamos noutra parte deste escrito), senón algo menos custoso: examinar que distantes están as palabras dos feitos. Todo o mundo sabe na universidade que os incentivos e o ascenso profesional están directamente vinculados á investigación. E por máis que se pretenda lexitimar esta dedicación intensiva á investigación como condición indispensable para a docencia, o certo é que, na maior parte dos casos, o que se investiga, debido ó seu nivel de especialización<sup>55</sup>, non pode formar parte dos contidos docentes, e caso de que se incorpore, resulta ser unha parte tan escasa dos contidos dunha disciplina universitaria que a súa presenza nunha programación é anecdótica. Dalgunha forma, esta é unha idea central na argumentación de Freitag (1995) para defender a súa visión da “crise” (*naufraixio*) da universidade, cando fai ver que ten “...efectos perniciosos a primacía acordada á investigación no recrutamento dos profesores de universidade, na medida en que a investigación [...] se orienta cara a obxectivos cada vez máis especializados e fragmentados” (p. 64). E prosegue dicindo que “os estudos [...] superiores terminaron por confundirse coa «formación para a investigación», coa «producción de investigadores», coa transmisión do saber-facer puramente metodolóxico, cando

<sup>54</sup> Véxase, por exemplo, o que di a Declaración de Santiago (agosto de 1999) tras a I Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas [http://www.grupomontevideo.edu.uy/Actividades\\_efectuadas/1999/ICumbre-DecSantiago.pdf](http://www.grupomontevideo.edu.uy/Actividades_efectuadas/1999/ICumbre-DecSantiago.pdf) ou a Carta de San Salvador (decembro de 2003) correspondente á IV Cumbre. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3209>

<sup>55</sup> Barnett (1994) reconece que na “universidade operacional”, preocupada por responder ás demandas das empresas, a investigación baixo demanda, que ten a finalidade de gañar patentes rendibles, non garda relación coa ensinanza. Alguén pode ter a tentación de dicir que, precisamente, ese é o problema, polo que procede levar ás aulas o que se investiga. Neste caso, o especialismo sería de tal nivel que cumpriría á universidade o triste papel de formar nesa “barbarie do especialismo” que denunciara Ortega y Gasset en “La rebelión de las masas” (chegaba nesta obra a cualificar ó home de ciencia, de home-masa, de bárbaro moderno) e que reitera en “Misión de la universidad”.

non é unicamente pragmática. No máis alto nivel da realización da misión universitaria, só se tende a formar competencias especializadas, fragmentarias [...], o «saber en migallas» e o «pensamento parcelado» (p. 64)<sup>56</sup>. Avoga por valorar a actividade docente, a capacidade de dominio disciplinar, a capacidade de articular visións globais, comprensivas, a capacidade para transmitir pedagoxicamente o coñecemento, a capacidade para impulsar a reflexión epistemolóxica, o debate intelectual, a capacidade para promover o compromiso.

¿É a isto ó que se refiren os defensores do Espazo Europeo de Educación Superior cando falan de cambiar a docencia universitaria? Probablemente non, porque os expertos que tratan de asesorarnos nos cambios pedagóxicos que hai que impulsar nas universidades pensan que ensinar é unha cousa distinta. ¿Quen son estes expertos?<sup>57</sup> Son maioritariamente químicos, físicos, economistas, matemáticos, que desembarcan nas institucións de avaliación, nos vicerrektorados de calidade, nas xerencias universitarias, nas administracións políticas (ocupando, por exemplo, secretarías de estado ou direccións xerais), etc. despois de ter un certo “éxito” como investigadores. O seu asesoramento consiste en aplicar os principios da xestión a todos os campos sobre os que teñen competencia, sexa docencia ou investigación. Hai que procurar a excelencia nas dúas facetas. Esta é a retórica, porque saben moi ben, como o sabemos nós, que é moi difícil ser excelentes no desempeño destas dúas funcións. Xa o di un dos nosos refráns: “Moito e ben non hai quen”. Se se adquire, e se exerce, un compromiso sólido coa docencia, (con maior razón no seo das universidades españolas, nas que o profesorado ten ó seu cargo un número nada desprezable de materias distintas para impartir nos dous cuatrimestres nos que están divididos os cursos académicos) é difícil “encadear” tempo suficiente para realizar investigación con rigor. Porque, para os que non estean avisados, ensinar en calquera etapa educativa, e, por descontado, na universidade, leva tempo. “Ensinar” esixe programar (idear un proxecto coherente no que se formulen os obxectivos, no que se establezan os contidos formativos, no que se dispoña a secuencia de ensinanza e aprendizaxe, no que se determinen os métodos didácticos, no que se seleccionen ou elaboren os materiais curriculares, no que se deseñen as actividades de aprendizaxe, no que se definan os criterios e os procedementos de avaliación, etc.), crear materiais curriculares, titorizar e utilizar as tecnoloxías da información e da comunicación como medios para o apoio e o impulso dos procesos de ensinanza e aprendizaxe. Isto é o que, segundo din, debe facer

<sup>56</sup> Moito antes que Freitag, Ortega y Gasset, en citada obra “Misión de la universidad” consideraba que resultaría catastrófico para a universidade fundir a ensinanza para as profesións e a investigación. Unha cousa, dicía, é formar médicos e outra cousa distinta é formar investigadores, actividade esta última que cualificaba de especialísima porque debía corresponder ós poucos que tivesen vocación para iso. Alertaba contra a tentación (que xa se tiña por aquel entón) de orientar toda a universidade no sentido da investigación. Ademais de profesionalismo e investigación, a universidade debía, segundo el, ofrecer “cultura”.

<sup>57</sup> É común o prexuízo de que proceden da Pedagogía. Por esta razón, con frecuencia os escépticos ou contrarios ó Espazo Europeo poñen no punto de mira das súas críticas ós pedagogos (igualmente poderíamos incluír ós psicólogos que traballan en educación) e á pedagogía, por considerar que teñen mando no impulso de cambio docente que se pretende desde o marco do Espazo Europeo. No noso descargo, hai que dicir que son (como dixemos) químicos, físicos, economistas...os que están exercendo o poder que lles concede o cargo que ocupan, para ofrecer asesoramento experto. Non sabemos de que coñecemento rigoroso dispoñen en temas educativos. Poden dicir no seu favor que o seu coñecemento deriva de que son profesores, en cuxo caso non vai máis alá do coñecemento do que dunha guerra teñan os soldados metidos nunha trincheira durante a contenda.

un profesor no modelo educativo propugnado polo Espazo Europeo. Pero tamén se nos pide ser excelentes investigadores. Dando por suposto (que, en moitos casos, é moito supoñer) de que se dispoñen de recursos humanos e materiais, investigar esixe moita dedicación e leva tempo. Polo tanto, e aplicando aquel outro refrán de que “unha cousa é dicir e outra facer” (ou, en termos casteláns, “una cosa es predicar y otra dar trigo”), despois da retórica (un ruído funcional da comunicación) convén clarificar as mensaxes e establecer mecanismos que restauren o equilibrio. Ante a imposibilidade de ser excelente docente e excelente investigador, debe ser posible o que resulte máis conveniente. A conveniencia determínase nos “xogos políticos” e nos “xogos de poder”, e queda formalmente expresada nas normas, e nos regulamentos, que prescriben os estímulo, os incentivos, os méritos e as recompensas que xeran determinadas actividades e determinados comportamentos. Aplicando esta idea ó caso que nos ocupa, é evidente que as normas e os regulamentos que a administración política e a administración académica están creando reforzan o papel da investigación (aínda que non de calquera tipo de investigación), e, por moi grandilocuente que sexa o discurso sobre a importancia da docencia, a ensinanza queda nun segundo plano. Vexamos algúns exemplos significativos: “O País Vasco liberará ós seus profesores para que poidan investigar máis”, reducindo —entre outras cousas— a carga docente dos investigadores máis activos; e para que ninguén se chame a engano “serán identificadas todas as modalidades de investigación”, porque non é o mesmo investigar en Belas Artes que en Bioloxía<sup>58</sup>. Unha noticia similar procede de Asturias, onde a Universidade de Oviedo ten pensado reducir, ou incluso suprimir, a docencia de profesores con equipos de investigación moi consolidados; dise que “o vicerreitorado planea que uns trinta científicos poidan quedar liberados”. Tal proposta —din— encaixaría no Programa I-3 do Ministerio de Educación e Ciencia, que trata de favorecer o tecido científico a través de varias vías; unha delas é a convocatoria denominada de “intensificación da actividade investigadora”<sup>59</sup>, para substituír docencia por ciencia<sup>60</sup>. A Universidade de Santiago de Compostela tamén acordou reducir a docencia a quen máis investigue<sup>61</sup>, pero diversas facultades cuestionan tal acordo; como era de esperar, as que están en contra da medida tal como se aprobou son as facultades de ciencias sociais e humanas<sup>62</sup>. Isto non é máis que o medio, legalmente establecido, para facer realidade o desexo, ás veces oculto, outras veces explícito, de moitos profesores de zafarse dunha actividade, como a docencia, que é vista como un quebracabezas.

Como se pode supoñer, os “investigadores excelentes”, que segundo a elocuencia dos discursos oficiais, serían idealmente os “profesores excelentes”, serán substituídos por profesores contratados que, se seguimos a lóxica oficial, non dispoñen das mesmas competencias que os titulares para desenvolver unha docencia de calidade. Máis alá da ironía coa que está formulada esta especie de siloxismo (do que só faltaría concluír que a substitución dos “investigadores-profesores excelentes”

<sup>58</sup> La UPV “liberará” a sus profesores para que puedan investigar más. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/37667>

<sup>59</sup> Un exemplo é a Orde de 26 de maio, pola que se establece o Programa de Incentivación de la Incorporación e Intensificación de la Actividad Investigadora, no marco do Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007 (BOE 28-05-05) <http://www.mec.es/ciencia/programa3/files/OrdenI3280505.pdf>

<sup>60</sup> Asturias: La universidad libera docentes para ampliar su nómina en investigación. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/31293>

<sup>61</sup> Decidida apuesta de la USC para potenciar la labor investigadora. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/29926>

<sup>62</sup> USC: Varias facultades cuestionan el acuerdo para reducir docencia a quien más investiga. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/37555>

unicamente pode ocasionar perda de calidade educativa), o certo é que esta xestión da docencia-investigación na universidade parece seguir, con certas reservas, o modelo implantado por Toyota no ámbito da produción industrial, aplicado de forma universal por todas as empresas que se precen de selo. Co “toyotismo”, a empresa matriz queda reducida a un núcleo duro, pero moi reducido, de persoal con condicións laborais propias do estado do benestar. Unha parte importante do traballo (habitualmente o máis penoso e o menos rendible) subcontrátase<sup>63</sup> a empresas que funcionan con persoal que se mantén de forma moi precaria. En principio, a universidade non subcontrata a docencia a unha empresa (todo se andará), pero si individualmente mediante contratos precarios, tanto dá que sexan a tempo parcial como a tempo completo<sup>64</sup>. Os contratos precarios para impartir docencia empezan a ser moeda corrente nas universidades americanas. Como informa Hanley, no momento en que escribe o seu artigo (2005), cerca do 45% do profesorado americano traballa a tempo parcial e, xunto co profesorado contratado a tempo completo, alcanza xa un 60% dos docentes universitarios; as previsións indican que proseguirá a tendencia a incrementar o persoal contratado e a diminuír o persoal funcionario. Á parte das consecuencias persoais desta situación (soldos precarios, inseguridade laboral, falta de autonomía académica, intensificación do traballo, etc. que converten a carreira docente en pouco atractiva), Hanley apunta igualmente as repercusións institucionais. Os profesores contratados non participan na xestión da vida pública universitaria (algo que aquí reclaman os empresarios e algúns académicos, como xa vimos nalgunha parte deste documento), o que permite ós administradores tomar o control tanto da investigación como do currículo. Neste último aspecto é onde a universidade, seguindo criterios estritamente empresariais, intenta reducir gastos, de modo que, ademais de substituír persoal funcionario por contratado<sup>65</sup>, utiliza as tecnoloxías da información e da comunicación para modificar o rol tradicional do profesorado ou, alternativamente, para suplir persoal docente. A integración das tecnoloxías da información e da comunicación na educación superior pode facerse desde diferentes modelos, con diferentes propósitos e con efectos moi diferentes<sup>66</sup>. Este tema merecería unha análise detida; xa o fixemos noutra parte, pero debéra ser actualizada (cf. Pardo e García Tobío, 1999). **O modelo empresarial aposta sempre por introducir tecnoloxía para amortizar man de obra e, así, reducir gastos.** Aplicado á educación, a situación ideal sería a oferta de educación superior a distancia mediada por tecnoloxías. **Se se trata dunha institución presencial,** téndese a combinar a formación a distancia mediante o uso das redes informáticas, coa presenza do profesor que actúa só como dispensador dun currículo enlatado, elaborado por outros especialistas (para unha análise máis detida deste tema pode consultarse a Manicas, 2000 e a Neubauer, 2000).

O retrato que quixemos trazar aquí do Espazo Europeo de Educación Superior, parece que dista bastante de ofrecer a pretendida calidade educativa. A “calidade”, como se ten dito desde posicións críticas en educación, é unha trampa que serve ás empresas como imán para atraer a consumidores mediante dispositivos mercadotécnicos. Pero se no ámbito da produción industrial é posible que as tecnoloxías creen produtos que cumpran certos estándares cos que satisfacer algunhas condicións (non todas) esixibles polo consumidor, na educación unha aposta desta natureza parece

<sup>63</sup> Especial *firgoa*: Outsourced University <http://firgoa.usc.es/drupal/node/34614>

<sup>64</sup> Especial *firgoa*: Reconversión da Universidade: Precarización do traballo académico <http://firgoa.usc.es/drupal/node/31914>

<sup>65</sup> Especial *firgoa*: Desfuncionarización: Flexibilización laboral e mercantilización da Universidade <http://firgoa.usc.es/drupal/node/2685>

<sup>66</sup> Especial *firgoa*: Miradas críticas sobre as TIC <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35805>

moi arriscada, porque a tecnoloxía, dominada pola racionalidade instrumental que impón o modelo empresarial, desarma de humanidade o acto educativo por simplificar, cando non enmascarar e perturbar, o “exercizo da voz” (Freire, 1993) que esixe participación e se expresa no diálogo co que mestre e aprendiz se aventuran no soño de comprender o mundo, comprensión que demanda curiosidade, crítica, suxestión, presenza viva (unha vez máis son palabras de Freire) e se alcanza (sempre provisionalmente) cando logran unha definición intersubxectiva da realidade. É este proceso complexo, moitas veces aventurado, imprevisible e comprometido, o do acto educativo, o que permite que os seres humanos, inmaduros permanentemente e, por iso mesmo, programados para aprender, adquiramos e desenvolvamos as funcións psicolóxicas especificamente humanas. Pero isto non o entenden así (nin lles preocupa demasiado) os que crean o mundo e redefinen as institucións (que os humanos inventamos e definimos como bens públicos) seguindo a lóxica empresarial, “cousificando” absolutamente todo, incluídos os seres humanos e as súas relacións, con consecuencias tan irreparables como poñen de relevo as investigacións de Sennett (1998; 2006).

Rematamos coa advertencia (que reforza a posición dos “numantinos”<sup>67</sup> que seguen a defender a universidade pública) coa que Chomsky (2003) alerta sobre a perda da autonomía da universidade: “A principal aportación que pode facer a universidade a unha sociedade libre, consiste en presevar a súa independencia en tanto institución comprometida co libre cambio de ideas, coa análise crítica, coa experimentación, coa exploración dun amplo espectro de ideas e valores, co estudo das consecuencias da acción social ou do progreso científico, e a avaliación de ditas consecuencias en termos de valores que se encontren en si mesmos suxeitos a un atento escrutinio. A universidade traizo a confianza pública [...] se meramente se limita a adoptar unha política definida noutra parte, limitándose a ela, polos motivos que sexa. Vulnérase a liberdade académica, lonxe de garantila, cando a universidade meramente se prega á vontade de forzas externas a ela e, en efecto, ratifica a distribución existente do poder na sociedade ó limitarse a afrontar esixencias que se articulan por parte das institucións que se atopan en posición de articular as súas necesidades e de respaldar o traballo que sirva de resposta a elas. Nunca se fará demasiado fincapé neste aspecto. A idea de que unha universidade preserva a súa neutralidade e persiste en ser “libre de valores” cando se limita a responder a peticións que se orixinan fóra dela é sinxelamente un absurdo” (ps. 91-92).

## 6. Bibliografía

- ADORNO, Th. W. (1981):** *Dialéctica de la ilustración*. Obra completa 3. Madrid: Akal. (Trad. cast. 2007).
- APPLE, M.W. (2001):** *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós (Trad. cast. 2002).
- BARNETT, R. (1994):** *Los límites de la competencia. El conocimiento y la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa. (Trad. cast. 2001).
- BARNETT, R. (2000):** *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Girona: Ediciones Pomares. (Trad. cast. 2002).
- BATESON, G. (1979):** *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trad. cast. 1982).
- BOK, D. (2003):** *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press

<sup>67</sup> “El rector Barro dice en su discurso de Santo Tomás que hay que combatir “prexuízos e erros” de estudantes en torno a la reforma”. El Correo Gallego, 29-01-08. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38480>

- BORÓN, A. (2005):** Balance del “pensamiento crítico” latinoamericano. Conferencia pronunciada en el XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS. Porto Alegre, Brasil. <http://www.inprecor.org.br/inprecor/index2.php?option=content&task=view&id=384&pop=1&page=0>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006):** *Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación.* [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2006/com2006\\_0033es01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2006/com2006_0033es01.pdf)
- Comisión Europea/Dirección General Empresa (2004a):** Ayudar a crear una cultura empresarial. *Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación.* [http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support\\_measures/training\\_education/doc/entrepreneurial\\_culture\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/entrepreneurial_culture_es.pdf)
- Comisión Europea/Dirección General Empresa (2004b):** Informe final del Grupo de Expertos «Educación y formación en el espíritu empresarial». *Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria.* [http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support\\_measures/training\\_education/doc/entrepreneurship\\_education\\_final\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/entrepreneurship_education_final_es.pdf)
- Comisión Europea/Dirección General e Industria (2005):** *Proyecto de Procedimiento Best: «Minipresas en educación secundaria».* Informe final del Grupo de Expertos. [http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support\\_measures/training\\_education/doc/mini\\_companies\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/mini_companies_es.pdf)
- CHOMSKY, N. (2001):** Asaltando la solidaridad – Privatizando la educación. *Znet*, 10 de xullo. <http://inicia.es/de/cgarciam/Chomsky01.htm>
- CHOMSKY, N. (2003):** La responsabilidad de una comunidad universitaria (31 de mayo de 1969). En C.P. Otero (Comp.): *Noam Chomsky. Sobre democracia y educación. Vol. 2. Escritos sobre las insituciones educativas y el lenguaje de las aulas.* Barcelona: Paidós. (Trad. cast. 2006).
- DATOR, J. (2000):** Los futuros de la educación superior: ¡de los ladrillos a los bytes! En S. Inayatullah e J. Gidley (comp.), *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad.* Girona: Ediciones Pomares. (Trad. cast. 2003).
- DERRIDA, J. (2001):** *Universidad sin condición.* Madrid: Mínima Trotta. (Trad. Cast. 2002).
- EUBEN, D.E. (2000):** *Legal Watch: Corporate Interference in Research.* Academe Online. <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2000/ND/Cols/lw.htm>
- FREIRE, P. (1993):** *Política y educación.* México: Siglo XXI Editores.
- FREITAG, M. (1995):** *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política.* Girona: Ediciones Pomares. (Trad. cast. 2004).
- FRIEDMAN, M. e FRIEDMAN, R. (1962):** *Capitalismo y libertad.* Madrid: Rialp. (Trad. cast. 1966).
- GEIGER, R.L. (2004):** *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace.* Palo Alto, California: Stanford University Press.
- GIROUX, H. (2007):** *The University in Chains. Confronting the Military-Industrial-Academic Complex.* Colorado: Paradigm Publishers.
- GIROUX, H. A. e KOSTAS, M. (Eds.) (2001).** *Beyond the Corporate University: Culture and Pedagogy in the New Millennium.* Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- HANLEY, L. (2005):** *Academic capitalism in the new university.* [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0JVP/is\\_73/ai\\_n15922417](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0JVP/is_73/ai_n15922417)

- HARVEY, D. (2005):** *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal. (Trad. cast. 2007).
- KLEIN, N. (1999):** *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós. (Trad. cast. 2001)
- KLEIN, N. (2007):** *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós. (Trad. cast. 2007).
- LANDER, E. (2005):** *La ciencia neoliberal*. Fundación Venezolana de Promoción del Investigador. <http://www.tni.org/archives/lander/ciencianeoliberal.pdf>
- LEWONTIN, R.C., ROSE S. e KAMIN, L.J. (1984):** *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica. (Trad. cast. 1987).
- MANICAS, P. (2000):** La educación superior al borde del precipicio. En S. Inayatullah e J. Gidley (comp.), *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Girona: Ediciones Pomares. (Trad. cast. 2003).
- MARTIN, H. e SCHUMAN, H. (1996):** *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus (Trad. cast. 1998).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003):** *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. [http://www.mec.es/universidades/eees/files/Documento\\_Marco.pdf](http://www.mec.es/universidades/eees/files/Documento_Marco.pdf)
- MORRISON, C. (1996):** *La Faisabilité Politique de l'Ajustement*. Centre de Développement de l'OCDE, Cahier de Politique Économique, n° 13, p. 30 <http://daniel.calin.free.fr/ocde.pdf>.
- MOULIER BOUTANG, Y. (s/d):** *Riqueza, propiedad, libertad y renta en el "capitalismo cognitivo"*. [www.nodo50.org/dado/textosteoria/boutang.rtf](http://www.nodo50.org/dado/textosteoria/boutang.rtf)
- MUELA, Z. (2005):** La era del Estado Empresarial Versus el Dominio Público Informacional y cognitivo. *Razón y Palabra*. Abril-Maio. <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/lo-gos/anteriores/n44/zmuela.html>
- NAIDORF, J. (2005):** La privatización del conocimiento público en universidades públicas. En P. Gentili e B. Levy (Comps.): *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- NEUBAUER, D. (2000):** ¿Seremos incluidos en el futuro? Reflexiones de un profesional de la educación superior. En S. Inayatullah e J. Gidley (comp.), *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Girona: Ediciones Pomares. (Trad. cast. 2003).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930):** *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial. (Edición de 1983).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930):** *La rebelión de las masas*. Madrid: Alianza Editorial. (Edición de 1999).
- PARDO, J. C. e GARCÍA TOBÍO, A. (1999):** Transições sociais, sociedade da informação e educação escolar. *Revista Galega de Educación*, 32, 21-50.
- PARDO, J. C. e GARCÍA TOBÍO, A. (2004):** *Apuntes sobre o "Plano estratégico" e sobre as liñas de acción do Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3456>
- PARDO, J. C. e GARCÍA TOBÍO, A. (2005):** *O significado das políticas de calidade na universidade*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/17659>
- PARDO, J. C. e GARCÍA TOBÍO, A. (2007):** ¿Que calidade para que escola? O uso ideolóxico dun concepto para reestructurar a educación escolar. En Mª J. Méndez e Mª J. Payo (Coords.), *Patróns educativos para a igualdade de oportunidades: axentes de socialización*. Santiago

de Compostela: ICE-Universidade de Santiago de Compostela. Pode consultarse en <http://fir-goia.usc.es/drupal/node/34002>

**Parlamento Europeo (2004):** *Espacio europeo del conocimiento. Resolución del Parlamento Europeo sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento.* <http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/pdf/INTRODUCCION/DOCS%20ENLACES%20INTRODUCCION/Declaracion%20del%20Parlamneto%20europeo%20sobre%20el%20EEES.pdf>

**SENNETT, R. (1998):** *La corrosión del carácter. Las consecuencias del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona: Anagrama. (Trad. cast. 2000)

**SENNETT, R. (2006):** *La cultura del nuevo capitalismo.* Barcelona: Anagrama. (Trad. cast. 2006).

**SIMPSON, M. (2007):** *The U.S. Academic Profession: Some Thoughts on the Past, Present, and Future. Essays in Education.* <http://www.usca.edu/essays/vol222007/simpson.pdf>

**SLAUGHTER, S. e LESLIE, L.L. (1997)** *Academic Capitalism: Politics, Policies, & the Entrepreneurial University.* Baltimore, The Johns Hopkins University Press.

**SLAUGHTER, S. e LESLIE, L. (2001)** Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, vol 8, núm. 2, pxs. 154-161.

**SLAUGHTER, S. e RHOADES, G. (2004):** Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices. *American Academic.* [http://www.aft.org/pubs-reports/american\\_academic/issues/june04/Rhoades.qxp.pdf](http://www.aft.org/pubs-reports/american_academic/issues/june04/Rhoades.qxp.pdf)

**SULSTON, J. (2005):** *El genoma y la división de clases. Conversaciones con Jorge Halperín.* Buenos Aires: Capital Intelectual-Le Monde Diplomatique.

**SULSTON, J. e FERRY, G. (2002):** *El hilo común de la humanidad. Una historia sobre la ciencia, la política, la ética y el genoma humano.* Madrid: Siglo XXI. (Trad. cast. 2003).

**SÁNCHEZ PIÑÓN (2007):** Las empresas deben financiar a las universidades para no quedarnos atrás. *El País*, 9 de decembro [http://www.elpais.com/articulo/Galicia/empresas/deben/financiar/universidad/quedarnos/elpepiautgal/20071209elpgal\\_3/Tes/](http://www.elpais.com/articulo/Galicia/empresas/deben/financiar/universidad/quedarnos/elpepiautgal/20071209elpgal_3/Tes/)

**The Economist (1997):** *Inside the knowledge factory.* Octubre. <http://eg.de.iscte.pt/The%20Economist%20-%20Knowledge%20Factory.pdf>

**WALSH, M. (2000):** *Cuando la publicidad entra en la escuela.* Correo de la Unesco. Abril [http://www.unesco.org/courier/2000\\_04/sp/apprend.htm](http://www.unesco.org/courier/2000_04/sp/apprend.htm)

**WARDE, I. (2003):** La educación superior vampirizada por las empresas. En *Le Monde Diplomatique, La educación no es una mercancía.* Santiago de Chile: Editorial Aún Creemos en los Sueños.

**WASHBURN, J. (2005):** *University, Inc.: The Corporate Corruption of American Higher Education.* New York: Basic Books.

**WILLIAMS, J.J. (2001):** Franchising the University. En H.A. Giroux e M. Kostas (Eds.): *Beyond the Corporate University: Culture and Pedagogy in the New Millennium.* Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.